



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Psicología

Maestría en ciencias de la educación

“DISEÑO CURRICULAR: TRANSFORMACIÓN O DETERMINACIÓN”

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de:

Maestra en Ciencias de la Educación

Presenta:

María de la Luz Lobato Magaña

Dirigido por:

Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas

SINODALES

Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas

Presidente

Dra. María Guadalupe Del Carmen Díaz Mejía

Secretario

Dr. Tomás Vázquez Arellano

Vocal

MC. María del Carmen Gilio Medina

Suplente

MC. Sara Miriam González Ramírez

Suplente

M.D.H. Jaime Rivas Medina

Director de la Facultad

Dr. Inés Torres Pacheco

Director de Investigación y

Posgrado

Centro Universitario

Querétaro, Qro.

Mayo 2012

México

RESUMEN

La presente investigación muestra la experiencia y las consecuencias de quien decide intervenir en el campo curricular. Después de este proceso hay una inevitable transformación del objeto y del sujeto que conoce. Lo que en no pocas ocasiones se prejuzga como una tarea técnica, puede llegar a ser una estrategia para formar ciudadanos y con ello, contribuir a la consecución de un mundo mejor, tal es su alcance. Pero es importante señalar que el proceso se convierte en un campo de lucha por los intereses y deseos de quienes participan. Formas duraderas de ser y de valorar se despliegan a fin de conservar el estado de las cosas, aun y cuando se advierta en la necesidad de acordar los sentidos, significados de conceptos, categorías y soportes argumentativos que contribuyan a los esfuerzos evaluativos antes que atender a deseo cualquiera. Esta investigación se llevó a cabo en una institución de educación superior privada, en donde se nos permitió a los profesores tomar decisiones importantes en torno a los fines y medios de la licenciatura en psicología. Buscamos la explicación y resolución de la problemática a la que nos enfrentamos de manera cotidiana, pero mejor aún, comprendimos el hecho educativo y el compromiso del ser docente. El tema contribuye a mostrar y advertir a quien en este campo se inmiscuya, sobre la necesidad de considerar los elementos que intervienen y explican la acción social que ahí se vive con el fin de considerar, anticipar y hasta donde es posible controlar el hecho y dirigir los esfuerzos hacia una transformación social y no en la conservación del mundo propio.

Palabras clave: Diseño curricular, Intervención curricular, Evaluación curricular.
Illusio, Campo, *Habitus* y Bienes simbólicos

SUMMARY

This research shows the experience and the impact of who decide to intervene in the curricular field. After this process, there is an inevitable transformation of the object and the subject that meets. That is not on several occasions prejudged as a technical task, it can become a strategy to train citizens and thereby contribute to the achievement of a better world, is such its scope. But it is important to note that the process becomes a field of struggle because of the interests and wishes of those involved. Durable forms of being and value are displayed in order to preserve the state of things, even and when it's noted the need to agree on the senses, meanings of concepts, categories and argument support that contribute to the evaluative efforts rather than serve any other desire. This research was carried out in a private university institution, where we were allowed as teachers to make important decisions about the purposes and means of the bachelor's degree in psychology. We looked for the explanation and resolution of the problems that we face on a daily basis, but even better, we understood the education fact and the commitment of being a teacher. The theme helps to show and warn those who in this field are intervening, on the need to consider the elements that are involved and explain social action that is lived in order to consider, anticipate and where it is possible to control the fact and direct efforts towards social change and not the conservation of the world.

Keywords: curriculum design, curriculum intervention, curricular evaluation. *Illusio*, countryside, *habitus* and symbolic goods.

DEDICATORIAS

A mis abuelos:

Sr. Dn. Noé y Sra. Dña. María De Los Ángeles:

En quienes se encarnaron erudición, virtud y piedad.

A mí amado y admirado esposo Sergio Huelva:

Porque en mucho se parece al ciudadano que describió Rousseau.

A nuestros Emilios:

Omar, Alejandra, Sergio Gustavo, Luis Fernando y Gustavo Adolfo.

Disculpen mis desaciertos. Mi amor infinito para Ustedes.

A Clara Serenísima, mi madre,
a quien amo y admiro profundamente.

A mis hermanos, en especial a ti Víctor Manuel.

A mi abuela Nelly (+): Porque
sus SI y sus NO me
construyeron.

A Ma. De Jesús Covarrubias:

Por haber cuidado de mi infancia, sin ser tu responsabilidad.

A mis sobrinos: Que con su
niñez me mostraron lo que es
la filosofía.

A mis alumnos: Porque ser mis mejores maestros.

A mi gran amiga Norma Orizaga:

Porque su acompañamiento de vida me es
imprescindible.

Al Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas: Más que director de tesis,
compañero en este proceso.

AGRADECIMIENTOS

A la Cd. De Querétaro de Santiago: porque toda ella me educó.

A la Universidad Autónoma de Querétaro y en especial a la facultad de psicología: porque fue ahí en donde me transformé.

Al Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas: Porque su acompañamiento tuvo como elementos, la corporificarían de sus palabras como ejemplo y la convicción de que el cambio es posible.

A mis sinodales les agradezco el tiempo que se tomaron para la lectura de esta tesis, con sus observaciones me ayudaron a mirar desde diversos ángulos un mismo hecho, mostrándome además, que es importante mirar al horizonte.

A mis maestros todos: porque soy producto de los *habitus*, *illusio* y bienes simbólicos que pusieron en juego para mi formación.

Al Centro Universitario Allende: por permitirme llevar al cabo la presente investigación, mostrando apertura a lo dicho y otorgando todos los elementos para que esta fuera posible.

A los compañeros del grupo de intervención curricular, por haber hecho de esta tarea, una etapa de disfrute pleno.

INDICE

Resumen	i
Summary	ii
Dedicatorias	iii
Agradecimientos	iv
Índice	v
Índice de cuadros	vi
I. INTRODUCCIÓN	1
I.1. Planteamiento del problema	4
I.2. Marco de referencia	7
I.2.1. Tula de Allende Hgo.	7
I.2.2. Actividad económica	8
I.2.3. Oferta educativa	9
I.3.1. Centro Universitario Allende	11
I.3.2. Instituto Hidalguense de Educación Media Superior y Superior	12
I.3.3. Personal docente	13
I.3.4. Evaluación docente	14
I.3.5. La contratación	14

I.3.6.	La población estudiantil	15
I.3.7.	El proceso de titulación	16
I.3.8.	El escenario	16
I.3.9.	Matrícula	18
I.4.	Antecedentes	18
I.4.1.	Origen y desarrollo del curriculum	19
I.4.2.	El desarrollo curricular en México	19
I.4.3.	Experiencias curriculares en las décadas de los 70's y 80's	20
I.4.4.	La investigación curricular en México. Década de los 90's	21
I.4.5.	Experiencias curriculares en la presente década	24
I.5.	Justificación	25
II.	MARCO TEÓRICO	30
II.1.	Del curriculum	31
II.1.1.	Campo, <i>habitus</i> , <i>illusio</i> y bienes simbólicos	32
II.1.2.	La intervención curricular, una investigación educativa	34
II.1.3.	Núcleo profesional	35
II.1.4.	Principios básicos de los saberes enseñados	35
II.1.5.	Filosofía	36
II.1.6.	Teoría marxista de la educación	37

II.1.7.	Educación	38
II.1.8	Pedagogía	39
II.1.9.	Didáctica	40
II.1.10	Psicología	41
II.1.11	Enfoque psicoanalítico	41
II.2.	Áreas de profundidad	42
II.2.1	Psicología clínica	42
II.2.2	Psicología laboral	42
II.2.3.	Psicología social	43
II.2.3.	Psicología educativa	44
II.3.	Teorías del aprendizaje	44
II.3.1.	Epistemología genética	44
II.3.2.	La concepción constructivista	46
II.3.3.	El aprendizaje según el psicoanálisis	48
II.4.	Sociología de la educación	48
II.4.1.	De la relación del maestro y alumno	49
II.5.	Proposiciones y vínculos teóricos	50
III.	METODOLOGÍA	58
III.1	Hipótesis de investigación	58
III.1.1.	Objetivo	58

III.1.2.	Enfoque de la investigación	58
III. 1.3.	El método	59
III.2.1.	Descripción de los participantes	60
III.2.2.	Herramientas	63
III.3.1.	Procedimientos	64
III.3.2.	Observación participativa	69
IV.	RESULTADOS	66
IV.1	Diseño curricular: ¿Determinación o transformación?	
	Determinación y transformación	82
IV.2	Actos de habla, bien simbólico, distinción	86
IV.3	Campo de lucha: Bienes simbólicos, <i>habitus</i> e <i>ilussio</i>	90
IV.4	Consideraciones finales	92
V.	REFERENCIAS	100
VI.	ANEXOS	
VI.1	Plan de estudios de la Lic. En Psicología general anterior1997-2008, Cenua	
VI.2	Asignación como coordinadora del grupo de intervención curricular, Cenua	
VI.3	Guía de entrevista aplicada a los participantes, Cenua	
VI.4	Plan de estudios de la Lic. En Psicología general vigente, Cenua	

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1 Principales Sectores, Productos y Servicios de la región de Tula de Allende Hgo.	8
Cuadro 2 Instituciones educativas de nivel medio superior y superior existentes en Tula de Allende Hgo. Hasta 1997.	9
Cuadro 3 Instituciones educativas de nivel superior existentes en Tula de Allende Hgo. A partir de 1997 a la fecha.	10
Cuadro 4 Descripción de las instalaciones del Cenua	17
Cuadro 5 Descripción de los integrantes del grupo interviniente	62

I. INTRODUCCIÓN

Lo que generó el tema de esta tesis fue la oportunidad que tuve de intervenir en el diseño curricular de la licenciatura en psicología general, que como parte de la oferta educativa ofrece la institución de educación superior privada en donde me desempeño como profesora desde el año de 2001. Centro Universitario Allende nace en Tula de Allende Hidalgo en 1997. Los directivos, sabedores que había cursado la maestría en ciencias de la educación en el año de 2007 me hicieron la petición expresa de apoyar la tarea de actualizar el plan de estudios entonces vigente. Quien les hizo este requerimiento a su vez fue Instituto Hidalguense de Educación Media Superior y Superior (Ihemsys), instancia estatal que entre sus atribuciones cuenta con las de autorizar el registro de las instituciones de educación media superior y superior en el Estado de Hidalgo.

Formalizar esta experiencia me permite mostrar, a quienes decidan adentrarse en la trama y urdimbre del diseño curricular, las aristas que entraña este proceso que en mucho dista de ser una actividad limitada a poner, quitar o acomodar materias como el grupo de intervención lo creímos antes de comenzar la tarea. Mostrar que producto de la historicidad de los actores sociales, en el transcurso de este proceso confluyen y confrontan formas duraderas de ser y de valorar, intereses y bienes simbólicos que estructuran un “campo de fuerzas entre los agentes comprometidos en el juego” (Gutiérrez, 2010) generándose luchas por conservar más que transformar la estructura del mismo.

Las consecuencias intervienen de una manera directa y por demás importante en la generación de psicólogos quienes sin que lo sepan, encarnaran en su práctica profesional las resultas.

Este es un estudio de caso que interpreta y explica las determinaciones y transformaciones de un grupo de profesores que se implicaron en el campo de la intervención curricular, en donde hubo la necesidad de cuestionarse y confrontar la solidez o debilidad teórica que se posee de la disciplina que se enseña, la reflexión del propio ejercicio docente. La comprensión del hecho educativo a partir

de las ciencias que lo conforman y no desde el sentido común, buscar formas de comunicación que condujeran al diálogo y acuerdo en favor de quienes va dirigido el trabajo.

En el primer capítulo relato la problemática vivida, describo el contexto en donde fue desarrollada la presente investigación y las formas de ser y de valorar el hecho educativo que predominaban en la institución de educación superior en donde específicamente se ofreció el resultado de esta. *Habitus* de directivos no mostraron una cultura de la evaluación, y *habitus* de profesores revelaron no reconocerse a sí mismos como intelectuales responsables en la transformación de la realidad académica anhelada.

En el segundo capítulo y tomando en cuenta la sentencia de Tyler (1982) de que los objetivos de la enseñanza deben responder a una filosofía amplia de la educación, muestro las teorías que ofrecieron la posibilidad de concertar los sentidos y significados de conceptos, categorías y sustentos argumentativos, que nos permitieron contar con formas sustentadas para comprender el hecho educativo y con ello, tomar decisiones en torno a los fines y medios que se objetivaron en el plan de estudios vigente de la licenciatura en psicología del Centro Educativo Allende.

En el tercer capítulo expongo la metodología que me permitió interpretar y explicar el hecho investigado y la descripción de los agentes sociales quienes, a partir de su historicidad, invirtieron energía y desplegaron formas de ser y de valorar que en un primer momento suscitó luchas encaminadas a la conservación de la estructura del juego antes que al diálogo y al acuerdo para la anhelada transformación a la que aspiraba el grupo de profesores.

En el cuarto y último capítulo ofrezco los hallazgos, relato los momentos de proceso vividos por los actores sociales, las formas duraderas de ser y de valorar así como los bienes simbólicos que dieron lugar al campo de lucha generado durante el proceso y tiempo que duró la intervención curricular. Todo ello quedó objetivado en el plan de estudios de la licenciatura en psicología general, que

habrá de formar a las próximas generaciones de psicólogos que egresen de las aulas del Cenua hasta volver a requerir el lhemsys, una nueva intervención.

La tarea fue concluida no sin sus consecuencias, no sin discurrir, violentar, agredir, concertar, dialogar y conceder. Pero después de la experiencia sentida, comprendo porque hago mío, que diseño curricular no es determinación o transformación, sino al mismo tiempo determinación y transformación, con el nexo que une, permite y exige la armonización de dualidades y la convivencia conflictiva de pares que viven necesariamente unidos.

I.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante los primeros seis años que me desempeñé como profesora en la licenciatura en psicología general en el Centro Universitario Allende (Cenua), palpé inconsistencias al momento de trabajar con los programas de las materias que me eran asignadas: falta de definición de una línea teórica, duplicidad y ausencias de contenidos, falta de vertebración, dificultad en los tiempos programados para abordarlos o tiempos de sobra y ausencia de espacios en donde vincular la teoría con la práctica. Si alguna vez lo manifesté al director académico, fue por la pregunta que en alguna ocasión me hizo sobre el particular: ¿qué me parecía el plan de estudios? Me aclaró que esta pregunta tenía como propósito, corroborar si lo dicho por mis compañeros era también mi opinión. Mis compañeros le habían externado que los programas tenían algunas inconsistencias como las que mencioné.

A los antecedentes del Cenua y de los planes de estudio de la licenciatura en psicología tuve acceso a través de una entrevista semiestructurada realizada a uno de los socios con motivo de una investigación, que para el seminario de diseño curricular que entonces cursaba en la maestría, efectué. Refirió que fue el quien en principio planteó a un grupo de personas recientemente liquidadas de una empresa, sin especificar cual, la creación de la universidad, quien dispuso las licenciaturas que se ofrecen y buscar quien diseñara los planes de estudio, asimismo quien realizó la gestión administrativa en lhemsys para su incorporación. Desde los inicios de Cenua a la fecha, funge como representante legal.

El plan de estudios de la licenciatura en psicología comentó, fue una compilación de contenidos de otros planes de estudios, que a decir de las diseñadoras que son psicólogas, eran pertinentes en función de resultados positivos obtenidos en otras escuelas de psicología. La petición expresa que les hicieron los directivos del Cenua fue el deseo de que este diera como resultado buenos profesionistas. Ellas de manera puntual entregaron el plan de estudios con los contenidos, número de horas, formas de evaluación y bibliografía, no hubo fundamento teórico que sustentará tal determinación. Y este fue el origen. (Anexo 1).

Hasta antes de esta tarea, los profesores de Cenua nos limitábamos a llegar a la hora indicada para dar la clase y salir de las instalaciones sin más. Quizás algunos éramos amigos o conocidos, pero la comunicación con relación a asuntos académicos era limitada. De los compañeros conocía a pocos y de ellos poco conocía, quizá su nombre y de algunos sólo los identificaba físicamente. No había trabajo colegiado, sólo breves intercambios de impresión acerca de los programas, contenidos, los alumnos o condiciones de infraestructura cuando coincidíamos en la biblioteca que era el lugar en donde firmábamos entrada, salida y anotábamos el tema abordado en la clase de ese mismo día, así nos solicitaba el formato. Sabíamos la línea teórica de cada uno de los profesores, motivo de descalificación entre nosotros ante los alumnos, si no directamente de las personas, si de la forma de ser y de valorar la psicología. Estos eran alguno de los problemas ya sentidos, pero tema recurrente así como coincidente era la percepción de que algo en el plan de estudios o curriculum como indistintamente los nombrábamos, no estaba bien.

Ante la propuesta de hacerme cargo de la actualización del plan de estudios me sentí, aunque no me mostré, temerosa, consideré que no contaba con los elementos para acometer esta tarea, sugerí consultar a un profesor que tuve durante mi formación en la maestría en ciencias de la educación. Conocía la valoración que daba a la educación por lo que la intervención curricular sería un resultado y proceso complejo, más que un proceso técnico. Pero quizás se haría cargo, o mejor aún, lo realizaría el mismo.

Acudí con dos directivos de la administración a entrevistarnos con él, le expusimos nuestro objetivo, él sentenció la forma de trabajo: los académicos debíamos responsabilizarse de la evaluación y diseño, por lo que teníamos que involucrarnos en la tarea, pero no siendo suficiente la buena voluntad señaló, era necesario que nos sensibilizáramos ante la dificultad que entrañan los procesos educativos, y conociéramos algunos lineamientos teórico metodológicos que apoyaran el trabajo, por lo que era necesario que la intervención curricular diera inicio con un seminario taller que fue dirigido al personal que intervino, fue de

treinta horas. Me asignaron la coordinación del mismo (Anexo 2). En ese momento retomé el tema de investigación que presento.

El seminario taller tuvo como propósito contar con elementos que apoyaran la tarea de evaluar, intervenir y rediseñar el nuevo plan de estudios. Para la mayoría de nosotros fue el primer contacto con este campo de conocimiento, hasta entonces para nosotros plan de estudios, tenía una ausencia de significado preciso, era igual que curriculum. Este espacio fue la primera ocasión que tuvimos para interactuar en pleno, advertí que no eran muy distintas las opiniones en torno a las experiencias en nuestra práctica docente. Desde el primer día vertimos nuestros comentarios en torno a la percepción que cada uno teníamos de nuestro trabajo en la universidad, no se limitaba al plan de estudios, además a las funciones sustantivas que como universidad debíamos tener y de las cuales únicamente docencia y gestión administrativa operaban, requeríamos la vinculación por lo pronto, los alumnos no llevaban práctica alguna, de la investigación ni hablar. Diversas eran las dificultades y necesidades a las que nos enfrentábamos: poca comunicación entre nosotros los profesores y personal administrativo, bibliografía obsoleta, necesidad de una cámara de Gessel, de un espacio que permitiera realizar prácticas a los alumnos, quejas en torno a las actividades que realizaban durante el servicio social distintas al campo de la psicología, escasos de equipo de apoyo didáctico, bajos salarios, nulas prestaciones, falta de capacitación e instalaciones y más. No hubo reparo en que hubiera directivos de la escuela, las opiniones se vertieron sin dificultad. Supimos delimitar el propósito de la reunión, la actualización del plan de estudios de la licenciatura en psicología y a ello nos avocamos. Teníamos sugerencias para solventar las dificultades a las que nos enfrentábamos, y la posibilidad de aportar lo que a nuestro juicio era lo conveniente de incluir o desechar. La posibilidad de la intervención curricular fue de interés para el grupo de profesores, y así lo manifestó cada uno desde que se le hizo la invitación.

Las opiniones que siempre escuché de mis compañeros en torno al curriculum fueron reiteradas en el primer día del taller:

- 1) La definición de una línea teórica.
- 2) Un espacio que permitiera la vinculación teoría práctica.
- 3) La necesidad de incorporar áreas de especialización.
- 4) Secuencia de contenidos, evitar la duplicidad e incorporar contenidos que considerábamos ausentes.
- 5) Actualización de la bibliografía.

I.2. MARCO DE REFERENCIA

Un diseño curricular exige antes una evaluación curricular. “La evaluación curricular pretende dar cuenta de todas las partes que conforman un plan de estudios” (Díaz Barriga, 1981, p. 27) por ello la necesidad de conocer y entender para atender, los elementos que conforman el hecho educativo.

Es importante describir, además de la institución en donde se realiza la presente investigación, la región en donde se encuentra ubicada. Tula de Allende Hgo. Es considerada zona económica “C” por la comisión nacional de salarios mínimos, que corresponde a las áreas geográficas de más baja percepción salarial en el país, hay dificultades con el transporte público en las horas de accesos y salidas de la ciudad, no había entonces ni hay aún, instituciones de educación superior públicas que soporten el número de alumnos con requerimientos de este nivel educativo, uno de los factores que han favorecido el despunte de las instituciones particulares de educación superior, condición del Centro Universitario Allende

I.2.1. Tula De Allende, Hgo. (Lugar de tules o juncos)

Hidalgo está enclavado entre los estados de México, Puebla, Veracruz y comparte la huasteca con el último y San Luis Potosí. Tula de Allende es cabecera municipal y cuenta con una población de 26,881 habitantes, 13,013 hombres y 13,868 mujeres. (Inegi, 2005). Lo integran catorce comunidades con un total de 75,935

habitantes. La pluriculturalidad está dada por la permanente llegada de personas con sus familias de diversos puntos del país, sobre todo de los estados de Veracruz, Tamaulipas, Tabasco y Distrito Federal, porque han sido asignados para desempeñar su función en esta sede. No es extraño ver a menudo personas extranjeras que llegan principalmente de Estados Unidos, Europa y Asia para proporcionar asistencia técnica especializada. A continuación expongo la actividad económica del lugar, está da cuenta de los recursos regionales y el desarrollo de la región:

I.2.2. Actividad económica

Cuadro 1

Principales Sectores, Productos y Servicios de la región de Tula de Allende Hgo.

<i>Sector</i>	<i>Productos y servicios</i>
Agricultura	Los principales cultivos que se producen en las comunidades del municipio son: maíz, frijol, avena trigo y hortalizas. En el aspecto de la fruticultura, se producen el nopal, la tuna, el durazno y el aguacate.
Ganadería, apicultura, avicultura y cunicultura.	La población ganadera en el municipio se compone de ganado bovino, porcino, ovino y caprino. En la avicultura, se crían aves de postura y engorda. En la apicultura existe una población importante de colmenas, de las cuales se exporta la miel y cera de las abejas. En la cunicultura, se cría el conejo.
Pesca	Las principales especies explotadas en el municipio son: la carpa, la barrigona, el bagre y el espejo.
*Industria y Comercio	En el municipio existen industrias de la transformación, extractivas, construcción, y maquiladoras. Las industrias más importantes son: la Termoeléctrica Francisco Pérez Ríos y la refinería de Petróleos Mexicanos Miguel Hidalgo, la Fabrica Cementera Cruz Azul, Cementos mexicanos y Lafarge. El tipo de comercio que predomina es el abarrotes, la ropa, el calzado, tanto en el mercado municipal tianguis. Cuenta con tiendas rurales, campesinas y urbanas, mercado, central de abastos, rastro. Tiendas departamentales y de autoservicio.

Fuente: [Recuperado en intranet.e.hidalgo.gob.mx/enciclomuni/municipios/13076a.htm](http://recuperado.en.intranet.e.hidalgo.gob.mx/enciclomuni/municipios/13076a.htm)

Muestro además la oferta educativa que antecede y precede a la apertura de Cenua, evidenciando el rápido crecimiento de las instituciones de educación superior de capital privado:

I.2.3. Oferta educativa

En Tula de Allende, Hgo., hasta hace aproximadamente 15 años la oferta educativa abarcaba únicamente el nivel medio superior:

Cuadro 2

Instituciones educativas de nivel medio superior y superior existentes en Tula de Allende Hgo. Hasta 1997

<i>Institución</i>	<i>Capital</i>	<i>Año de inicio de actividades</i>	<i>Oferta educativa</i>
Tecnológico Victory	Privado	1947	Secretaria en español Contador privado *Taquimecanografía (No se ofrecen actualmente éstas). Trabajo social, puericultura, Contabilidad
Cetis Nantzha	Público		Técnico profesional en: enfermería Técnico laboratorista clínico Bachillerato técnico en computación Bachillerato técnico en administración Bachillerato técnico en contabilidad
Instituto Canadiense	Privado	1987	Secretariado
Universidad Tecnológica Tula Tepeji	Público	1991	Mantenimiento industrial, Procesos de producción, electrónica y automatización, tecnología ambiental, Contaduría y comercialización.

Nota: Estas instituciones son de carácter público y privado.

Fuente:

Elaboración propia

Cuadro 3

Instituciones educativas de nivel superior existentes en Tula de Allende Hgo. A partir de 1997 a la fecha.

<i>Institución</i>	<i>Capital</i>	<i>Año de inicio de actividades</i>	<i>Oferta educativa</i>
Centro Universitario Allende	Privado	1997	Derecho, administración, gastronomía, mercadotecnia, contaduría, negocios internacionales, psicología y una maestría en desarrollo de negocios.
Instituto tecnológico de occidente del estado de Hidalgo	Público	2000	Ing. en Industrias Alimentarias Ing. en Sistemas Computacionales Ing. Electromecánica Ing. Industrial Lic. En Informática
Universidad del nuevo México	Privado	2004	Psicología, derecho, diseño grafico, pedagogía y comunicación.
Instituto Canadiense	Privado	1986	Arquitectura, diseño gráfico educación.
Universidad Pedagógica Nacional	Público	2005	Licenciaturas en educación
Universidad interamericana para el desarrollo (UNID)	Privado	2005	Administración, contaduría, mercadotecnia, derecho, informática e ingeniería y educación.
Instituto Tecnológico Latinoamericano	Privado		Educación, administración, mercadotecnia, derecho.
Instituto Tecnológico de Atitalaquia	Público	2010	Ing. Industrial Ing. Mecatrónica Ing. Química

Nota: Estas instituciones son de carácter público y privado.

Fuente: Elaboración propia

Como se observa, las escuelas que se incorporaron en los últimos años predominan las de capital privado y en su mayoría ofrecen licenciaturas llamadas baratas, en función de los recursos mínimos necesarios para su inversión: instalaciones, mesa bancos, pizarrones, biblioteca, espacio físico y equipos de

cómputo a manera de laboratorio y una plantilla de profesores formados o no para tal función.

Estos datos muestran a Tula de Allende, Hgo., como una región concebida por empresarios de la educación como una importante área de oportunidad económica principalmente en nivel superior.

La inversión por concepto de pasajes, alimentación y vivienda para salir a cursar estudios universitarios a las ciudades en donde se encuentran las universidades públicas más cercana como es el caso de Pachuca, Querétaro, ciudad y estado de México, favorecen que los jóvenes de la región de Tula de Allende se incorporen a las escuelas particulares de la zona, cuyas colegiaturas fluctúan entre \$1850.00 a \$2,200.00 mensuales con una inscripción por semestre de la misma cantidad. Si bien recientemente se abrió un campus de la universidad del estado en donde se ofrecen las mismas licenciaturas que en Cenua, sigue siendo insuficiente la capacidad para aceptar el número de aspirantes.

I.3.1. Centro Universitario Allende

Cenua se encuentra ubicado en Tula de Allende, Hgo. Ofrece estudios de nivel superior y posgrado: licenciaturas en psicología general, contaduría, negocios internacionales, derecho, administración, gastronomía, mercadotecnia y una maestría en desarrollo de negocios.

De las funciones sustantivas encomendadas socialmente a la universidad, Cenua opera con dos: docencia y gestión administrativa, investigación y vinculación no son consideradas. Hasta entonces se desconocía por parte de los profesores la estructura orgánica, se sabía que existía un director general quien aparecía sólo en las ceremonias de fin de curso, y desde hace un año surgió la figura del rector honorario, poco se sabe de su existencia.

El director académico es de formación administrador, muestra preocupación por los comentarios que reiteradamente le hacíamos: las materias y su seriación, los

contenidos y el incongruente número de horas, demasiadas o pocas, los alumnos y su falta de hábitos de lectura, falta del conocimientos previos a la materia que impartimos en ese momento, falta de bibliografía y la obsolescencia del acervo. Los profesores nos enfrentábamos a una débil respuesta en función de las limitaciones en el conocimiento de asuntos académicos.

Solo una persona de seis de la plantilla del personal administrativo, cuenta con experiencia en el ámbito educativo, su responsabilidad específica además de impartir clase en la licenciatura en psicología, es el proceso de titulación, asignación de materias, y elaboración de horarios. El resto de personal directivo desconocía los lineamientos básicos para desempeñar el quehacer docente, los profesores aprovechamos esta situación ya que nos limitamos a impartir clases sin realizar cartas descriptivas, plan de clase y no hay necesidad tampoco de dar tiempo para reuniones de academia ya que tampoco existen estos espacios. Se veía como una ventaja, ya que argumentaban quienes trabajan en otras instituciones de esta naturaleza, se pierde mucho el tiempo dedicado a lo que llaman asuntos administrativos. Se ejercía la función docente desde donde cada uno la conceptualizaba.

I.3.2. Instituto Hidalguense de Educación Media Superior y Superior (IHEMSYS)

El organismo que otorgó a Cenua la validez oficial para impartir estudios de nivel superior fue el Ihemsys, este fue creado por decreto gubernamental en 1994. Entre sus atribuciones cuenta con las de: “Autorizar el registro de las instituciones de educación media superior y superior en el Estado de Hidalgo, que pertenezcan al Sistema Educativo Nacional y que tengan facultades para expedir títulos profesionales, diplomas de especialidad y/o grados académicos. (SEP, 2012, Recuperado en <http://www.hgo.sep.gob.mx/content/sesmsyct/profesiones.html>).

En la misma reunión en donde me ofreció antecedentes de la institución y de los planes de estudio de la licenciatura en psicología, el actual representante legal de Cenua, platicó que cuando realizó la gestión administrativa, Ihemsys era un

organismo débil, sin estructura organizacional ni funciones definidas, conformado únicamente por tres personas, entre quienes se encontraba quien decidía si se otorgaba o no validez oficial, de formación en filosofía y letras, lo mismo revisaba psicología, derecho, administración, que cualquier otra licenciatura fuera o no de su ámbito de conocimiento. Él se percató de tal situación debido a las filas de las personas que se dirigían con los mismos propósitos, enfrentándose todos a diversos obstáculos y discusiones en torno al nombre que deseaban poner a la escuela, revisar y corregir los errores ortográficos, omisiones y sustituciones de letras en los documentos y discusiones acerca de los nombres de la materia que formarían parte del plan de estudios. Actualmente es un organismo definido en sus funciones y atribuciones, pero sin claridad en los elementos o proceso que se consideran.

I.3.3. Personal docente

Es un grupo de personas unidas por el ejercicio docente, pero diferenciados por la experiencia, práctica laboral e intereses, los estudios de posgrado, las inclinaciones teóricas que orientan la práctica en el ejercicio de la psicología. Más adelante describiré las características de cada uno de los miembros del grupo.

Contratados por tiempo determinado y retribuidos con el concepto de honorarios asimilados a salario, se reduce la posibilidad de establecer relación obrero patronal que obligue a generar antigüedad laboral. Ninguno de los profesores se desempeña con un número mayor a veinte horas. La administración no considera por el momento la posibilidad de contar con personal de tiempo completo, ya que las cargas legales estipuladas por el Instituto Mexicano del Seguro Social, entre otros, incrementarían los costos de operación reduciendo el margen de utilidad.

La mayoría no fuimos formados en la función docente, pero la ejercemos desde hace varios años, hay quienes no encuentran trabajo de tiempo completo y por ello en tanto esta es una opción, o quienes a manera de complemento de ingreso económico la ejercemos, no falta quien trabaja solo por el gusto de la docencia.

Al no existir espacios académicos ni de ningún otro tipo que permita tener contacto entre la plantilla de profesores, en este caso, de la licenciatura en psicología. No sabemos qué nos separa ni diferencia a cada uno de nosotros.

Es de suma importancia mencionar que los periodos vacacionales no son pagados al profesor, minimizando el ingreso. Posterior al taller y durante las reuniones de inicio, algunos de los compañeros mostraron suma preocupación debido a que coincidía el periodo vacacional con la compra de uniformes, útiles escolares y otros gastos.

1.3.4. Evaluación docente

La evaluación de nuestro desempeño se realiza bajo el siguiente proceso: al final de cada semestre somos evaluados por los alumnos a través de un formato en donde se señalan los indicadores diseñados por la dirección académica. Estos son determinados en función de lo que se considera y se pondera como determinantes del buen maestro: entrega oportuna a los alumnos de los contenidos del programa, preparación de clase, dominio de los contenidos del tema, habilidades en la enseñanza, interés mostrado en el aprendizaje de los alumnos, utilización de medios didácticos, fomento del diálogo y retroalimentación, respeto de opinión a sus intervenciones, fomento de actitudes y valores positivos. Era de ponderar para la dirección, que los alumnos nos soliciten como profesores, después de todo esta es una institución privada y ante todo depende de la matrícula.

1.3.5. La contratación

En plática informar con el director del Cenua me comentó que el reclutamiento contaba con políticas específicas: no solicitar docentes de manera abierta era una de las principales, esto es, no anunciar vacantes a través de periódicos o la radio, la participación debe obedecer a una invitación expresa o recomendación directa. Muy importante es para la administración que el candidato se desempeñe en el área laboral, asimismo tener altos valores morales, sin especificar a qué se refería con ello. Comentó que no siempre se reúnen todas estas características en un candidato.

Aceptado el profesor proceden a la inducción sobre las políticas y procedimientos en cuanto a formas de conducirse dentro de la institución. Personalmente no pasé ninguno de esos trámites cuando fui contratada, la entrevista consistió en negociar el pago por hora de clase.

Antes de concluir el semestre se nos hace entrega de un formato llamado disponibilidad de horario, en este se nos pregunta las materias que podemos impartir y los días y horas que tenemos en disposición para impartir clase. Algunos elegimos en función de la materia cuyos contenidos consideramos dominar, otros porque es la que más nos gusta, otros más elegimos en función de las horas del día que restan al salir del trabajo en donde nos desempeñamos de tiempo completo. No falta quien decida no impartir materias que conllevan horas de práctica, esto supone trabajo extra clase y no pagado. Un día o días antes del inicio a clases, nos hacen entrega de un sobre con los siguientes documentos: bienvenida, fechas de inicio de clase, días de suspensión, vacaciones, fechas de exámenes, políticas de evaluación y la calificación obtenida en el semestre anterior del desempeño. Una felicitación si era mayor a nueve.

En adelante todo consiste en asistir puntualmente a impartir la clase, firmar en una libreta que contiene: materia, fecha, hora, tema, observaciones, nombre y firma, aplicar exámenes, entregar calificaciones en las fechas establecidas y firma de conformidad en los recibos de percepción quincenal.

1.3.6. La población estudiantil

En la licenciatura en psicología general son en la mayoría mujeres, provienen de las diferentes localidades que conforman el municipio de Tula de Allende. Algunos alumnos viajan desde Apaxco y Jilotepec que son municipios del estado de México. En ambos casos la distancia oscila entre los 30 y 42 kms. Los alumnos en ocasiones tienen que tomar tres medios de transporte.

La población es heterogénea en sus características: las edades oscilan de 19 a 47 años, algunos cursaron previamente carreras como profesor de primaria, o

carreras de nivel técnico, enfermería, trabajo social o provienen de la carrera trunca en psicología, casados y solteros, algunos trabajaban y estudiaban.

La situación económica de muchos de ellos no siempre es favorable, en no pocas ocasiones se atrasan en el pago de la colegiatura, nos enteramos porque desde la dirección nos comunican quienes, por no cubrir colegiaturas por varios meses, no tienen derecho a examen. Existe la posibilidad de que negocien con quien atiende los asuntos financieros, formas y tiempos de pago, en ocasiones negocian que el alumno desempeñe trabajo dentro de la universidad o cubra la cantidad ya egresado, pero la situación financiera de la escuela no siempre lo permite.

Los profesores nos quejamos de la falta de hábitos de estudio o gusto por la lectura por parte de los alumnos, dificultad para leer con fluidez, escritura con omisiones, sustituciones, faltas de ortografía y fluidez para expresarse verbalmente.

I.3.7. El proceso de titulación

Permanente discusión entre nosotros los profesores: la titulación. No hay un protocolo de investigación que la escuela ofrezca, ni criterios a considerarse en el momento de tomar una decisión al concluir la presentación del examen, no hay referentes de ningún tipo para que el sínodo determine si el alumno obtiene la licencia para ejercer. Otra opción es la titulación por especialidad, al concluirla en alguna otra universidad, el egresado en un acto protocolario cuenta de manera anecdótica sus experiencias, concluye agradeciendo a la escuela y a los maestros las valiosas aportaciones a su formación o quejándose si es el caso. En diversas ocasiones fungí como sinodal y ello me permitió conocer el proceso.

I.3.8. El escenario

Las instalaciones del Cenua son adaptaciones de un espacio que antes de ser escuela, fue un hospital para los empleados de la refinería Miguel Hidalgo. Es rentado, su ubicación es céntrica y a escasa distancia de la central de autobuses urbanos y foráneos que se dirigen a casi todos los municipios.

La estructura del edificio cuenta con modificaciones arquitectónicas, más para el mejoramiento de imagen que para su funcionalidad, la luz y ventilación son deficientes. Dadas las pequeñas dimensiones del edificio en donde inició sus actividades, fue necesario arrendar otras instalaciones en donde se mudaron algunas de las opciones que ahí se ofrecen. La distancia entre uno y otro es aproximadamente de cuatro kilómetros. La distribución del edificio en donde se encuentra la licenciatura en psicología es de la siguiente manera:

Cuadro 4

Descripción de las instalaciones del Cenua

<i>No. Cuartos</i>	<i>Función</i>	<i>Mobiliario y equipo</i>
3	Dirección, servicios escolares, área de titulación.	Escritorios, sillas, equipos de cómputo, teléfono.
1		Mesas, sillas, estantería, libros.
1	Sala de cómputo	12 equipos de cómputo
8	Salones	Mesa bancos, escritorio, ventiladores, escritorio, silla para el maestro.
1	Cafetería	Mesas, sillas, un televisor, cocina para preparar alimentos.
1	Baños para hombres y mujeres	Sanitarios, lavabos y espejos.
1	Patio central	Mesas, sillas, parasoles
1	Bodega	Muebles en mal estado

Nota: Áreas, equipo y mobiliario con los que cuenta Cenua

Fuente:

Elaboración propia.

Los equipos de apoyo didáctico son: tres televisores, dos proyectores de acetato, videograbadoras, grabadoras y un proyector multimedia.

Es sabido por los directivos del Cenua que la sencillez de las instalaciones es una desventaja competitiva, ya que dos de las nuevas universidades particulares que se instalaron en Tula de Allende cuentan con edificios atractivos. En diversas ocasiones he visto el gesto de pesadumbre de aspirantes y padres de familia al preguntar si éstas eran todas las instalaciones. En entrevista que hace el director

a los prospectos a alumnos, comentan que deciden no inscribirse porque no les agradan las instalaciones.

I.3.9. Matrícula

En sus inicios en 1997, el Cenua al ser la única opción de educación superior llegó a tener 150 alumnos de nuevo ingreso, en el ciclo septiembre de dos mil ocho, la matrícula de nuevo ingreso fue de 46 alumnos que corresponden a ocho licenciaturas, por esto mismo y al no completarse el número que permitiera ser rentable su apertura, se convenció a 12 jóvenes que se dirigían a las áreas de administración y contabilidad a integrarse a otras licenciaturas. Las bajas y deserciones muestran números importantes, cabe mencionar que de un grupo de veintidós alumnas de la licenciatura en psicología, durante el ciclo 2007-2008 en el primer semestre se dieron de baja seis, y en el área de administración de catorce alumnos, quedaron tres alumnos únicamente. Esta información la tengo ya que yo daba clases a este último grupo.

Aún y cuando únicamente ostenta dos de las funciones sustantivas que socialmente se le encomienda a la universidad, la docencia y la gestión administrativa, las cosas no se dan del todo satisfactoriamente, los profesores no estamos formados en esta función y no existe trabajo de academia que apoye el mejoramiento de nuestro quehacer docente. Desconocemos los fines que persigue la licenciatura. No guía nuestro quehacer teorías que sustentan el hecho educativo, únicamente nuestro sentido común y las buenas intenciones.

I.4. Antecedentes

Antes de comenzar el presente trabajo, fue necesario investigar los antecedentes en torno a del campo del curriculum, estos se encuentran sustentados en documentos recuperados entre otros, de la coordinación del Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Iresie) e Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (Iisue) que como función tienen: ofrecer información producto de la investigación científica especializada en el abordaje del fenómeno educativo. Ambos pertenecen a la Universidad

Autónoma de México. Asimismo de diccionarios, libros, ensayos, artículos y revistas especializadas que contaran con información al respecto.

I.4.1. Origen y desarrollo del curriculum

Acerca del tema encontré que, la acelerada industrialización en Estados Unidos dejó en manos de la escuela la reconstrucción de la nación, por lo que “empezaron a considerar que el curriculum podría concebirse como un instrumento de adaptación de las escuela a las nuevas demandas”. Se abrieron dos posturas, las que señalaban que la vida escolar a partir de los intereses de los alumnos, y la que apuntaba a que en ella se debía promover el aprendizaje que le permitan practicar las conductas que espera de ellos, Dewey y Bobbit eran los mayores representantes respectivamente Furlán (1993, p. 5-6).

Además de los anteriores, a Taba y Tyler los muestra la historia también como representantes del surgimiento de la teoría curricular ofreciendo que:

Para la elaboración del curriculum resulte adecuada, todas estas decisiones deben ser tomadas muy seriamente sobre una base reconocida, válida y con algún grado de solidez. La complejidad y la variedad de las resoluciones y el hecho de que procedan de diferentes sectores de la organización educacional, son factores concurrentes para que la existencia de una teoría adecuada para la elaboración sea de mayor importancia Taba (1974, p. 20).

Tyler (1982 p. 10) en su libro Principios básicos del curriculum, menciona que “los objetivos de la enseñanza dependen de juicios de valor de las autoridades docentes. Por ello hace falta una filosofía amplia de la educación que guíe en la formulación de esos juicios”.

I.4.2. El desarrollo curricular en México

“La problemática curricular se ha desarrollado – en el caso de México – vinculada a la expansión de la educación superior. Por ello, las concepciones curriculares

abordan de manera específica la formación de profesionales” (Díaz Barriga, 2005, p. 5)

Ángel Díaz Barriga (citado por Díaz Barriga A. 1993), quien fue de los primeros en intervenir en este campo, manifestó que “detrás de cada propuesta instrumental subyace un tipo de sociedad que se postula a través de la educación”.

I.4.3. Experiencias curriculares en las décadas de los 70’s y 80’s

En el Iresie obtuve un documento llamado experiencias curriculares en la última década (1983) memorias de un simposio realizado en la ciudad de México, por el departamento de investigaciones educativas del centro de investigación y de estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV). Este documento, da cuenta de algunas experiencias curriculares realizadas en diversas instituciones de educación superior de la república mexicana en esa década. La experiencia curricular en la universidad autónoma de Puebla:

Vélez (1983) refiere que el quehacer de la universidad estaba dirigida a preparar a los colaboradores de los mismos explotadores del pueblo, por lo que la tendencia en la intervención curricular de 1973 hizo un llamado al repliegue burgués y avance democrático, dando paso a la creación de una universidad crítica, democrática y popular en beneficio del pueblo, esta debía ser su razón de existir.

Las intenciones se manifestaron en el perfil profesional:

- a) En la licenciatura en arquitectura el propósito de la enseñanza sería: Un arquitecto que conozca objetivamente la realidad de la arquitectura actual, con todas sus contradicciones y problemas, para que mantenga una posición de análisis y de crítica de tal realidad y sea factor de cambio de nuestra sociedad.
- b) En la licenciatura de filosofía, la reforma se encuentra sustentada en el propósito de partir de la concepción de la filosofía fundamentada en la tesis II de Feuerbach. Concibiendo a la filosofía como aquella disciplina que asume en la actualidad funciones respecto de la ciencia y de la sociedad.

En los planes curriculares incorporaron el materialismo histórico y la reflexión en torno a los problemas sociales y políticos del país. (Vélez, 1983)

Otra experiencia curricular que este mismo documento refiere, es la que ofreció la universidad autónoma de Aguascalientes, que tuvo entre sus propósitos la orientación de las carreras más convencionales, como fue el caso de medicina, veterinaria, administración de instituciones, agronomía, arquitectura e ingeniería civil, su propósito fue darle otra función al ejercicio profesional, que atendiera principalmente al estatuto de la ley orgánica en su fracción tercera: "...mantenerse en continuo contacto con su comunidad. No deberá enajenarse de su ámbito social e intervendrá con acentuado espíritu crítico...".

Partir de la reflexión de los problemas educativos, fue otra de las formas de intervenir en el curriculum, tal fue el caso de la universidad de Nayarit, quien bajo la pregunta de ¿Cuál era el tipo de economista que requería Nayarit, y cual el tipo de economista que se estaba formando? fue el punto de partida para la reflexión en torno, no solo a las demandas de la sociedad, sino a responder a varios problemas como la parcelación del conocimiento, el desmembramiento entre las funciones sustantivas de la universidad y la desvinculación entre la teoría y la práctica. (Vélez pliego, 1983).

Las experiencias restantes del documento tienen en común, apuntalar hacia la congruencia entre planes curriculares y la realidad social, la promoción de la investigación y el compromiso con la transformación social.

1.4.4. La investigación curricular en México. Década de los 90's

Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (Comie)

El Comie difunde y promueve los trabajos realizados en el ámbito de la investigación educativa en México, por ello es referencia obligada a fin de dar cuenta de la producción en torno a esta unidad temática, el curriculum. Deciden hacerse cargo de constituir la memoria del quehacer científico sobre educación en el país con el fin, entre otros, de producir conocimiento sistemático, analítico y propositivo sobre la producción de la investigación educativa (Rueda, 2003, p. 4).

En el mismo documento, Díaz Barriga F. ofrece las categorías de análisis planteados que permitieron ubicar los distintos trabajos que se presentaron en la década de los 90's:

Modelo: Construcción teórica o una forma de representación de algún objeto o proceso, que describe su funcionamiento y permite explicarlo e intervenir en él. Incluye la selección de los elementos o componentes que se consideran más importantes, así como sus relaciones y formas de operación. Representan un prototipo que sirve como un ejemplo para imitar o reproducir, por lo que aparte de describir, es prescriptivo. (Díaz Barriga A. 2003: p. 64).

Asimismo Díaz Barriga A. (2003: p.64) Distingue como propuesta: Plan, idea o proyecto curricular específico, que contiene una serie de recomendaciones e indicaciones y se ofrece para un fin, buscando un beneficio concreto. Una propuesta se presenta usualmente para ser sometida a análisis y decidir si es conveniente llevarla a cabo.

Como tendencia Díaz Barriga A. (2003, p. 64) ofrece como definición a la dirección u orientación de un movimiento que cobra fuerza y predomina en un momento determinado.

El análisis de textos compilados mostró el traslado y aplicación de conceptos en el ámbito del curriculum que, proceden de otras disciplinarias (Díaz Barriga, 2003, p. 45-46): Estos conceptos, indica el texto, son retomados de las siguientes disciplinas:

- a) Filosóficos-sociales: hermenéutica, dialéctica, visión posmoderna
- b) Del mundo laboral: competencias
- c) De origen psicológico: aprendizaje operatorio, habilidades de pensamiento, desarrollo cognitivo, perspectiva sociocultural.

Muestra además que las propuestas y modelos buscaron respuestas a demandas educativas específicas como es la economía del mercado:

- a) Educación basada en competencias: Se busca desarrollar las destrezas y habilidades del estudiante, con miras a promover en él lo requerido por el mercado laboral.
- b) Curriculum flexible: La propuesta sugiere un tronco común, y una amplia gama de opciones de cursos optativos a manera de especialización. Existe la posibilidad de que el alumno pueda cursar asignaturas en una universidad diferente si así lo decidiera y se caracteriza además por la posibilidad de que realice una estancia en algunas empresas a fin de formarse en servicio.
- c) Origen psicológico: desarrollo de las habilidades de pensamiento, cambio conceptual y aprendizaje operatorio, son los conceptos que se retoman del ámbito de la psicología. Aparece además los de perspectiva sociocultural, recalcando la importancia en la forma de la transmisión de contenidos curriculares.
- d) Formación meta curricular: sugiere atender en el alumno, el desarrollo de las capacidades de pensamiento y actitudes favorables hacia el estudio, autogestión del aprendizaje, conducta creativa y solución de problemas.
- e) Integración teoría práctica: formación profesional a través de la práctica, el servicio y la enseñanza.
- f) Centrados en la solución de problemas o aprendizaje basado en problemas: se enfoca al desarrollo del juicio crítico y el razonamiento aplicado a situaciones reales, al hábito por el estudio independiente.

Hasta aquí, conocer las tantas formas de diseño curricular que había, ya daba cuenta que teníamos que tomar decisiones importantes, esto era algo que no habíamos previsto, la tarea comenzaba a angustiarnos, esta lectura nos cuestionaba todavía más. Supimos que estábamos metidos en un embrollo.

I.4.5. Experiencias curriculares en la presente década

En el primer congreso latinoamericano de ciencias de la educación realizado en Baja California, en “Evaluación curricular universitaria: Un modelo”, Ibarra, Díaz y Gilio (2010), presentaron las experiencias evaluativas realizadas en la Universidad Autónoma de Querétaro en las facultades de ciencias políticas y sociales, Lenguas y letras, ciencias naturales, química y psicología. Refieren que en la UAQ existen manuales técnicos y reglas para la evaluación curricular sobre la base del diagnóstico de necesidades, mostrando como fin de la educación, la satisfacción de las demandas del mercado laboral.

Refieren Ibarra et al (2010) que la UAQ como otras universidades, no cuenta con un modelo teórico para encauzar el trabajo evaluativo, el modelo que ofrecen:

“Pretende guiar evaluaciones curriculares, para dar lugar a otras teorías y prácticas educativas. Sus soportes teóricos son de filosofía, pedagogía, teorías curriculares, estética, psicología y sociología. Su mayor interés es mover a la transformación educativa para lograr un mundo mejor. Tal movimiento sólo es posible, gracias al diálogo, a acuerdos para coordinar la acción y gracias a climas de confianza y compromiso”.

La mirada de la investigación esta puesta en la acción social de los agentes: Campo, habitus, illusio y bienes simbólicos de académicos son los elementos con los que encaran la intervención curricular. Los autores al diálogo y al consenso en la búsqueda de fines y medios de la educación, lo anterior para la consecución de un mundo mejor.

Posterior a las lecturas en torno al curriculum, quedó entendida la diferencia entre plan de estudio y curriculum: plan de estudios es lo que hace el estudiante básicamente. Curriculum es el resultado de la actividad global de la escuela, no solamente lo que pasa en las aulas (Furlán, 1993, p. 11). Lo vertido por mis compañeros en sus anhelos no sólo estaba en función de la transformación de lo que acontecía en las aulas, sino lo que acontecía en general en la escuela, por lo

que identificamos entonces que debíamos intervenir no solo en el plan de estudios si no en el diseño del curriculum.

I.5. JUSTIFICACIÓN

La ausencia de instituciones de educación superior en la región de Tula de Allende, Hidalgo. Fue percibida por los socios de Cenua, como un área de oportunidad para establecerse como tal. Pero esto, no hubiese sido posible sin las políticas que hacen posible la intervención de capital privado en este nivel

. Particular, la persona física o moral de derecho privado, que solicite o cuente con acuerdo de reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior

Los particulares que imparten educación del tipo superior con fundamento en decretos presidenciales o acuerdos secretariales, mantendrán el régimen jurídico que tienen reconocido y por lo tanto sus relaciones con la Secretaría de Educación Pública se conducirán de conformidad con dichos instrumentos jurídicos. (SEP, 2012, Recuperado en <http://www.hgo.sep.gob.mx/content/sesmsyct/profesiones.html>).

Lo anterior como respuesta a las propuestas del Banco Mundial para la educación, que sugiere la modificación de la relación entre Estado, sociedad y economía, siendo una de las acciones privatizar toda actividad posible de desarrollarse como negocio, siendo el caso el de la educación superior (Coraggio, 1998).

El avance de las empresas particulares

El número de jóvenes sin posibilidades de cursar estudios superiores en las instituciones públicas, ha propiciado la aparición de empresas educativas particulares, algunas con claros propósitos mercantiles y otras con perfiles político-ideológicos, pero ambas alentadas por el gobierno como una forma de solucionar el problema educativo.... Ornelas (2012).

Los riesgos de las instituciones Públicas de educación superior. Recuperado en:[http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%202/Mesa%204/a\)%20Pol%EDtica%20educativa/4.a.5..pdf](http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%202/Mesa%204/a)%20Pol%EDtica%20educativa/4.a.5..pdf)

De capital privado y responsables de su financiamiento, las instituciones educativas particulares determinan las políticas internas que orientan la acción educativa, fines y medios: qué se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña. Estructura orgánica, funciones de la universidad y procesos internos son también de libre elección.

La primera justificación por orden cronológico y no de importancia, para intervenir en la evaluación y el diseño curricular de la licenciatura en psicología del Cenua, fue la petición del Ihemsys de actualizar dicho plan, que para entonces tenía diez años operando, como comenté con anterioridad, me propusieran esta tarea. La pregunta que les hice fue ¿a qué se refiere el Ihemsys con actualizar?, no hubo una respuesta, no sabían a qué se referían con el término actualizar y yo por mi parte desconocía el acuerdo 279 que al investigar supe se refiere al “que establece los requisitos y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior, en todos sus niveles y modalidades” (Recuperado en http://www.sev.gob.mx/servicios/rvoe/2010/superior/escolarizada_mixta/normatividad__sem/acuerdo_279_sem.pdf) y además dice:

Artículo 25.- Conforme a lo dispuesto en las fracciones V y VI del artículo 7o. de las Bases, por actualización se entenderá la sustitución total o parcial de las asignaturas o unidades de aprendizaje del plan y programas de estudios respectivos, con el propósito de ponerlos al día, agregando o sustituyendo los temas en correspondencia con los avances de la disciplina, siempre y cuando no se afecte la denominación del plan de estudios, a los objetivos generales, al perfil del egresado o a la modalidad educativa.

El trabajo se justifica por responder a:

- a) La recomendación del Ihemsys de actualizar el plan de estudios que operaba desde 1997.
- b) Atender a las necesidades de la administración de hacerlo competitivo en el mercado, reduciendo el tiempo de la licenciatura a partir de hacer un plan de estudios cuatrimestral, mismo número de horas, mismo número de créditos, sin embargo había que acortar los tiempo de vacaciones o descansos, que permita integrarse al mercado laborar en menor tiempo.
- c) Dar cabida a las sugerencias de los profesores y con ello el acercamiento al trabajo académico.
- d) Que el curriculum atienda a fines pedagógicos y medios didácticos que promuevan su consecución, orientando a la institución en el quehacer y con ella la práctica docente.
- e) Si bien Cenua es una empresa educativa, involucrando en el primer concepto la búsqueda de lucro, se pretende además atienda los fines trascendentes del hecho educativo
- f) La pobreza y obsolescencia del acervo bibliográfico es una queja recurrente y es necesario sea atendida.
- g) Incorporar prácticas profesionales, hay una marcada ausencia de espacios de vinculación teoría práctica.
- h) Definición de una línea teórica.
- i) Incorporar áreas de formación universitaria básica, formación común del área de conocimiento, formación profesional y áreas de profundidad: social, clínica, laboral y clínica. El número de alumnos de la licenciatura en psicología, para la administración, no justifica la incorporación de áreas de especialización ya que económicamente no lo consideran factible.

- j) Incorporar reflexionadas formas de evaluar, congruentes con los fines perseguidos.
- k) Procurar una mayor constancia en la percepción económica del profesorado. El plan cuatrimestral cuenta con menores intervalos de tiempos de receso, y con ello, menor intervalo de ausencia de ingresos.

La consideración de este trabajo como investigación educativa, atiende al análisis que hace Marín (1986), de otorgar esta categoría al desarrollo del currículo, “por estar orientada al análisis histórico social del mismo, con una aproximación crítica donde se abordan elementos ideológicos, hegemónicos y de poder político entre otros, que están presentes o dándole una interpretación particular”.

El taller con que inició al presente trabajo, fue el primer acercamiento al campo curricular, conocimos las implicaciones que conlleva la determinación de contenidos, en la formación del profesional de cualquier disciplina.

Encontramos que los fundamentos curriculares tienen diferentes intenciones, entre los que revisamos las orientadas a:

- a) Intereses del mercado ocupacional (Díaz Barriga Arceo, 1984). Propuesta: encaminada a la búsqueda del perfil profesional que exige el mercado.
- b) Prácticas profesionales (Díaz Barriga, 2003). Centrada en atender prácticas caducas, emergente y dominante que exigía la profesión.
- c) Núcleo profesional (Mockus, 1990). La propuesta es el diseño curricular que seleccione, organice y jerarquice conocimientos y técnicas en vistas de su apropiación, con intervención de estudiantes además de académicos.
- d) Modos de pensamiento (Bourdieu 1989). Dotados de aplicación y validez generalizada.

En suma

La presente investigación se justifica a partir de la experiencia sentida por los profesores ya que son quienes encuentran problema en la práctica docente. La intervención curricular hará que los profesores en tanto profesional reflexivo “se enfrenten a aquellas situaciones que no quedan resuelta disponiendo de repertorios técnicos” (Shón citado por Contreras, 2001, p. 119).

Se da respuesta a la solicitud hecha por parte de los directivos de la institución, quienes asumieron las formas de trabajo y las condiciones propuestas para tal fin, esta situación otorgó las posibilidades atender a las sugerencias de Tyler (1982, p. 129) “Todos los profesores deben participar en el planteamiento del currículo, por lo menos en la medida indispensable para comprender sus fines y sus medios”.

Pero más que sólo atender a la actualización del plan de estudios, se hará una intervención dirigida al diseño curricular. Formalizando el proceso a fin de mostrar lo que ocurre en un proceso de esta naturaleza.

II. MARCO TEÓRICO

El marco teórico ofrece la posibilidad de establecer los sentidos y significados de conceptos, categorías y sustentos argumentativos, a fin de contar con formas adecuadas de entender el hecho educativo. Conocer, comprender y encontrar una mirada conciliadora, no desde el ánimo y las buenas intenciones, si no de las experiencias formalizadas de quienes han recorrido el proceso al que nosotros, por vez primera nos enfrentamos. Debo decir que algunas de las teorías aquí expuestas,

fueron revisadas por el grupo interviniente, sin embargo algunas otras fueron incorporadas por quien escribe, debido a la necesidad de dar respuesta a lo ocurrido en el campo.

Se retomaron las propuestas teóricas que consideramos, explican y responden a las necesidades de la realidad vivida en las aulas.

Las sugerencias hechas a la dirección acerca de los saberes y prácticas que debía contemplar el plan de estudios, aunque de buena intención, provenían de la ideología, “doctrina más o menos carente de validez objetiva, pero mantenida por los interés evidentes o escondidos de los que la utilizan” (Abbagnano, 2010, p. 573). Emanaban de la opinión, que a decir de Platón responde a distinción entre el conocimiento bien fundado (Citado por Moran, p. 13). Era necesario abandonar el saber pre científico, para pasar al entendimiento de la complejidad que implicaba la tarea, superando ideas preconcebidas, tales como considerar que no competía a nosotros los profesores el diseño del curriculum, que era suficiente ser psicólogos para ejercer la docencia. Para el proceso formativo de un profesionista y de la enseñanza aprendizaje, solo hacía falta un profesor, un alumno, un salón, una biblioteca actualizada y un espacio para la práctica de la psicología. No consideramos la necesidad de contar con elementos teórico metodológicos para la enseñanza de la psicología en este caso en particular y el conocimiento y comprensión los factores que intervienen en un hecho educativo.

“La formación pedagógica de los docentes de nivel superior, debe proporcionar los elementos teórico técnicos que permitan interpretar didácticamente un programa escolar a partir de una teoría y de una concepción del aprendizaje que los lleve a propiciar en sus estudiantes, aprendizajes de acuerdo con el plan de estudios de la institución donde realizan su labor” (Díaz Barriga, 1989, p. 13).

Estas proposiciones, como piezas de análisis, sirvieron para elaborar el cuerpo teórico desde donde se abordará el diseño curricular, otorgan formas para entender la realidad.

II.1 Del curriculum

Se trata de un proceso de transformación social en el seno de una institución en la que estallan múltiples conflictos más o menos explícitos, en el que se confrontan concepciones filosóficas, pedagógicas y políticas, y en donde las nuevas estructuras modifican relaciones de poder entre los grupos que actúan en la institución (Furlán, 1996, p. 15).

Díaz Barriga (1981, p. 27) ofrece que “son las necesidades prácticas de cada institución educativa las que imponen la definición de una metodología”. Esta declaración nos lleva entonces a considerar que es la categoría de propuesta dada por el Comie, desde donde se haría la intervención. Tomar como referencia el contexto, responder a sus necesidades, atender y entender las determinaciones que lo implicaban, las sociales, políticas, económicas e históricas, tener en cuenta además las formas de ser y de valorar a la psicología por cada uno de los integrantes del equipo que por formación, asumíamos como doctrina sin posibilidad de cuestionamiento o apertura otra línea teórica que no fuera en la que habíamos sido formados. Y así lo mostramos ante los alumnos.

Otro de los aprendizajes que movieron la concepción de curriculum preestablecida, fue saber que el curriculum no era sinónimo de plan de estudios, “el primero interviene únicamente sobre el concepto estudio y el segundo es un proyecto de transformación de la actividad académica, que pretende ser

totalizador, que pretende impactar a la totalidad de la práctica” (Furlán, 1993, p.14). Entendimos que iba más allá de atender la seriación, ausencias, duplicidades, bibliografía actualizada e incluso la definición de una línea teórica a la que hacíamos referencia. Para Furlán el currículum interviene en la totalidad educativa, esto es, no sólo atiende a los contenidos, sino a todo proceso que posibilita, optimiza o impiden su desarrollo, señaló que en este “convergen las distintas posiciones ideológicas de quienes elaboran la propuesta”. Sugiere que a fin de evitar la arbitrariedad, deben confluir los referentes teóricos que orienten y atiendan los fines y medios educativos planteados por el grupo que interviene en su desarrollo. Sin embargo, no quiere decir que en el hecho social no se vea envuelto en procesos de este orden, pero establece un campo que delimita y orienta la tarea.

Díaz Barriga (2003), identifica dos vertientes en el campo del currículum: uno, vinculado al proyecto educativo de un sistema o una institución escolar y dos, que se expresa en las diversas propuestas vinculadas a conceptos como vida cotidiana. Propone conciliar currículum como práctica educativa y realidad curricular, reivindicando lo que acontece en el ámbito educativo, en particular en el aula.

Retomando las categorías de modelo, tendencia y propuesta, mencionadas por Díaz Barriga Arceo (2003, P. 64) en torno a la clasificación que establece el Comie en el campo del currículum, consideramos que trabajaríamos en el desarrollo de una propuesta, cuya condición para ser estimado como tal se describió en el apartado de antecedentes.

II.1.1. *Campo, habitus, illusio* y bienes simbólicos

La teoría estructural genética Bourdieu (citado por Ibarra, 2007), “como recurso teórico en la construcción de un modelo de evaluación curricular, dejó comprender y explicar los límites y potencialidades de las propuestas curriculares, permitiendo además dar razón de la acción social vivida en el interior del grupo interviniente”.

Se describen los conceptos principales de *illusio*, que es la inversión de energía que hacen agentes sociales, es interés en el juego, es creer en el valor de bienes simbólicos. Conduce a desplegar *habitus* para obtenerlos. Hace que la vida tenga sentido: cumplir una función social. Es histórica y determinada por campos (Ibarra, 2010). Las *illusio* son intereses específicos en las luchas, propensos a llevarlos a las experiencias y al orden del discurso (Bourdieu, 2005). Estos intereses van ligados con sus *habitus*.

Los *habitus* son producciones histórico-sociales, generados en campos específicos, que el individuo encarna. Orientan acciones y formas de valorar sin necesidad de grandes reflexiones. Son como un resorte que impulsa a realizar y valorar lo que debe ser hecho o apreciado, y rechazar lo inadmisible-prohibido (Ibarra, 2010)

Cuando se tienen distintos *habitus*, hay intolerancia y arroja a los otros al estado de antinatural, reconocemos nuestros *habitus* como los únicos, verdaderos y legítimos. El *habitus* es principio generador y permite justificar las prácticas y los productos. Condiciones de existencia diferentes producen unos *habitus* diferentes, los *habitus* cuentan con esquemas de percepción y de apreciación para descubrir, interpretar y evaluar en ellos características que funcionan como estilos de vida que organiza prácticas y percepción de esas prácticas.

“El campo estructura a sus participantes: saben que no pueden hacer impunemente lo que se les ocurra. Existen estructuras, o reglas del juego, que guían la competencia para obtener bienes simbólicos en juego. Las estructuras limitan y potencian acciones ahí vividas” (Ibarra, 2007). Parafraseando a Bourdieu (2005) “La lógica del campo impone y establece la relación entre la práctica de los distintos *habitus*. Es campo de lucha que impone y determina relaciones objetivas en el que las posiciones y las tomas de posición se definen relacionalmente y que domina además a las luchas que intentan transformarlo”.

II.1.2. La intervención curricular, una investigación educativa

Lo que permite inscribir este trabajo en la categoría de investigación educativa, fue considerar lo referido por Marín (1986, p. 3), ya que “la visión totalizadora a partir de contemplar las distintas dimensiones que confluyen en el curriculum y sus contradicciones”. Aunque no contábamos con un referente teórico que confrontara lo dicho sabíamos, a partir del ejercicio docente, que existían y que son las descritas en el planteamiento del problema de este documento. Después de las distintas lecturas en torno a la educación, sus fines y sus medios, apelamos a la reflexión crítica para compartir queríamos lograr, considerando el campo y el contexto socio-histórico en donde había de implementarse.

Después de las lecturas realizadas, que nos mostró lo que involucraba la intervención curricular, sabíamos que nos era requerido saberes que iban más allá de nuestro saber disciplinario, exigía conocer y definir la acepción de curriculum que retomáramos, la metodología del diseño curricular por el que optaríamos de acuerdo a las necesidades y teorías de apoyo. Nos exigía además la investigación documentada a fin de ofrecer, a partir de un cuerpo teórico metodológico, mejoras en el proceso de formación de las generaciones de alumnos que decidieran formarse en Cenua en la licenciatura en psicología. La importancia del marco teórico fue, no solo el cumplimiento del requisito exigido por la metodología, sino el acercamiento con lecturas que por sí mismas provocaron el asombro y reflexión de la responsabilidad de nuestra función como profesores y en esta ocasión, como diseñadores curriculares.

Sistemas institucionales, formas metodológicas y ámbito curricular estuvieron presentes por haberlo exigido el proceso, procedentes de una realidad educativa que había que formular teóricamente y llevar de nuevo a la realidad educativa, en la búsqueda de la transformación proclamada por nosotros mismos, sin conciencia del involucramiento que esta exigiría.

Posterior al reconocimiento de lo que implicaba la reelaboración curricular, asumimos que era nuestro compromiso generar innovación al trabajo educativo

que prevalecía entonces, cuanto y más, no habiendo señalamientos teóricos por parte de la administración, y que dejaba a nuestra absoluta responsabilidad el resultado.

II.1.3. Núcleo profesional

El núcleo profesional fue un concepto por primera vez escuchado como muchos otros. Mockus (1990) hace referencia “al grupo reducido de realizaciones ejemplares, cuya apropiación es intrínsecamente aceptada por todos los miembros de la comunidad profesional y que no son sometidas a discusión”. Propone que:

“Un plan de estudios debe jerarquizar conocimientos y técnicas que en un momento dado son “paradigmáticas” (ejemplares y típicos) , es destacar las categorías con las cuales una comunidad disciplinaria o profesional aprehende su campo, con la confianza en que el egresado asimile esos elementos paradigmáticos quedará capacitado para desarrollar o adquirir por su propia cuenta lo que resulte necesario” (Mockus, 1990, p. 175).

La identidad profesional es un reconocimiento individual y social, con saberes especializados que nos hace distintos a otros profesionales. Al intentar definir el perfil del psicólogo, nos percatamos que no identificábamos y con ello entonces tampoco teníamos clara la identidad del profesional de la psicología. Por lo que antes de seleccionar los contenidos debimos atender a quien sentencia que era necesario “reivindicar una jerarquización que logre decantar y ordenar con suficiente claridad aquello que es realmente indispensable para la formación de un colega en una disciplina o en una profesión” Mockus (1990, p. 171).

II.1.4. Principios básicos de los saberes enseñados

Bourdieu (1989, p. 95-105) sugirió la necesidad de observar principios básicos que deben contemplarse en los saberes enseñados: los exigidos por los progresos de la ciencia o los cambios de la sociedad que permiten determinar la vigencia de los contenidos, ofrecer modos de pensamiento dotados de validez y aplicación general, asegurar la transmisión y asimilación reflexiva y crítica, el establecimiento

de espacios formación, actualización docente y reflexión del trabajo académico, integración otras formas de enseñanza, el equilibrio entre lo teórico y lo técnico, y agregaría de acuerdo a esta experiencia, el recurso económico para llevarlo al cabo. Puntualizó, además, conocimientos universales independientemente de la naturaleza de la profesión.

Reconocimos en este documento la traducción de nuestras inquietudes, cuántas veces hablamos sobre lo que debería o no contener el plan curricular, llamado entonces por nosotros plan de estudios. Ahora lo importante fue ¿cómo y a través de qué procesos lograríamos lo anterior? Para entonces sabíamos y asumimos que el curriculum abarcaba la realidad educativa y se constituye de dos dimensiones; una referida a la actividad por desarrollar que implica delimitación de un campo, y la otra referida al nivel de comportamiento que debe alcanzar (De Ibarrola citada por Díaz Barriga Arceo, 2008). Era entonces, educar al ciudadano y formar al profesionalista.

II.1.5. Filosofía

En un primer momento ubicamos dentro de la filosofía a Rousseau y a Comenio, sin embargo, ya en mi carácter de evaluadora, me vi en la necesidad, y gusto además, de descubrir y comprender cuál era su función en el plan curricular, hoy me parece que tuvimos confusión entre filosofía y pedagogía, la primera ofrece modelos de acercamiento al conocimiento y la realidad, la segunda, los fines de la educación.

En la edad moderna comienzan a separarse de la filosofía las ciencias particulares, ya que éstas han constituido su propio objeto y método de conocimiento, quedando a cargo de todo aquello que es objeto de conocimiento universal, la ontología y la epistemología, la primera como la reflexión de los objetos en general, y la segunda el estudio del conocimiento de los objetos en general (García Morente, 1982, p. 16).

La reflexión filosófica es necesaria en todas las ciencias, en tanto que el acercamiento al objeto de conocimiento conlleva un proceso cognitivo que tiene que ser esclarecido. Para Schaft (1974, p. 81-88) La tríada es: sujeto cognoscente, objeto de conocimiento y conocimiento como producto del proceso cognitivo. Que otorga tres modelos de conocimiento:

- A) Modelo objetivista o mecanicista.
- B) Modelo subjetivista o idealista.
- C) Modelo interaccionista dialéctico.

El primero ubican al sujeto como un ser pasivo y contemplativo frente al objeto y en el proceso de conocimiento (sujeto recipiente), el segundo admite al sujeto como creador de la realidad, el tercero ofrece “una relación cognoscitiva en la cual el sujeto y el objeto mantienen su existencia objetiva y real, a la vez que actúan el uno sobre el otro”. Schaft (1974, p. 86).

Cuando concluí las lecturas que me acercaron al ámbito de la filosofía, me pregunté, y entonces ¿desde dónde desempeñamos la función docente, cómo determinamos desde dónde el alumno aprende?

II.1.6. Teoría marxista de la educación

El modelo interaccionista, aludido en el materialismo histórico, pone énfasis en la participación del sujeto en el proceso de conocer y en la creación de la realidad, se le atribuye un papel activo, la relación sujeto cognoscente y objeto de conocimiento actúan sobre sí mismos transformándose mutuamente, el sujeto orienta, regula y transforma la información de acuerdo a las determinaciones sociales (Shaft, 1982, p. 86).

El ser social es el que determina su conciencia, el hombre puede y debe ser creador consciente de su propio mundo Marx citado por Suchodolski, 1965, p. 4). Nosotros coincidimos en la necesidad de formar apuntando a la transformación

social, no confirmar el determinismo ni darnos a la tarea de adaptar a las generaciones a las relaciones vigentes de nuestra sociedad.

Promover que los alumnos no solo sean espectadores, sino que conozcan las cosas por sí mismos, no por las observaciones e interpretaciones de otros, en este caso los profesores hagamos por él. Provocar la distinción entre opinión y conocimiento (*doxa* y *episteme*), el primero alude al saber que tenemos sin buscarlo, y el segundo, al saber que tenemos sólo si lo buscamos a través de un método. La opinión es un saber que no vale nada, el conocimiento fundado es el saber racional y reflexivo. El saber que resiste a todas las críticas y a todas las discusiones dialogadas o dialécticas Platón (citado por García Morente, 1982, p. 13).

II.1.7. Educación

Formar al ciudadano no era una condición que creyéramos nos atañera, pero supimos, hasta entonces, que el compromiso no solo era formar psicólogos, sino también hacernos responsables de su formación como ciudadano.

Recordar y traer a las reuniones nombres de alumnos cuya práctica como psicólogos hoy criticábamos, nos hizo reflexionar que también había sido esta responsabilidad nuestra, alguna vez, alguno de nosotros comentó no estar de acuerdo en que una de las egresadas se incorporara como profesora en Cenua, por considerarla no eficiente como estudiante ni ahora como psicóloga, pero alguien sentenció que cada uno de los alumnos egresados, recordáramos, había pasado sido alumno nuestro, no hubo más comentarios, ni defensa, ni alegato. Habíamos leído ya que las formas duraderas de ser y de valorar de los alumnos estaban también dadas, entre otras cosas, por el contacto con sus profesores. .

Aproximarnos las distintas concepciones de educación, fue una de las necesidades del grupo, a fin de tener referente para reflexionar acerca de nuestra función y los propósitos que tenía que perseguir la propuesta del plan curricular. Nuevamente nos confrontamos, ser psicólogos no nos otorgaba la condición para

formar psicólogos, la educación exige fines y medios, teníamos que apropiarnos de ambos.

Tomamos como fin de la educación la que nos ofreció Rousseau (2000, p.3) “Lo esencial es formar un bueno con las gentes con quien se vive”.

Durkheim (2006, p.15) nos ofreció además, que esta es “la transmisión de atributos específicos que distinguen al hombre, se hace por una vía que es social, como ellos mismos son sociales”.

II.1.8. Pedagogía

La pedagogía es un cuerpo teórico, “una manera de concebir la educación no de practicarla” (Durkheim 2006, p.64). Atendiendo a la necesidad de apropiarnos de conceptos claros y precisos, nos dimos a la labor de investigar y precisar para nosotros mismos cuáles eran los fines de la educación y con esta, cual debía ser el propósito final de esta tarea, reflexión hecha de antemano en el taller previo a la intervención. Esta ampliación de referencias debo precisar, fue personal y no grupal ante la necesidad de fundamentar el presente trabajo.

Fines de la educación:

Rousseau (2000, p.5) “es vivir.... no será ni magistrado, ni militar, ni clérigo; será, si, primero hombre, todo cuanto debe ser un hombre, y sabrá serlo, si fuere necesario, tan bien como el más aventajado”. Herbart (1935, p. 51) sentencia: el último objetivo final de la instrucción reside en el concepto de la virtud. Spencer (1889, p. 17) ofrece cuando cuestiona sobre que conocimientos son más valiosos: “la cuestión esencial para nosotros, es la de cómo vivir”. Parfraseando a Locke, sitúa en estricto orden el conocimiento de Dios, la virtud, la civilidad y la cortesía. La pedagogía es la ciencia del maestro, exige ciencia y reflexión, es necesaria una formación filosófica para hacer pedagogía. “Ninguna educación intelectual y artesana es posible si antes no han sido educados los sentimientos y las aptitudes prácticas en general” (Pestalozzi, citado por Abbagnano 2010, p. 471).

Desconocíamos, hasta entonces, el papel de la pedagogía en nuestra práctica docente. La pregunta era: ¿No bastaba ser psicólogo para enseñar psicología? Encontrábamos que era menester formarnos nosotros mismos formar ciudadanos. Pero de la pedagogía, ¿cuál de estas que ofreciera un cuerpo teórico congruente entre los elementos constituyentes del diseño curricular en cuestión?

Las lecturas en torno a Freire (2006, p. 7) nos ofrecieron que en la enseñanza no hay docencia sin discencia, que enseñar no es transferir conocimiento y que enseñar es una especificidad humana.

II.1.9. Didáctica

Como profesora escucho la reiterada recomendación de los directores de las diferentes escuelas en donde he trabajado de ser didácticos en clase, y la justificación es para que los alumnos no se aburran, de tal manera que cuando hacen esta encomienda, dan ejemplos de cómo serlo y la veo reducida a técnicas didácticas, una versión instrumental.

Comenio es reconocido como el precursor de la didáctica, y Didáctica Magna como el primer libro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Si atendemos a las reflexiones e indicaciones que ofrece, las identificaremos como base de actuales propuestas educativas.

Pero la didáctica es un compromiso de intervención social, puede ser tratado como facilitadora de aprendizaje o simple instrumento. Si nuestro propósito es que los alumnos desarrollen procesos que les permitan el análisis y la reflexión, profesores y alumnos tendremos que asumir roles distintos, ya que a diferencia de la educación tradicional, en donde la relación maestro-alumno no es una relación simétrica, la didáctica crítica se plantea como una posibilidad liberadora a partir de la concepción de que la enseñanza exige respeto a los saberes de los educandos, reflexión crítica sobre la práctica y respeto a la autonomía del ser del educando (Freire 2006, p.7).

“Una didáctica crítica requiere que el maestro reconozca al conflicto y a la contradicción” (Panza, 2011, p. 71)

La confrontación y el conflicto son dolorosos en la medida que suponen abandonar creencias con las que hemos vivido hasta este momento. Conflictúa, además, con el entorno al contrariar las declaraciones sociales. Así como el alumno se enfrenta, los profesores hoy debemos confrontarnos con las formas de ejercer y asumir la docencia, pero en general al hecho educativo. Una de las decisiones en este trabajo no solo fue qué enseñar y para qué enseñar, sino cómo enseñar. “Que la instrucción tome o no su verdadero camino depende del maestro, del alumno y del objeto simultáneamente” Herbart (1935, p. 105).

II.1.10. Psicología

Miller (citado por Braunstein, 1981, p.21) advierte sobre el riesgo y la inconveniencia de iniciar definiendo a la psicología.

A decir de Tortosa (2006, p. 18), la psicología se mueve entre las ciencias del espíritu y las ciencias naturales, no sin pasar por su adscripción a las ciencias sociales entre otras. Y en este recorrido caben otras significaciones. Pero cierto es que etimológicamente señala al estudio del alma.

La definición teórica de una disciplina, es referente para la incorporación de saberes legitimados un grupo, en este caso la psicología o psicologías del grupo interviniente son diversas y desde el inicio de la tarea ocurrió, como menciona Tortosa “se mueve entre las ciencias del espíritu y las ciencias naturales”, Braunstein (1981, p. 42) lo describe también “Se arroja dos objetos: La conciencia y la conducta”.

II.1.11. Enfoque psicoanalítico

Disciplina fundada por Freud y en la que es posible distinguir tres niveles:

A) Investigación, que consiste esencialmente en evidenciar la significación inconsciente de las palabras, actos, producciones imaginarias (sueños, fantasías,

delirios) de un individuo, basada principalmente en las asociaciones libres del sujeto (Laplanche Jean, 1979, 329).

B) Método psicoanalítico, basado en esta investigación y caracterizado por la interpretación controlada de la resistencia, de la transferencia y del deseo.

C) Teorías psicológicas y psicopatológicas, en las que se sistematizan los datos aportados por el método psicoanalítico de investigación y de tratamiento.

II.2. Áreas de profundidad

Además de núcleo profesional Mockus (1990) reflexionamos acerca de la pretensión de saber todo por parte de nosotros los profesores, saber enciclopedista, evidenciada a partir de la disposición de dar cualquier materia que nos asignaran en función de la disponibilidad de tiempo y no por la especialización, profundidad o manejo de los contenidos. En este proceso era importante identificar en la plantilla de profesores, los saberes especializados de cada uno, ya que en el plan de estudios estaba decidido, contaría con áreas de profundidad que desde hacía tiempo considerábamos hacían falta en función de la diversidad de los intereses de los alumnos.

II.2.1. Psicología clínica

Dentro de esta se encuentra la función de evaluación, diagnóstico e intervención terapéutica como propósito (Trull, 2003). En este caso con la concepción de hombre y método estructurado por el enfoque psicoanalítico, mencionado en párrafos que anteceden.

II.2.2. Psicología laboral

Las organizaciones desempeñan una diversidad de funciones, pero son las personas quienes las llevan al cabo, ejercen la autoridad y diseñan o realizan procesos, productos y servicios, las organizaciones y la cultura de éstas, influyen en las actitudes y los comportamientos de los trabajadores.

El psicólogo se preocupa por el comportamiento en situaciones de trabajo, por el conocimiento de la gente, y por aplicar el conocimiento para resolver problemas en el mundo del trabajo. Los psicólogos laborales determinan qué habilidades humanas se necesitan para ciertos trabajos, cómo evaluar a empleados potenciales y cómo medir y entrenar a los trabajadores para mejorar su desempeño (Muchinsky, 2002, 3).

Blum y Naylor (1999, p. 17) la definieron como la aplicación o extensión de los hechos y principios psicológicos a los problemas que conciernen a los seres humanos que operan dentro del contexto de los negocios y la industria.

Era propicio incluir áreas de profundidad, debido a que algunos alumnos manifestaban preferencia por alguna especialidad. Hubo además un interés de los directivos de Cenua, de ofrecer elementos teórico-metodológicos que perfilara a sus egresados al trabajo industrial por contar en la región con industrias tales como las cementeras, refinería, comisión federal de electricidad además de parques industriales.

II.2.3. Psicología social

Si en este proceso de trabajo, concebimos al hombre como un ser construido socio-históricamente, fue necesario conocer y considerar el influjo que la sociedad ejerce sobre el sujeto y la influencia que este tiene en la sociedad. Es esta determinación mutua, el objeto de estudio de los psicólogos sociales.

Tarde (citado por Camilloni, 1997) mencionó que la psicología social, es en donde la consistencia social de la conducta se construye sobre la base de las relaciones interindividuales. El hombre es abordado no solo desde su individualidad, por lo que es necesario ofrecer elementos que permitan reflexionar los hechos sociales en los que se desenvuelve. Existe relación entre situación social y conflicto individual.

Parafraseando a Ginsberg, el papel de la psicología social es mostrar cómo las estructuras sociales y sus modificaciones influyen sobre la mentalidad de los

individuos, y recíprocamente, como el estado mental de los miembros afecta las estructuras mentales de la colectividad.

II.2.3. Psicología educativa

La correspondencia entre psicología y educación, está dada desde que Herbart (1935) incluyó la primera en la teoría de la educación, como aquella que habrá de proporcionar los medios para que la pedagogía alcance sus objetivos.

No hay teoría psicológica en el aprendizaje, enseñanza o de desarrollo, que no otorgue explicación y apoyo para la educación y un referente para abordar los problemas educativos, ofrecida además, desde los diferentes enfoques desde donde se construye el hombre.

La función de la psicología educativa en la educación de los profesores, se basa en la premisa de que existen principios generales del aprendizaje significativo en el salón de clases que se pueden derivar de una teoría razonable acerca de tal aprendizaje. Ausubel (1996, P. 17).

Creímos necesaria la incorporación de áreas de profundidad, debido a que los alumnos requieren contar con opciones dentro de su disciplina, sea por los intereses y opciones laborales, o por preferencia vocacional.

No existe la posibilidad por el momento, de contar con áreas de especialización, debido a que no se cuenta con los recursos económicos, infraestructura, ni el número de alumnos que justifique económicamente ésta.

II.3. Teorías del aprendizaje

II.3.1. Epistemología genética

La epistemología genética explica que el desarrollo psíquico tiende hacia un equilibrio móvil que se hace cada vez más sólido, la acción supone siempre un interés que la desencadena, ya sea de orden fisiológica, afectiva o intelectual. Los intereses varían de un nivel mental a otro, y las explicaciones requieren formas de acuerdo al grado de desarrollo intelectual.

Piaget distingue seis estadios, estas son construcciones sucesivas y subsisten en el curso de los estadios ulteriores en forma de subestructuras sobre las cuales habrán de edificarse los nuevos caracteres. Cada estadio constituye una forma particular de equilibrio. Establece una forma general de necesidades e intereses comunes a todas las edades, asimilar el mundo exterior a las estructuras ya construidas (Piaget, 1987, p. 13).

Aprender es la consecuencia de desequilibrios, es a través de los procesos de asimilación y acomodación como los individuos construyen nuevos conocimientos a partir de las experiencias pasadas y presentes. Particularmente, en la licenciatura en psicología los nuevos conocimientos, en tanto conceptualizaciones del hombre y sus razones, son anteceditos por creencias que no en pocas ocasiones palpamos, a través de la experiencia docente, confrontan formas duraderas de ser y de valorar construidas por la religión entre las más fuertes, y estos saberes. Provocan rupturas y con ello, asimilaciones y acomodaciones que conllevarán a nuevos esquemas y estructuras. La confrontación con estas creencias, no siempre es aceptada y sí resulta dolorosa; en la medida que supone abandonar dogmas y credos con los que ha vivido, convivido, y otorgado hasta ese momento, calma con los demás al no contrariar las declaraciones de su entorno. Como ya cité anteriormente, hay que desechar la ideología para dar paso a la ciencia, esto será a partir de la confrontación con las creencias con las que de manera acrítica, se ha construido y pretenderá construir y valorar al otro.

Esto será posible, convocando al conocimiento sobre la opinión, no solo porque lo dice el profesor o el texto, si no asumido, por haberlo buscado, discutido y reflexionado. Los profesores, formados como psicólogos, conocemos por experiencia personal, los desequilibrios a los que nos enfrentamos durante nuestra formación ante conocimientos nuevos, e incluso intocables en el seno de la familia, como es el tema de la sexualidad tan referenciada en la línea elegida, el psicoanálisis.

La disciplina psicológica exige desplome y restauración de esquemas, desecho del pensamiento ideológico en el hombre, transformar o conservar al hombre y a las generaciones futuras, a las relaciones vigentes de nuestra sociedad.

Esto supone que la teoría piagetiana, no solo será aprendida por formar parte del contenido en el plan de estudios, sino vivida como proceso por el alumno y el maestro. La asimilación, acomodación y equilibrio, deberán ser una constante en el trayecto de su formación.

II.3.2. La concepción constructivista

Vigotsky (1979) señaló el impacto de la relación e interacción con otros en los procesos de desarrollo. Bruner, 1988 (referido por Coll, 2000, p. 11) afirmó que “pensar que el desarrollo es independiente de la cultura, no es incorrecto sino absurdo”. Coll (2000) sentencia necesitan teorías integren en una explicación articulada, aprendizaje, cultura, enseñanza y desarrollo.

Los contenidos de aprendizaje son productos sociales y culturales elementales para el progreso personal, la referencia del contexto en que viven es una representación personal e individual. A estos aprendizajes nuevos nos acercamos desde las experiencias, intereses y conocimientos previos. Estos se dan en el ámbito cognitivo, motor, de relación personal y de inserción social.

La interpretación que le damos a los nuevos conocimientos es propia y personal, podemos integrarlo y hacerlo nuestro, no es acumulación de conocimientos, es integración, posibilidad de modificación, de relacionar y coordinar entre conocimientos nuevos y adquiridos anteriormente. Nosotros nos quejábamos de la falta de interés de nuestros alumnos, justificando a partir de la motivación intrínseca, la no despertada por nosotros en el aula, pero a decir de esta teoría, la necesidad y el interés se crean en la propia situación de enseñanza aprendizaje, así mismo, la representación que éstos hagan de sus profesores depende la disponibilidad que el alumno tenga de aprender.

De la concepción del acto enseñanza-aprendizaje, dependerá la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de realidad. Esta representación proviene de hechos, sucesos, experiencias, anécdotas personales, actitudes, normas, valores, conceptos, provenientes de su contexto, y es necesario tomarla en cuenta, a fin de tener referente para conectar lo nuevo con los contenidos previos.

Si bien la memoria como recurso para el aprendizaje menospreciada, la escuela Vigotskiana la retomó no como almacenamiento de información, sino como memoria constructiva. Utiliza el conocimiento aún en situaciones diferentes de aquella en que se construyó, es dinámica, retiene, evoca y reelabora. Los contenidos escolares no son en sí un fin, sino un medio para lograr el cambio y transformación de los alumnos.

Para Newman, Griffin y Cole, 1991 (Referido por Onrubia, 2000) La zona de desarrollo próximo se define como la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar, con la interacción y la ayuda de otros. Una persona puede trabajar y resolver un problema o realizarla de una manera y con un nivel, que no sería capaz de tener individualmente.

La interacción cooperativa entre coetáneos puede resultar primordial para la creación de esta condición, siempre que se presenten situaciones en donde existan puntos de vista divergentes, pero no diametralmente opuestos, y siempre que haya la posibilidad que cada uno de los participantes ofrezca la propia representación, la exponga de manera entendible para los demás y que exista el intercambio de roles dentro del mismo grupo.

La potencialidad del uso de la teoría constructivista, reside en quien lo usa. Sin duda alguna, a nosotros nos costó trabajo, apenas hemos asimilado el compromiso de la labor docente, la apropiación de medios llevará más tiempo.

II.3.3. El aprendizaje según el psicoanálisis

El psicoanálisis considera que es fundamental que el acto educativo se distinga por estar empeñado en la búsqueda de la verdad, entendiendo como tal, el valor de admitir la realidad, tanto psíquica como exterior. Admitir en todo lo que pueda tener de hiriente respecto al narcisismo, en particular en lo que concierne a la renuncia de toda fantasía de dominio Millot (mencionada por Gerber, 1981, p.41).

Algo en común tiene la labor educativa y la labor analítica, asegurar al niño y al paciente, la dominación del principio de realidad sobre el principio del placer.

Fue necesario mostrar que el conocimiento de la estructura y función psíquica que nos define como psicólogos y no como profesional de otra disciplina, no sólo es objeto de estudio, sino que es una instancia que poseemos, nos construye y nos define como individuo. El aprendizaje será dado cuando haya rupturas de estereotipos, de ideas preconcebidas o esquemas referenciales previos, que permanecen inconscientes y que, de no reconocerlos, funcionarán a manera de obstáculo para una nueva forma de ser y de valorar.

II.4. Sociología de la educación

La tarea de la sociología, según Pierre Bourdieu (referido por Wacquant, 2005, p. 31) es descubrir las estructuras más profundas enterradas en los diversos mundos sociales que constituyen el universo social, así como los mecanismos que tienden a asegurara su reproducción o transformación.

Para Bourdie (citado por Subirats, 1995, p. 8) “el aparato escolar adquirió un papel preponderante como instrumento de legitimación de las jerarquías sociales”, la escuela cumple la función de inculcar, transmitir y conservar la estructura social y sus relaciones de clase.

La cultura académica es arbitraria en la medida que lo enseñado proviene del saber dominante que da validez a los saberes. Las formas duraderas de ser y de valorar de quienes intervenimos en la acción educativa, dan como resultado

prácticas intelectuales, morales y laborales con los cuales reproducimos, perpetuamos o transformamos ese poder social.

Bourdieu elabora sus ideas sobre la controversia igualdad-desigualdad que otorga la educación, teoría que nos pareció importante considerarla por exigirlo nuestra propia práctica docente al contar con población estudiantil con gran diversidad cultural y económica. Existe la desigualdad en el proceso, al no contemplar los aprendizajes previos o de primera educación desde los cuales parte un individuo.

Infirió Bourdieu (1995, p. 120) que el capital cultural, además de lingüístico, aparece directamente correlacionado con los resultados escolares y la clase social de origen. El capital lingüístico que trae consigo el alumno, es el medio por el que, en no pocas ocasiones, valoramos y evaluamos los profesores, esto en virtud de que el lenguaje, además de instrumento de comunicación, proporciona categoría social. El alumno que más habla es el que, en ocasiones, percibimos como el que más participa, y en muchas ocasiones sin relación con el contenido. El origen social predetermina el destino escolar (Bourdieu, 1995) que existe una relación directa entre los factores sociales y escolares, y que el éxito de la comunicación pedagógica se encuentra en función de las características sociales y escolares de los receptores. El capital cultural es para Bourdieu un principio de diferenciación casi tan poderoso como el capital económico, siendo en ambos casos, una competencia ilegítima.

II.4.1. De la relación del maestro y alumno

El psicoanálisis refiere que la posición que el docente ocupa es la de Sujeto Supuesto Saber. Esto es lo que en muchos casos suele conducirlo a la creencia ilusoria de contar con un poder que emanaría de él mismo a condición de esta suposición de un saber enciclopedista que hace creer que se conlleva en esta labor. Sin embargo, es en realidad la estructura dada por el lugar de maestro, la que lo coloca en éste posición; posición sufrida si revisamos lo desgastante que resulta. Es decir que esta suposición de saber no se trata de quién a quién se le supone (o se le transfiere), sino qué es lo que se transfiere y a qué lugar. En este

caso se trata de los alumnos suponiendo un saber a un lugar: el de docente. Lo problemático resulta cuando el docente se identifica a este lugar del saber enciclopedista dejándose tomar por esta suposición y respondiendo desde allí.

Gerber (1981, p. 40) señaló que sólo el reconocimiento de este hecho nos hará renunciar al narcisismo, a la tentación de poder y a la pretensión de convertirnos en modelo de todo lo que el alumno debe ser.

El deseo de saber del alumno, choca con el deseo del maestro de que el alumno sepa, anulando lo que podría mantener el deseo del alumno (Mannoni, citada por Gerber, 1981, p. 39). Este párrafo fue leído en varias ocasiones y a compañeros que no participaron en el trabajo, fue de impacto reconocernos en él. Alguna ocasión en broma comentamos estar formando a nuestra propia competencia, sin embargo, hubo una importante reflexión: en aproximadamente cinco generaciones de egresados muy pocos ejercen como terapeutas, seguimos siendo los mismos profesores quienes ejercemos esta función.

II.5. Proposiciones y vínculos teóricos

Las teorías permitieron describir, explicar, reflexionar y construir el curriculum de la licenciatura en psicología del Cenua. Ofrecieron perspectivas y diversas miradas en torno a lo educativo, Fueron precisas para entender la diversidad de los problemas que la afectaban y que en nuestra práctica docente no considerábamos hasta antes de esta tarea. Reunir todos los hechos no significa aún conocer la realidad será necesario buscar los elementos que den sentido a lo que ocurrió durante el proceso. Las teorías que dieron sustento al diseño curricular fueron revisadas y aceptadas por los profesores. Las que dan sustento a lo que ocurrió en el campo fue responsabilidad mía su incorporación a esta tesis.

Conocer y comprender que el fenómeno educativo atiende a fines y que éstos son trascendentes, es reflexionar que el quehacer docente alude no solo a la enseñanza y aprendizaje de contenidos académicos, sino a la formación de hombre. Este hombre debe corresponder no a un ideal personal, su concepción

debe ser construida a partir de un referente teórico como propósito orientador. En este caso decidimos por el ciudadano de Rousseau, un hombre que sea bueno con las gentes con las que vive.

La filosofía, junto con la pedagogía, establece fines trascendentes de la educación, saber en beneficio y ventaja del hombre. Este saber debe diferenciar entre la doxa y la episteme, entre simple opinión y el conocimiento bien fundado, el que se adquiere después de haberlo buscado metódicamente (Platón, citado por García, 1982, p. 13).

La educación es un proceso en el cual las generaciones jóvenes asimilan el patrimonio cultural de los adultos, orientada por la pedagogía en la manifestación de sus fines requiere de medios para transmitirla. Estos medios son importantes en la modalidad de construcción del tipo de hombre y por ende de sociedad que resulte. Esta responsabilidad recae en la didáctica, ¿o didácticas? porque no hay sola una intención en la enseñanza sino intenciones. Están dadas desde las diversas posiciones teóricas, por lo que hubo que optar por aquella que permitiera los fines educativos planteados. En tanto parte o elemento del sistema que resulte al estar interrelacionadas, fuera congruente con las disciplinas y corrientes de pensamiento decididas, entonces no consideramos la que promueve la pasividad del alumno, con una actitud de espectadores, neutrales o totalmente ausentes Tampoco una estructuración curricular que sólo posibilita las practicas educativas o acumulación de datos (Díaz Barriga, 2005), pero que no desprecia la precisión conceptual. Si hemos planteado desde la teoría marxista la participación del sujeto en el proceso de conocer y en la creación de la realidad atribuyéndole un papel activo, se hace necesario pensar en las transformaciones desde el interior de la práctica educativa (Pansza, 2001). La didáctica crítica decidida como posición teórica en este diseño curricular, retoma dimensiones ocultas que aluden a los aspectos no solo académicos si no políticos.

Pansza (2001, p. 13) menciona que los profesores queremos y creemos encontrar en la didáctica la solución a los problemas enfrentados en la práctica docente. El objeto central de esta son los procesos de enseñanza aprendizaje, por lo que

debemos acercarnos a otras disciplinas tales como la psicología, pilar de la pedagogía conjuntamente con la ética para Herbart (Díaz Barriga, 1995) y la sociología. Los fenómenos educativos hay que comprenderlos desde diversos niveles de análisis: social, escolar y el del aula, pero imprescindible es la reflexión y el análisis de nuestra propia práctica.

La educación para Durkheim (2006, p.16) es cosa social, es decir, que pone en contacto al niño con una sociedad determinada. Para Bourdieu (2007) mirar a la educación desde la sociología es poner al descubierto los mecanismos de actuación de un sistema escolar concreto. El alumno pertenece a una familia con elementos de orden social, tales como los económicos, políticos y religiosos que determinan la primera educación y con ello el capital cultural. Este es un principio de diferenciación casi tan poderoso como el capital económico que hace una competencia ilegítima. La igualdad desigualdad entre los alumnos deviene de la clase social de origen o características socio cultural, no considerado en la práctica docente por pertenecer al principio de la no conciencia.

“La clase social a la que pertenece el alumno le transmite los atributos que le distinguen. La educación tiene por objeto suscitar y desarrollar estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él la sociedad política en su conjunto y al medio especial al que particularmente está destinado” (Durkheim, 2006, p. 14).

Para Bourdieu (2005, p. 25) “toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, al imponer a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural” es decir, la imposición de sistemas de simbolismos y de significados concebida como legítima, y que toda vez concluida la autoridad pedagógica, quede interiorizada, se produce y se reproduce. Esta es entonces la función de la enseñanza institucionalizada. Consideró que “el origen social predetermina el destino escolar y que todo está dispuesto para el triunfo de los que por nacimiento poseen la cultura legítima” (p. 125). La teoría de los mercados segmentados Gómez (citado por Díaz Barriga, 1995), muestra una cadena en donde los eslabones son relaciones sociales-escuela-cultura para la asignación de un puesto laboral, en lo que es principalmente valorado el capital social y el capital cultural,

deferencias y diferencias que no son explicadas por las desigualdades económicas. Ambos capitales son aprendidos dentro del medio familiar y social. De la misma forma suponen una ventaja sobre quien o no poseen esa misma cultura legítima.

La enseñanza institucionalizada, como instrumento de legitimación de las jerarquías sociales, se objetiva en el campo del curriculum. Este nació para atender las necesidades del desarrollo económico y delega su responsabilidad en la escuela. El campo curricular nació bajo dos tensiones: la que considera debe estar vinculada a los procesos educativos, las experiencias escolares y el desarrollo de cada estudiante. Además la que considera la necesidad de establecer con claridad y precisión una secuencia de contenidos que fundamenten la elección de los temas de enseñanza. Actualmente las tensiones en el campo del curriculum continúan: entre la que lo considera vinculado al proyecto educativo de un sistema o una institución escolar. Perspectiva que se expresa en las diversas propuestas para elaborar planes y programas de estudio, y la que lo vincula con conceptos como *vida cotidiana*, *currículo como práctica educativa* y *realidad curricular*, reivindicando lo que acontece en el ámbito educativo, en particular en el aula (Díaz Barriga, 2003). Díaz Barriga en su ensayo, "Currículo. Tensiones Conceptuales y prácticas", reconoció un encuentro de ambas vertientes en los orígenes del campo curricular y reflexionó sobre la necesidad de identificar las limitaciones de cada vertiente, pero también de reconocer sus aciertos. Mencionó además que el campo curricular se desarrolló en tal multiplicidad de sentidos que necesariamente, debe clarificar en qué sentido emplea el término (Díaz Barriga, 2003). Varios autores coinciden en que curriculum es un concepto polisémico.

En toda intervención educativa convergen distintas formas duraderas de ser y de valorar, por lo que fue necesario definir curriculum ya que existen distintos enfoques. Así mismo fue necesario delimitarlo. Con ello establecimos un campo que nos estructuró antes de la tarea. Es preciso reiterar, que no es un proceso técnico ni exclusivo de especialistas, y sí un proceso de transformación socio educativa en el seno de una institución en la que estallan múltiples conflictos más

o menos explícitos, en el que se confrontan concepciones filosóficas, pedagógicas y políticas, y en donde las nuevas estructuras modifican relaciones de poder entre los grupos que actúan en la institución (Furlán, 1996). Era ineludible conocer, analizar y reflexionar acerca de las determinaciones históricas sociales, políticas y económicas que lo condicionan y determinan, sin desatender los fines trascendentes y medios de la educación. Todo ello a fin de ofrecer un cuerpo conceptual que dirigiera la organización, sistematización e intención, de la formación profesional, en este caso, de los estudiantes de psicología del Cenua.

La intervención curricular no se realizó sólo desde las buenas intenciones. Para que la actividad evaluativa se diferencie del sentido común docente que predomina, debió seguir una tendencia filosófica-pedagógica-científica-curricular, fue indispensable que los futuros evaluadores nos apropiáramos de conocimientos y formas prácticas de trabajo en tales materias. Al evaluar no basta el sentido común ni la buena voluntad. Fue necesario sensibilizarse de las dificultades inherentes a los procesos educativos. Fue irrecusable poseer cierto dominio de teorías y prácticas que contribuyeran con nuestros esfuerzos evaluativos (Ibarra, 2010).

La teoría estructural genética explicó la acción social vivida entre el grupo interviniente. Campo, *habitus*, *illusio* y bienes simbólicos son conceptos que lo explican, la *illusio*, la inversión de energía que hacen agentes sociales, es interés en el juego, es creer en el valor de bienes simbólicos, conduce a desplegar *habitus* para obtenerlos, hace que la vida tenga sentido: cumplir una función social. Los *habitus*, son producciones histórico-sociales, generadas en campos específicos, que el individuo encarna, orientan acciones y formas de valorar sin necesidad de grandes reflexiones, son como un resorte que impulsa realizar y valorar lo que debe ser hecho o apreciado, y rechazar lo inadmisible-prohibido

“El campo estructuró a sus participantes: sabíamos que no podíamos hacer impunemente lo que se nos ocurriera. Existen estructuras, o reglas del juego, que

guiaron la competencia para obtener bienes simbólicos en juego. Las estructuras limitaron y potenciaron acciones ahí vividas” (Ibarra, 2010).

El diseño curriculum se objetiva en planes y programas de estudio y dista en mucho de ser un listado de materias como, de acuerdo a nuestra experiencia, creímos no la mayoría, sino todos. Por supuesto, creíamos antes de responsabilizarse de esta evaluación curricular.

La teoría curricular ofreció un cuerpo conceptual que orientó la formación profesional. El proceso de intervención como lo veremos adelante, no está siempre sujeto al señalamiento del Tyler en cuanto a despojarnos de todo interés personal. Las distintas formas duraderas de ser y de valorar tratan de legitimar saberes. En este caso las distintas psicologías de las que veníamos formados. La elección de la psicología con tendencia psicoanalítica, la apropiación de sus teorías, métodos fue producto, a comprobar, de *habitus*.

En suma, fue necesario relacionar los distintos enfoques de las ciencias de la educación para postular un plan educativo. El marco teórico permitió comprender y operar sobre la realidad logrando un consenso y un proceso interpretativo. Por principio comprendimos que la educación es un proceso por el cual las generaciones jóvenes asimilan el patrimonio cultural de los adultos. En este caso, la transmisión a partir de los contenidos curriculares objetivados en un plan de estudio, las realizaciones ejemplares de la disciplina psicológica a las nuevas generaciones de psicólogos, del Cenua. Para tal efecto hubo que definir y delimitar el concepto curriculum, conocer sus acepciones y asumir la que nos mostró que este no es un proceso técnico, como lo creímos en principio, y sí un proceso de transformación socio educativa. En él confluyeron distintas dimensiones y concepciones. Este proceso de evaluación curricular, no estuvo exento de conflictos entre los miembros del grupo interviniente. La mirada desde los conceptos de *habitus* e *illusio* (Ibarra, 2010), nos permitieron interpretar la dinámica presentada durante el proceso de intervención.

Glazman y de Ibarrola (mencionados por Díaz Barriga A., 2008) sugieren que la selección de contenidos atienden a la identidad profesional como un

reconocimiento individual y social de quienes encarnaron formas duraderas de ser y valorar con saberes especializados, que tienen por finalidad solucionar necesidades sociales. También atendió a identificar el núcleo profesional y seleccionar los contenidos de enseñanza indispensables para la formación del licenciado en psicología. El núcleo profesional está compuesto por las realizaciones ejemplares intrínsecamente aceptadas por todos los miembros de la comunidad profesional y que no son sometidas a discusión (Mockus, 1990). Los contenidos de enseñanza no debían ser cualesquiera y sí corresponder a principios. Decidimos los recomendados por Bourdieu (1989, p. 95) los exigidos por los progresos de la ciencia o los cambios de la sociedad. Permiten determinar la vigencia de los mismos, ofreciendo modos de pensamiento dotados de validez y aplicación general. Nos inclinamos por la interaccionista dialéctica, como forma de acercamiento al objeto de conocimiento. Schaft (1974) explicó desde el materialismo histórico, la participación del sujeto en el proceso de conocer y en la creación de la realidad atribuyéndole un papel activo, en donde la relación sujeto cognoscente y objeto de conocimiento actúan sobre sí mismos transformándose mutuamente.

Los fines educativos se alcanzan a través de los medios. Éstos solo serán congruentes y pertinentes, en tanto los procesos de enseñanza o modos de transmisión sean aquellos que consideren al sujeto como producto y productor de la cultura. Esta atribución la posee la didáctica crítica que promueve y permite el conflicto y contradicción como categorías sustantivas, que evita que el acto educativo se distorsione por el posicionamiento del profesor como sujeto supuesto saber. Asumimos, primeramente, que no somos poseedores del saber absoluto y los alumnos no están carentes de todo conocimiento ni accederán a él solo en las aulas. Los contenidos de aprendizaje son productos sociales y culturales. La referencia del contexto en que viven es una representación personal e individual, a la que nos acercaremos desde las experiencias, intereses y conocimientos previos, como lo señaló. Los modos de transmisión que determina la escuela son importantes ya que de estos depende en gran medida el tipo de sociedad que

resulte. Una de las decisiones en este trabajo no solo fue qué enseñar, sino cómo enseñar y para qué enseñar.

La teoría estructural genética ofreció la descripción y explicación de momentos del proceso vividos en la incorporación de contenidos, los saberes legitimados por el grupo interviniente, ya que fueron producto de la línea teórica con la que fuimos formados, la fundada por Freud, que consiste esencialmente en evidenciar la significación inconsciente de las palabras, actos, producciones imaginarias (sueños, fantasías, delirios). Se basa, principalmente, en las asociaciones libres del sujeto (Laplanche, 1993, 37), a través del método psicoterapéutico. Éste se basa en la investigación y se caracteriza por la interpretación controlada de la resistencia, de la transferencia y del deseo. Sus fundamentos, teorías psicológicas y psicopatológicas, sistematizan los datos aportados por el método psicoanalítico de investigación y de tratamiento.

III. METODOLOGÍA

III.1 Hipótesis

Las hipótesis atienden al deseo de la tesis, de conocer si posterior a la intervención curricular hay tendencia a la conservación o transformación de las formas duraderas de ser y de valorar el hecho educativo:

- 1.- Los profesores del Cenua, posterior a la intervención curricular, transformarán las formas duraderas de ser y de valorar el hecho educativo.
- 2.- Los profesores buscarán la distinción a partir del poder argumentativo, tratando de obtener como bien simbólico, el reconocimiento del grupo.
- 3.- Las diferentes corrientes de pensamiento con las que fuimos formados, han suscitado distintas formas duraderas de ser y de valorar, que serán desplegadas con el fin de conservar o imponer la escuela de pensamiento que cada uno sigue.

III.1.1. Objetivos

- 1.- Interpretar y explicar si la intervención curricular modificará en los profesores formas duraderas de ser y de valorar el hecho educativo.
- 2.- Interpretar y explicar la acción social vivida hacia el interior del grupo interviniente, identificar los bienes simbólicos en juego y las formas duraderas de ser y de valorar desplegados para su consecución.
- 3.- Interpretar y explicar las formas duraderas de ser y de valorar desplegados que dieron estructura al campo de lucha a fin de conservar o transformarse.

III.1.2. Enfoque de la investigación

Para que surja el conocimiento científico es necesario que previamente haya habido una ideología a la cual criticar (Braunstein, 1981, p.11). Esta investigación parte de un problema vivido y sentido por la población participante, la insatisfacción fue uno de los indicios que dieron cuenta de ello, por lo que obedecemos no solo a una curiosidad intelectual o a una solicitud de la

administración, si no al propósito de transformar la realidad de donde nos desenvolvíamos. Problematizamos, reflexionamos, accionamos, y fue en dicha acción en donde tuvimos oportunidad de colocar *ilussio* e intervenir transformando. No quedamos al margen de lo que investigamos.

Esta investigación fue desde el enfoque de la investigación acción. Permitted conocer científicamente nuestra propia realidad y la manera de ir transformarla, promoviendo un doble proceso, aprendiendo a ser investigador, investigando. Dio como resultado que los profesores tomáramos decisiones que nos afectaban directamente, la oportunidad de colocar *illusio*. Obedecemos no sólo a una curiosidad intelectual o a una solicitud de la administración, si no al propósito de transformar la realidad en la que nos desenvolvíamos.

Se aprovecha la crítica y el conflicto como acicate para el progreso y transformaciones del conocimiento Ibáñez Gracia 1985 (referido por Gabarrón, 1994, p.89).

Habermas, 1993 (citado por Ibarra, 2010), estableció que producir conocimiento sigue tendencias:

- 1) Describir, inherente a una actitud contemplativa rigurosa (fenomenología o cierto modo de objetivar).
- 2) Prescribir, derivado de un interés técnico (ciencias empírico analíticas).
- 3) Interpretar y explicar, propio de un interés práctico (hermenéutica).
- 4) Transformar, interesado en emancipar (marxismo o teoría crítica).

III.1.3. Método

En apego a lo establecido por Habermas, 1993, (citado por Ibarra, 2000) fue el interés práctico de interpretar y explicar lo que acontece en el proceso de la intervención curricular, por lo que identifiqué como hermenéutica el método

utilizado. En tanto ciencia social no pretende exactitud, pero no por ello dimite a la búsqueda del conocimiento verdadero. En la investigación social, la objetividad no implica neutralidad. Ninguna investigación social puede ser neutral (Schutter, 1983). Por lo que tuve que cuidar de esta sentencia en tanto observador participativo.

El conocimiento en las ciencias sociales no se da por experimentación, hay que interpretar y describir con base en fundamentos teóricos. Es necesario apelar al testimonio de los actores sociales, esto es, los que vivieron el proceso, y no partir de una visión unilateral. Como lo afirmó Schutter (1983), es el investigador un sujeto influido por valores sociales, de los cuales puede ser más o menos, consiente. Bourdieu advirtió, no haciéndolo a partir de mis propios *habitus*, que como mencioné, se reconocen como únicos y verdaderos y justifican prácticas y productos.

La conversación, la entrevista, el diálogo y el testimonio, formaron un *campo* que estructuró dichas interpretaciones y descripciones. La hermenéutica lo que trata de comprender no es solo la literalidad de las palabras sino, también y sobre todo, la individualidad del hablante Schleiermacher (referido por Martínez, 2006).

El método hermenéutico posibilita centrar la investigación en el contacto y la interpretación del diálogo con los actores sociales, con quienes vivimos el proceso. Gracias al diálogo–entrevista pude reconocer y dar cuenta de lo que no fue hablado en su momento, lo que quizás es más fácil reconocer como si fuera un cuadro renacentista, a la distancia que puedo mirar con detenimiento y comprender y reflexionar sobre lo vivido.

III.2.1. Descripción de los participantes

Los profesores de Cenua, quienes fueron los actores sociales y referentes empíricos, conformaron un grupo en su mayoría mujeres, ocho de nueve, sus edades que fluctuaban entre 35 y 48 años, el común denominador fue el ejercicio docente, aún cuando diferentes en *habitus* e *ilussio* en la vida personal y académica.

Describiré a continuación a cada uno de los integrantes del grupo. Las variables decididas para su descripción son con el fin de mostrar las producciones históricas sociales que ofrecieron disposición para la inversión de energía e interés en el juego así como formas duraderas de ser y de valorar, que generaron campos de lucha durante el proceso y se objetivaron en los resultados obtenidos.

Cuadro 5

Descripción de los participantes del grupo interviniente

<i>M1</i>	<i>Edad</i>	<i>Formación</i>	<i>Institución educativa de egreso</i>	<i>Estado civil</i>	<i>Ocupación</i>	<i>Medio de transporte</i>	<i>Vivienda</i>
	47 Años	Licenciatura en psicología social	Universidad Autónoma de México	Casada/dos hijas	Docente y terapeuta clínico	Automóvil propio	Propia/ Tula de Allende Hgo.
M2	35 Años	Licenciatura en psicología general.	Universidad Cristóbal Colón, Veracruz Ver	Soltero/sin hijos.	Docencia *En búsqueda de empleo de tiempo completo.	Público	Interés social/ Periferia Tula de Allende Hgo.
M3	35 Años	Licenciatura en psicología general	Universidad Veracruzana /Poza Rica Ver.	Estado civil: Soltera/ hijo de tres años.	Docente y terapeuta clínico. *En búsqueda de empleo fijo.	Público.	Casa paterna
M4	44 Años	Licenciatura en psicología general, Licenciatura en docencia tecnológica	Universidad La Salle/ programa de la Universidad Pedagógica Nacional.	Casada/ un hijo.	Docente/administrativa de CENUA, terapeuta clínico, Orientadora educativa / Plaza de SEP en Educación media superior	Automóvil propio	Propia
M5	Se ignora	Licenciatura en psicología clínica/	Universidad Autónoma de México, D.F.	Se ignora	Terapeuta, docente	Se ignora	Se ignora
M6	27	Licenciatura en psicología clínica	Universidad Autónoma Metropolitana/ Xochimilco	Soltera/sin hijos	Docente y Terapeuta clínico/ en busca de ingresar a Pemex ya que su padre es jubilado de esa empresa.	Auto propio, .	Interés social/Pemex.
M7	32	Licenciatura en psicología clínica	Universidad Autónoma de Querétaro. Sgo. De Querétaro	Divorciada/ 2 hijos.	Docente y Terapeuta clínico	Público	Rentada/ interés social/Pemex
M8	38	Licenciatura en psicología/	Universidad Autónoma de Tamaulipas/ Tampico.	Divorciada/ un hijo.	Docente y terapeuta/ en busca de un trabajo de tiempo completo	Público	Casa paterna
M9	45 Años	Licenciatura en psicología educativa	Universidad Autónoma de Querétaro, Sgo. De Querétaro.	Casada/ cinco hijos	Docente/ terapeuta clínico/Gerente de Recursos Humanos de una empresa	Propia	Propia

Fuente: Elaboración propia

Formas duraderas de ser y de valorar, interés o deseos de la inversión de la energía fueron de distinta orden, sin embargo y hasta ese momento la intervención curricular era un campo de interés común.

III.2.2. Herramientas

Taller

Para enfrentar los límites en el trabajo docente, se realizó un seminario taller dirigido por un asesor externo quien nos acompañó durante el proceso. Este espacio fue la primera ocasión que tuvimos para interactuar entre nosotros. Este tuvo como propósito, contar con elementos que apoyaran la tarea de evaluar y reelaborar el plan curricular. Para la mayoría de nosotros, fue el primer contacto también con este campo de conocimiento, hasta entonces, curriculum tenía para nosotros una ausencia de significado. Las lecturas tuvieron como propósito acercarnos a los temas en torno al curriculum y la reflexión de la responsabilidad que entrañaba el trabajo.

Entrevista (Anexo 3)

La entrevista fue semiestructurada y manera de diálogo, dejando hablar libremente a los entrevistado, sin interrumpir el curso. Si bien hubo un cuestionario elaborado con antelación, este fue utilizado solo como guía. “La entrevista en la investigación cualitativa tiene como propósito obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos”. (Kvale referido por Martínez, 2006, p. 95) Se realizaron dieciocho meses después de haber concluido el trabajo, por lo que no quiero dejar de lado lo referido por Gadamer (2000, p.16) “la distancia temporal, ofrece una ayuda crítica especial, porque a veces es la única manera de caer en la cuenta de los cambios producidos y de observar las diferencias existentes”.

III.3.1. Procedimiento

Llamé a cada uno de los participantes con el propósito de establecer una cita ajustándome al tiempo y lugar que ofrecieron para recibirme, no las realicé al total de participantes, a M5 no fue posible encontrarla, su integración a la plantilla docente estuvo en función de la aceptación o no de un proyecto que ingresó a Conacyt, no se integró al Cenua. M4 me dio la cita no sin antes preguntarme con insistencia cual era el motivo y propósito, en cuatro ocasiones me citó, y en las cuatro ocasiones se fue antes de la hora acordada, me aseguré de llegar a tiempo, estaba en juego mi bien simbólico, es posible que no haya querido, fue la segunda en retirarse del grupo argumentando no poder adaptarse a la forma de trabajo grupal ya que, comentó, su forma era más disciplinada y con orientación a logro de resultados, no insistí más. Al resto se las hice en el Cenua, domicilio particular y centros de trabajo, fue grato el momento, y me atrevo a decirlo porque el estado de ánimo que prevaleció fue de risas por la evocación de recuerdos chuscos, las tardeadas familiares en que se convirtieron, los ataques de risa, las fricciones y los estados alterados que presentamos en no pocos momentos sin pasar a mayores. Conservo las grabaciones y su transcripción.

Con anterioridad preparé una guía, pero con posibilidad de que abundaran en lo que deseaban sin interrumpir nunca el curso del pensamiento del entrevistado (Martínez, 2004, p. 95) Las preguntas estaban en función de conocer y comprender si había transformación o conservación de las formas duraderas de ser y de valorar el hecho educativo antes de la intervención curricular.

III.3.2. Observación participativa

Para Álvarez-Gayou (2006) existen tres tipos de observador:

- a) Observador como participante. Cumple la función de observador durante periodos cortos, generalmente a esto le siguen las observaciones de entrevistas estructuradas.

- b) Participante como observador: Se adquieren responsabilidades en las actividades del grupo que observa, no se convierte completamente en un miembro del grupo ni comparte la totalidad de valores ni de las metas del grupo.
- c) Participante completo: El investigador es un miembro del grupo a estudiar.

Como miembro del grupo durante toda la tarea y comprometida con las metas del mismo, me ubico en el lugar de participante completo, desde donde pude observarme en muchos momentos en la necesidad, más que en el interés, desarrollar actitudes que permitieran el alcance de los propósitos en general y el mío en particular. No fue tarea fácil, tengo mis propios *habitus* e *illusio*.

IV. RESULTADOS

La intervención curricular: demanda del IHEMSYS

La intervención curricular que se realizó en 2007-2008 obedeció a una exigencia del Ihemsys de actualizar el plan de estudios de la licenciatura en psicología, que fue una de las carreras ofrecidas inicialmente por el Cenua desde su creación en 1997. No era una tarea de buenas intenciones, para que siguiera una tendencia filosófica-pedagógica-científica-curricular, era indispensable que los futuros evaluadores nos apropiáramos de conocimientos y formas prácticas de trabajo en tales materias. Al evaluar no bastaba el sentido común ni la buena voluntad (Ibarra, 2010), y así lo entendió una de las integrantes del equipo:

M7: "...todos habíamos observado fallas y desafortunadamente ninguno de nosotros nos habíamos observado como participantes de esa falla... , porque al admitir ese concepto tan vago de libertad de cátedra, tal y como se nos había manejado en la Institución, al permitirlo, al trabajarlo cada quien como se suponía que era válido, creo que desde ese momento formábamos parte del problema, teníamos intención de ayudar pero como dice el dicho popular ¡de buenas intenciones está lleno el empedrado el camino al infierno” .

La formación del grupo se dio a partir del sentido de participación constituido por la tarea. En tanto es necesario considerar una categoría de análisis de grupo, retomaré la ofrecida por Santoyo (1981), quien definió al grupo como una estructura que emerge de la interacción de los individuos y que pasa por un proceso mediante el cual se conforma y adquiere identidad. El grupo no es, sino que se constituye. Involucra a la totalidad en los aspectos cognitivos, afectivos y socioculturales y tiene tres momentos de proceso: pre- tarea, tarea y proyecto.

Taller de intervención curricular: proceso técnico vs transformación educativa

1er. Momento: pretarea

El taller tuvo como propósito que los futuros evaluadores nos apropiáramos de conocimientos y formas prácticas de trabajo. Era necesario sensibilizarnos de las dificultades inherentes a los procesos educativos (Ibarra 2010). Ubicado en la pretarea, el taller se caracterizó por el miedo del grupo, al enfrentar una situación de aprendizaje que planteó situaciones que generaron amenaza por la pérdida de posición de sujeto supuesto saber; así mismo y por las modificaciones de los *habitus* de aprendizaje, ya que desde el taller se exigió construir conceptos a partir de conocimientos provenientes de leer e investigar, lo que varios de nosotros hacia tiempo no acostumbábamos. Así lo expreso una compañera maestra:

M1: Este... yo creo que, es eso de enfrentarme a algo desconocido, el miedo, el miedo de no sé, el miedo de tengo que leer, tengo que entender, no es leer tengo que entender, tengo que entender lo que estoy haciendo... ¡No! En mí no,no,no o sea fue algo que yo no externé, pero eh, sentí el trabajo un poco complejo de repente tantos autores, tanto manejo...”.

Los participantes nos comprometimos a leer el contenido de los artículos determinados por el asesor antes de cada sesión, y vincular las teorías y aportes con sus necesidades prácticas para evaluar el currículo. Estos fueron: 1. Ibarra, L. (2007). Proyecto educativo: currículo-diálogo, 2. Boggino, N. (1997). Como elaborar mapas conceptuales en la escuela, 3. Díaz Barriga Arceo, Frida (1984). “Metodología de diseño curricular para la enseñanza superior”, 4. Díaz Barriga, Ángel (1981). “Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio”, 5. García Garduño, José María (1993). “La revisión de programas: Un modelo alternativo de evaluación curricular en la educación superior”, 6. Marín Méndez Dora Elena et al (1986). “Evaluación curricular: una propuesta de trabajo para el estudio del rendimiento escolar”, 7. Mockus Antanas

(1990). “Lineamientos sobre programas curriculares”, 8. Bourdieu, Pierre (1989). “Principios para una reflexión sobre los contenidos de enseñanza”.

Todos fueron revisados y todos fueron desconocidos para nosotros, no solo los autores sino los tópicos a los que hacían referencia. ¿Todo eso había que considerar a la hora de diseñar un nuevo curriculum? Desde ahí supimos que no era tarea fácil, pero que entonces lo que conocíamos como enseñanza distaba de lo que en realidad era. Parafraseando a Bachelard (2007) “fue una experiencia científica en tanto que contradijo la experiencia común”

En la primera sesión estuvimos 11 personas, dos de la administración y nueve profesores -todos psicólogos- egresados de distintas instituciones de educación superior como ya lo mencioné en la tabla de descripción de participantes del grupo interviniente. A decir de Bachelard (2007, p. 21), toda cultura científica debe comenzar por una catarsis intelectual y afectiva. Al principio de la primera sesión del taller, vertimos nuestro sentir e inquietudes en torno al Cenua como institución académica y como centro de trabajo. Encontramos deficiencia en la vertebración y contenidos del plan de estudios, falta de hábitos de lectura e investigación por parte de los alumnos, insuficiencia en infraestructura, equipo y mobiliario, el bajo pago por hora y la falta de prestaciones. En poco tiempo sólo quedó el trabajo académico, y comenzamos a adentrarnos en lecturas que apoyaron la sensibilización de lo que era la intervención curricular; en palabras de una profesora sucedió:

M5: “Al comienzo se generó una idea bastante general acerca de lo que era el diseño curricular, creo que en términos generales, la mayoría no sabía, o sabíamos, a lo que nos estábamos enfrentando, entonces conforme fue transcurriendo el tiempo, (y) comprendimos la responsabilidad que implicaba”.

Para el seminario-taller se revisaron *tendencias*: textos que ofrecieron un movimiento que cobra fuerza y predomina en un momento determinado (Díaz

Barriga Arceo, 2003), con la finalidad de que elaboráramos una *propuesta*: proyecto específico para conducir la modificación curricular, contenían recomendaciones e indicaciones específicas para buscar un beneficio concreto.

Se mostró a la pedagogía como una teoría de la educación que debe acompañar al diseño curricular, ya que ofrecía sus esfuerzos a la consecución de fines trascendentes. En este espacio que tuvo entre sus propósitos la reflexión en torno al hecho educativo y del quehacer docente, se señaló también al diseño curricular como una estrategia para formar ciudadanos (Rousseau, 2000: p.3). La forma de trabajo exigía, en tanto taller, la construcción de conceptos a partir de los conocimientos previos, surgieron preguntas del facilitador con referencia a marcos teóricos-conceptuales, en torno al ámbito de la psicología y la educación. Las respuestas eran diversas y los criterios para definirlos no tenían fuerza argumentativa. Se comenzó a evidenciar la falta de solidez y debilidad teórica entre nosotros, no dejaba de ser penoso dado que nos dedicábamos a la enseñanza y nos evidenciamos ante los compañeros. Este momento de proceso se caracterizó por una situación de aprendizaje que planteó un campo amenazante, la pérdida de posición de sujeto supuesto saber. En palabras de una compañera: “A mí me espantaba, el de repente pararme frente a mi otro igual y decir no sé! no? o sea... yo creo que eso es aterrador...”: “Si...confrontación con algunas cosas que tú creías en tu saber...” (M6).

Sin embargo, esto no fue obstáculo, pasado el momento nos mostramos abiertos a los nuevos aprendizajes y hubo un buen clima en el grupo. Concluimos los nueve profesores que comenzamos y salimos estimulados para trabajar. Comentamos que había sido importante y halagador para nosotros, haber sido tomados en cuenta para hacer este trabajo. A excepción de una profesora que era la primera vez que veíamos, los demás teníamos un promedio de cinco años desempeñándonos como profesores en Cenua. Habíamos recorrido casi todas las materias y creíamos saber qué le faltaba al plan de estudios. Para entonces nuestra percepción de intervención curricular había cambiado, diferenciamos plan de estudio de diseño curricular. Supimos que no era cuestión de quitar y poner,

ampliar o disminuir, pero no fue hasta la urgencia de la práctica y en el calor de la acción que dimensionamos con mayor precisión las diferencias entre proceso técnico y transformación educativa. Dos testimonios así lo refieren:

M1: "Para empezar bueno, este... tuvimos que manejar autores que nosotros no conocíamos, nos abrieron un campo distinto, y de alguna manera eh... vimos que era algo más que revisar curriculum no? ver desde nuestro entorno, ver muchísimas cosas, en dónde estábamos instalados".

M7: "Yo creo que al comienzo se generó una idea, bastante general acerca de lo que era el diseño curricular, creo que en términos generales la mayoría no sabía, o sabíamos a lo que nos estábamos enfrentando, entonces conforme fue transcurriendo el tiempo, y comprendimos la responsabilidad que implicaba el trabajo que íbamos haciendo, fue una primera depuración del grupo, el saber, el reconocer la importancia del diseño curricular, no en la vida solamente de ellos, sino lo que implicaba para nosotros... necesitamos dar tiempo, necesitamos investigar lo que no sabemos, necesitamos argumentar lo que decimos saber".

Hasta este momento de proceso las *illusio* eran compartidas, la mayoría estábamos dispuestos a invertir energía en esta tarea. La población éramos profesores con una antigüedad en el centro universitario cuando menos de 5 años.

Estructura y génesis de la acción social: Campo, *habitus*, *illusio* y bienes simbólicos

2do. Momento de proceso

La tarea fue el eje central y el objetivo que el grupo deseaba alcanzar. Para abordarla fue necesario tener presente los dos niveles de la realidad grupal: el contenido manifiesto que es todo aquello que puede ser percibido directa e

inmediatamente con los sentidos, y el contenido latente que está constituido por el conjunto de factores o elementos (ansiedades, conflictos o defensas), que condicionan y orientan las conductas manifiestas (Santoyo, 1981). Esta última consideración es importante en función de que la presente investigación dirige su propósito a describir y explicar la acción social vivida en el interior del grupo. Hubo reacciones a las interpretaciones internas y frente a la explicación externa frente a la explicación de lo que cada quien consideraba era el objeto de estudio de la psicología, nos llevó a discusiones que dieron como consecuencia distintos campos que se definieron y redefinieron, según los participantes de cada sesión y de lo que se creía en cada momento que merecía ser objeto de lucha. Había luchas destinadas a conservar o transformar y luchas por la imposición de una definición del juego. En principio parecía que todos estábamos dispuestos a jugarlo.

La tarea se realizó de agosto 2007 al mes de agosto 2008, fecha en la que se entregó el plan de estudios al lhemsys, en total fueron 42 semanas de trabajo, dos a tres veces a la semana y de tres a cinco horas de acuerdo a los tiempos de cada uno. Fue difícil coincidir todos al mismo tiempo, las *illusio*, *habitus* y bienes simbólicos, siempre intrínsecamente vinculados, hicieron sus combinaciones en función de los asistentes a cada reunión.

Las primeras dos reuniones se realizaron en la biblioteca del Cenua en día sábado por la mañana, estuvimos los mismos profesores que participamos en el taller. Éramos todos egresados de la licenciatura en psicología con diversidad de enfoques teóricos. Desde el comienzo disputamos la representación legítima del psicólogo, reaccionamos a las interpretaciones externas e internas frente a la explicación de lo que cada uno consideraba era el objeto de estudio de la psicología. Estaban en juego dualidad estímulo-respuesta (conducta), configuraciones y patrones naturales que actúan sobre la experiencia directa de los individuos (Gestal), inconsciente y deseo (psicoanálisis freudiano). Seis horas de trabajo inicial en donde no hubo consenso ni acuerdo, pero no llegamos a confrontaciones. Cuando comenzábamos a tener discrepancias dejábamos de lado la tarea, promoviendo alguna compra en la tiendita de enfrente para consumir

alimentos. Entonces le dábamos carácter social a la reunión. Fueron momentos fóbicos y evitamos el objeto de conocimiento tomando distancia y eludiendo el contacto o aproximación ante el mismo. La discusión no llegó porque en este momento ya era necesaria la argumentación teórica y no contábamos con ella. No lo dijimos en ese momento, pero lo aceptamos y hablamos abiertamente tiempo después de concluida la tarea y sólo entre quienes desarrollamos una mayor confianza.

La tercera sesión se realizó en la casa de M1 y resultó nuevamente una reunión de carácter social aunque hubo un acercamiento con la lectura, para entonces M5 ya no se presentó, había advertido sobre una solicitud de beca por parte de CONACYT y de ello dependió su participación y su inserción en la plantilla docente, le fue otorgada la beca y fue la primera en salir del grupo.

En esa reunión la tarde fue agradable, nos repartimos las lecturas y los chistes y ocurrencias saltaban en uno u otro provocando las risas de todos. No se puede decir que no hubo avances, el grupo se iba consolidando. M4 reportó a la dirección que no había sido de su agrado la manera en que se había conducido el trabajo, comentó que su forma era más disciplinada y con orientación a logro de resultados. Dijo no poder acoplarse al grupo, M4 además de ser profesora era parte del personal administrativo de Cenua, tenía bajo su responsabilidad el área de prácticas profesionales, titulación y servicio social. M4 se reintegró al grupo solo en una ocasión en que nos reunimos en las instalaciones de Cenua, pero no participó más en el trabajo, fue la segunda en salir.

Antes de la siguiente reunión, un tercer integrante del equipo desertó argumentando no tener tiempo que dedicar a este trabajo y además estaba pensando seriamente retirarse de la docencia expreso así:

M1: yo me acuerdo que el maestro dijo, ¡La persona que ya no quiera dar clases no tiene nada que hacer en este grupo! Si por supuesto, lo dijo no sé si con esas partes, es exacto, más o menos es lo que dijo no, yo creo que la gente que no quería ser maestro, este no es que no tuviera nada que hacer, es que finalmente no tenía que seguir con este trabajo”....“yo en ese momento había decidido dejar

de dar clases, yo creo que mi decisión de dejar de dar clases fue un agotamiento terrible, eh sentir que...que se daba muchas cosas y que de alguna manera bueno tú me conoces, preparaba mis clases, tardaba mucho tiempo en prepararlas, organizaba grupos, buscaba lecturas...”.

Las reuniones en adelante y hasta el final del proceso se realizaron ya sólo en dos casas, en la de M7 Y M9, si bien entre semana nos reuníamos algunos de nosotros, M2, M6, M7 Y M9 estuvimos casi en el total de las sesiones. Los días sábado y domingo la asistencia fue un compromiso asumido por la mayoría en un principio, nuestros *habitus* se hicieron presentes en estas reuniones, valorábamos al trabajo y la familia. Los que teníamos hijos acostumbábamos llevarlos y estar pendientes de sus necesidades y alimentos. Esos días se hicieron fiesta familiar, siempre organizando con antelación los alimentos que se consumirían. En boca de una profesora:

M7 “...creo que finalmente al convertirse en un equipo de trabajo comenzamos a conocernos, a conocer (estee) no solamente al profesor que estaba frente a ti y a sus ideas, comenzaste o comencé yo, a ver a las personas, terminamos teniendo un ambiente sumamente íntimo, sumamente agradable, familiar, incluimos... creo que fue un trabajo familiar, había sobrinos, había hijos, había esposos, había este de todo, había amigos sí, eh que trabajaron junto con nosotros en el sentido de apoyarnos, de pasarnos el pan el café, las galletas, de hacernos reír, por un momento. Para volver al trabajo, entonces yo creo que, finalmente eehh, ese equipo de trabajo generó lazos de amistad y de compañerismo, a nivel profesional, donde ya sabíamos que acá el otro a nivel profesional y creo que eso permitió que siendo tan pequeño el grupo pudiéramos soportar esa carga de trabajo, porque ya no eran solamente lazos profesionales, sino también afectivos”.

Nos percatamos de ser sujetos históricos a partir de la comprensión y la transformación de nuestro entorno. Ya se evidenciaba un compromiso mayor en el

logro de la tarea, realizábamos ya un sinfín de lecturas para estructurar el marco teórico. Nuestro asesor tuvo una intervención en las instalaciones de Cenua para apoyarnos en nuestras dudas. Fue en día sábado por la tarde y nos ocupó al menos tres horas. Con esto quiero mostrar que ya no importaban los días de descanso, para entonces una de las cosas más importantes en la agenda de vida era el diseño curricular, del que nos asumimos ya como responsables. Fue quizás este compromiso el que nos hizo ir concretando la tarea.

El trabajo terminaba generalmente a las diez y media u once de la noche, había que llevar a su casa a los compañeros que no tenían automóvil, nos repartíamos, una de ellas vivía lejos de la ciudad, 15 ms. de distancia del lugar en donde estábamos, era una zona rural y caminos de terracería. A más de la mitad del trabajo preferimos no se presentara para no tener que llevarla. No todos terminábamos el día, algunos un rato después de la comida se excusaban por compromisos sociales o familiares. Al final quedábamos siempre los mismos, cuatro personas, las mismas que concluimos el trabajo: M2, M6, M7 Y M9.

Con anterioridad mencioné que la intervención curricular se circunscribía al rubro de investigación educativa, requirió saberes que iban más allá de nuestro saber disciplinario, nos demandó investigación documentada para ofrecer un cuerpo teórico metodológico. Tuvimos que hacer acopio de bibliografía y los libros comenzaron a salir de los libreros y de las cajas en donde estaban guardados. Nuestra actividad, la actualización curricular promovió un proceso importante de aprendizaje grupal. Esta afirmación así lo corrobora: "... sacamos libros, revisamos, este... nos documentamos fuera, yo creo, creo que esa parte de volverte a documentar a través, dirigido por otra persona,... este yo creo que esto fue muy enriquecedor, a nivel individual y a nivel grupal...". (M1).

Aparecieron también *habitus*, *illusio* y bienes simbólicos que explicaron la acción social que se generó en la tarea. La estructura del campo fue un estado de las relaciones de fuerza entre agentes comprometidos en el juego (Gutiérrez, 2010, p. 12). Las luchas por la imposición de una definición del juego y de los triunfos para dominar ese juego. Una vivencia así lo muestra:

M7 “Viví los encontronazos teóricos, entre los diferentes integrantes del grupo, tanto para defender un modelo teórico, como para defender a un autor, o desechar una teoría, eso me parece fascinante”. Necesitamos investigar lo que no sabemos, necesitamos argumentar lo que decimos saber, esa fue una primera confrontación que hizo la primera depuración”.

No menos de diez sesiones se llevaron a cabo sin llegar a acuerdos. Hacíamos lecturas comentadas de algunos textos sin poder construir el perfil de egreso. Ahí no estaba lo que buscábamos, era otra la lucha: conservar nuestro mundo, conservarnos a nosotros mismos defendiendo y no concediendo a ningún otro punto de vista que no fuera el particular. Agnes Heller nos describió mejor en su categorización de hombre: hombres particulares tratando de legitimar nuestros *habitus*. Las formas duraderas de ser y de valorar fueron predominantemente dogmáticas y rígidas (Ibarra 2010), no había posibilidades de admitir ideas diferentes a las ya concebidas desde la escuela de procedencia, imposible abrirnos a otras posibilidades. La postura abajo transcrita así lo muestra:

M1 “Pienso que todos estábamos muy casaditos con lo que hacíamos, y como pensábamos, entonces, creo que ese fue uno de los impedimentos, los primeros impedimentos para lograr una integración”... “Correcta, correcta porque las cosas que decía a nosotros no nos parecía que fueran las posturas correctas para poner directamente en un... Pues en un diseño¡¡¡ pues vamos a ser francos jajajaja...”.

La tensión se dio en función de la forma de entender al hombre desde la psicología, comenzamos a manifestar de manera abierta la descalificación de los que no comulgaban con nuestra posición. Cuando se tienen distintos *habitus*, hay intolerancia y arroja a los otros al estado de antinatural, reconocemos nuestros *habitus* como los únicos, verdaderos y legítimos (Bourdieu, 2005). La tensión y el conflicto quedaron así comprendidos:

M1: “De la UNAM y la conductista no sé que, tampoco sabía exactamente qué estaba haciendo ahí, si se iba a integrar o no, si alguien más la había invitado, era algo así muy raro no, pero bueno, finalmente estaba ahí, dio sus aportaciones, algunas buenas aportaciones y nos fuimos conociendo...”, “Ay todos estos gestos, estas muecas, este, este **no** corporal, era completamente obvio... le permitimos que hablara, por supuesto que le permitimos que hablara, pero en algunas ocasiones acallábamos un poquito su voz, este... porque nos parecía que su intervención no era correcta...”.

Algunos compañeros venían ya sólo esporádicamente, y el grupo se hacía cada vez más pequeño. Aconteció que los participantes así lo advirtió M7: “Al sentirse solos, al... vamos... al sentir que no podían defender un punto de vista, optaron por la graciosa huída, ese, eso es lo más duro que puedo decir”.

No desempeñé mi función como coordinadora y perdimos el rumbo. Había falta de todos los elementos que nos permitieran siquiera vislumbrar la culminación del trabajo. Tuve temor de no concluir y no entregar la actualización del plan de estudios. La administración creía que era capaz de hacerlo y ese era el bien simbólico que perseguía, también era mi trabajo de tesis. Mi director de tesis lo percibió y me dijo que, a menos que tuviera dinero para irme a vivir a Europa, tendría que concluir la tarea. Sabía que se me había ido el trabajo de las manos, habían pasado más de seis meses y no se veía nada en concreto, yo lo sabía, pero algunos de los miembros del grupo lo sentían y así lo expresó M1: “...llegó un momento que no encontraba el camino, yo sola no encontré el camino, y dije: haber para dónde vamos, qué queremos?”.

La administración me delegó la responsabilidad total de la entrega del plan de estudios al Ihemsys. Pero la *illusio* estaba puesta en mi tesis, la atención al grupo y al proceso no fue con el fin coordinar la tarea, reconozco una actitud individualista y descuido al grupo, pero este avanzó en su proceso natural, cometió de manera espontánea tentativas para realizar la tarea y comenzaron a tomar sobre sí las funciones de organización, toma de decisiones y el control. Se formaron subgrupos entre quienes compartían *habitus e illusio*, en las entrevistas los participantes los identificaron como posturas teóricas. Estas eran manifestadas

de manera explícita, soy freudiano. El campo de lucha no se distinguía por formas adecuadas de teorizar, de acordar los sentidos y significados de conceptos, categorías y sus soportes argumentativos (Ibarra, 2010). Tampoco favorecíamos formas de comunicación que condujeran al diálogo y acuerdo. Las intervenciones eran destinadas a la conservación e imposición a través de *habitus* orientados a acciones y formas de valorar sin necesidad de grandes reflexiones. Esos resortes impulsaron a realizar y valorar lo que debía ser hecho o apreciado rechazando lo inadmisible-prohibido (Ibarra, 2010). Estos conflictos se valoran con este juicio:

M2: No saben, ni siquiera saben si son positivistas, si son psicoanalistas? O hasta ambientalistas, la verdad es que no tienen la más remota idea de en que están parados no?

M2: Pero entre otros, por ejemplo, había uno, que así como que, para acá o para allá, y si me hago de este lado, este, ay pero ya no le entiendo entonces mejor acá, pues como dice Freud no? Y el psicoanálisis dice así, y el yo es esto, entonces... a pero reforzamiento de conducta también es adecuado, la compulsión a la repetición no se explica por Freud, pero también este eehh, Skinner nos dice que todos tenemos un reforzamiento variable, este intermitente no? y entonces como seguimos intermitentes entonces no sabemos cuándo va a caer el reforzador entonces seguimos repitiendo la conducta, entonces decía la gente... puta pa dónde te mueves no? Dime que qué sustentas!!!

En adelante y hasta antes de la consecución del proyecto hubo un despliegue de actitudes y actos de habla caracterizados por agresión hacia quienes no compartían nuestras *illusio*, así lo muestran las expresiones:

M7 *"No, creo que nos quedamos los que más atacamos, ahhh"*

M1 *"Ay mira, la persona que estaba sola defendía muy bien su postura, era una mujer que finalmente leía, traía su trabajo bien estructuradito eeh pero yo creo que de entrada,.... De entrada, yo quisiera utilizar la palabra así como haber... la*

demeritamos de entrada, este... quisimos darle poca entrada al conductismo y a todo lo que tenía que ver con la teoría del condicionamiento y a pesar de saber que existe, que la vemos todos los días...”.

El sociólogo alemán Jurgüen Habermas (referido por Ibarra, 2010) postuló que el diálogo sólo es posible cuando se comparte el interés común, cuando existe el mutuo deseo de llegar al acuerdo y no a la imposición o al engaño. Principalmente señala dos actos de habla: la que se inclina por perseguir al éxito, es decir, la que se dirige a la imposición mediante el engaño o a imponer por la fuerza, y la que está formada por actos de habla que se dirigen al entendimiento y al acuerdo. Nosotros no invertimos energía para contribuir a lograr el consenso con el grupo, sólo con quienes compartían nuestras formas duraderas de ser y de valorar. El testimonio deja ver la no orientación al acuerdo:

M7: “Decía el segundo punto fue laa... no la falta de conocimiento acerca de su área de cada uno de quienes salieron en un momento dado, sino la falta de... la poca tolerancia a la frustración en cuanto a no ser escuchados no, eeh, de pronto teníamos que gritar entre nosotros para poder ser escuchados y en ese momento defender nuestro punto de vista y entonces, en la medida que alguien tenía la capacidad de negociar, de mantener silencio un rato, escuchar al otro y después presentar en el momento adecuado un punto de vista, creo que la falta de esa capacidad, fue generando mucha frustración en algunos, que terminaron por irse”.

Llevábamos seis meses y aún no concluíamos, M2 se fue de la ciudad para buscar trabajo, pero no encontró. Regresó y se incorporó de nuevo. Quedábamos seis en total, pero M3 y M8 se presentaban esporádicamente. Empezamos a sentirnos angustiados por el tiempo transcurrido y fue cuando comenzamos a escribir y a dar forma al diseño curricular. Ahora era claro que nuestro discurso y aportaciones iban acompañados de referentes teóricos y la convicción de la responsabilidad que teníamos en nuestras manos. Las diversas formas de ser y de valor en torno al objeto de estudio de la psicología daba pie a tensiones hacia

el interior del campo en el proceso de la tarea ¿Cuál es el perfil del psicólogo, qué conocimientos son más valiosos, a quién habrán de ser útil?

La señaló como una transformación de objetos y de sujetos. Un indicador era que ya no solo hablamos que el diseño curricular debía atender de las demandas del mercado ocupacional.

Quedábamos de manera estable M2, M6, M7 y M9, que nos identificábamos por nuestros habitus, esta coincidencia la mostraron así:

M2: "... conciliamos entre quienes eh...formábamos un grupo con argumento fuerte, quien no tenían argumento sólido, pus solito dijo mejor me voy, porque no cuento con otro punto de apoyo, entonces por ejemplo, nosotros que nos apoyábamos entre nosotros, como que nos dábamos la razón... Yo creo que ya veníamos desde antes con un cierto sentimiento de eh, unión, por ejemplo M9, este... M1 no estuvo mucho tiempo pero estaba con nosotros, y yo creo que moralmente nos apoyaba mucho no? Este, fuimos a su casa y en su casa era el centro de reunión también, era también en un momento dado, y por supuesto en medio de ese este palacio glamoroso, pus nos sentíamos muy a gusto no? Y con tu compañía todavía más, eh, quien más, M4, yo creo que también, M7, que M7 era entre, podría decir como esos psicoanalistas humanistas ¿no? Este, casi Fromniana, pero vaya, participaba en ese sentido y sin embargo, con algunos que no hubo identidad como M4 y la misma M8 fue muy difícil esa intervención.

Al final quedamos cuatro reagrupados de la siguiente manera, M2 y M9 y M6 y M7, el campo volvió a constituirse y la lucha por bienes simbólicos no acabó. En este momento quizás fueron más grotescas las formas de manifestarnos y recuerda M7: "El día de hoy te puedo decir que más de una vez estuve a punto de pedir perdón a Dios y mandarlos lo más lejos posible, y con las peores palabras...".

EL PROYECTO

3er. momento de proceso

No puedo decir que sólo hasta que quedamos cuatro se dio el proyecto, este ya venía gestándose desde que quedábamos 7. Ya habían pasado nueve meses y hubo presión por la entrega del producto que debía ser puesto a disposición del IHEMSYS para su revisión, autorización e implementación en el ciclo escolar 2008-2009. En este periodo nos enfocamos a la tarea de manera importante. Entre el grupo había investigación, lecturas comentadas y diseño curricular, de último momento hubo una disposición que estructuró el campo, no debía de exceder de 20 horas, disposición en función del costo de la plantilla docente. Hasta entonces hubo intervención del director administrativo, contador de formación.

Si bien nos enfocamos a la tarea de manera importante, y sólo quedábamos los que nos identificábamos por la escuela de pensamiento freudiana, actos de habla estaban dirigidos en dos sentidos; la que se inclinaba por perseguir al éxito e imponer y la otra que se dirige al entendimiento y al acuerdo. Pero finalmente se concluyó la tarea:

M3: “Que la favoreció? Pues este ehh la tarea en equipo no, que a pesar de que en su momento había diferencias o distinto pensar, eh los nos concretamos a que era una tarea en equipo y y así fue no?, se trató de sacar adelante y finalmente lo logramos no?, como siempre a la mejor con algunos obstáculos, tiempo y demás pero yo creo que al final se logró la tarea”...

M6: “Este, si en efecto la mayoría éramos de un... de una corriente no?, y entonces eran los acuerdos, pero también me queda claro que las personas que se salieron no tenían claramente su postura y no tenían forma, como de defenderla igual, yo creo que también estábamos muy en la part...e dogmatizados no? y a la mejor, en, no en la escucha para poder entender un poquito más, pero si no te lo sustentan como tú también te enriqueces y como aprendes?”.

Finalmente y producto del clima de compromiso y confianza que se generó, se concluyó la tarea. Quedamos cuatro, estuvimos de acuerdo en considerar a M3 como parte del grupo que concluyó la tarea, justificando que vivía muy lejos y por ello no estuvo en las últimas reuniones. Coincidimos en que había sido clara su disposición. Hablamos de dinero, los cuatro que concluimos cobramos lo estipulado en el contrato, distribuyéndose entre nosotros también, la cantidad no pagada a los que ausentes. M3 recibiría únicamente lo dispuesto en el contrato.

Fue responsabilidad de nosotros transcribirlo en los formatos para tal efecto, foliado, engargolado, ir a Pachuca a realizar la gestión ante el lhemsys. Al verlos ya en carpetas, la expresión de todos fue de profunda satisfacción, decíamos de manera repetida que era increíble que lo hubiéramos hecho nosotros los profesores y manifestamos todo lo que representó en su momento. Al hacer entrega al director, este miró las carpetas y dijo lamentar que, por política del lhemsys, lo revisarían directores de otras escuelas que ofrecían la misma licenciatura ya que, aseguró, era un trabajo excelente y con seguridad sería copiado sin miramiento del esfuerzo que había costado a los profesores.

Una persona de la administración, que además es socio de la escuela, nos comentó que seguramente ya no entraría para el ciclo escolar siguiente, ya que el trámite era muy largo y exhaustivo sobre todo en su revisión. A una semana de iniciado el ciclo escolar llegó la notificación del lhemsys que había sido aceptado. Se procedió a su implementación, reasignaron cargas horarias y materias. Una persona de la administración comentó entonces que seguramente había pasado sin ser revisada, eso nos disgustó, un gran trabajo detrás del resultado y nadie lo había revisado.

Esta experiencia evaluativa dio como resultado: rupturas epistemológicas, reflexión en torno a fines y medios educativos, la necesidad de acercarnos a las teorías curriculares y de las ciencias de la educación, asimismo la necesidad de acuerdos y consenso. Un diseño curricular que ofreció una propuesta para la formación de los psicólogos que egresará el Cenua durante los cinco años siguientes.

IV.1. Diseño curricular: ¿Determinación o transformación? Determinación y transformación

La experiencia que otorgó esta tarea, modificó y conservó, las formas duraderas de ser y de valorar no solo este hecho, la intervención curricular, sino del hecho educativo. Como lo mencioné en el resumen, la intervención curricular de manera inadvertida, dio como resultado una transformación del objeto y del sujeto que conoce, por lo que las rupturas epistemológicas se dieron de manera inevitable. Durante el taller y el proceso, hubo desplome y restauración de esquemas. Asimilación, acomodación y equilibrio fueron una constante (Piaget, 1987). Aún y cuando dedicados a la función docente, desconocíamos hasta entonces las teorías que dan sustento a esta función. Ello no deja de mostrarse en el comentario de una de las compañeras, que manifestó la incomodidad de mostrar ante el grupo, la debilidad y falta de precisión teórica incluso, de la disciplina en la que habíamos sido formados, y que además enseñábamos. M6: “Me espantaba, el de repente pararme frente a mi otro igual y decir no sé! no? O sea... yo creo que eso es aterrador...”:

Siguiendo el orden de las hipótesis, que dieron la estructura a esta tesis, y que se resumen en la búsqueda de las transformaciones, o determinaciones que explican la acción social vivida en la intervención curricular, concluyo:

Que el título de la tesis muestra mi forma de ver la realidad al comenzar la presente investigación. El nexos coordinante “o”, da cuenta de la idea preconcebida por mí, que necesariamente denota oposición o diferencia entre la frase que precede y antecede. Exclusión, alternancia o contraposición entre las ideas. Pero la realidad es contradictoria y compleja. Después de la experiencia sentida, comprendo porque hago mío, que diseño curricular es al mismo tiempo transformación y determinación, con el nexos, “y”, que une oraciones gramaticalmente equivalentes, que permite y exige la armonización de dualidades y la convivencia conflictiva de pares que viven necesariamente unidos.

La intervención curricular no obedeció a *habitus* de los directivos de Cenua por una cultura evaluativa, fue producto de una disposición externa, el lhemsys, que exigió la actualización con base al tiempo transcurrido desde su implementación, diez años atrás, pero si fue producto de nuestras *ilussio*. Ni lhemsys ni Cenua modelo teórico, incluso a la pregunta por mi parte a que se refería con actualización cuando hicieron el ofrecimiento de intervención, llamaron a lhemsys para ratificar a que se referirían específicamente, argumentando que debía apegarme a la actualización y no a la modificación completa del plan de estudios, ya que el costo era mucho menor en el primer caso.

Los profesores de Cenua habíamos manifestado desde hace algunos años, la necesidad de intervenir en el diseño curricular, al que nombrábamos plan de estudios de manera indistinta. Desde nuestros *habitus*, valorábamos que esta tarea era de expertos, eran otros los que debían venir a modificar nuestra realidad, colocando nuestros conocimientos al servicio de quien manda y no de quien lo precisa. Esto da cuenta que no nos vivimos entonces, como profesores con posibilidades de transformar, ni de realizar un trabajo de carácter intelectual, entendiendo como tal, no como el que se recluye en el estudio y en el aumento del saber como reafirmación personal, sino el que usa sus conocimientos para cambiar las cosas, para luchar por la justicia (Cortázar, 1984). Al que defiende el predominio del conocer sobre el querer, de la racionalidad frente a la voluntad (Diccionario de las ciencias de la educación, 1998). La tensión fue dejarnos a los profesores decisiones importantes, y al mismo tiempo, demandar que decidiéramos sobre aspectos no prescritos. Sin embargo ofrecernos esta responsabilidad, transformó *habitus* en nosotros, aunque reitero, otros también se conservaron.

Las formas duraderas de ser y de valorar el hecho educativo, a decir de los mismos profesores al ser entrevistados, fue distinta después de esta investigación, hubo distinción entre opinión y conocimiento (*doxa y episteme*), ahora contábamos con un saber buscado, un saber fundado a través de un método, un saber reflexivo.

Volver a retomar la lectura y la investigación fue una modificación de los *habitus*. Fue necesario el dominio de teorías, a fin de sensibilizarse de las dificultades inherentes a los procesos educativos, y prácticas que contribuyeran a los esfuerzos evaluativos. A decir de una compañera profesora: M1: “comprendimos la responsabilidad que esto implicaba”.

Con anterioridad mencioné que nuestros *habitus* eran preservar nuestro mundo, conservar nuestras motivaciones, afectos y puntos de vista particulares. Actuamos como hombres particulares. Tratamos de imponer nuestras formas duraderas de ser y de valorar, la *illusio* era imponer la psicología con la que habíamos sido formados en nuestra alma mater, pero no pudimos hacer arbitrariamente lo que queríamos, el campo nos estructuró y nos estableció reglas de juego. Varios deseábamos lo mismo. Para lograr concluir la tarea, fue necesario el consenso y el acuerdo.

En principio, la inversión de energía y el interés depositado en el juego fue en defensa y propósito de legitimar cada una de las posturas ahí vertidas, pero posterior a ello *habitus e illusio* se orientaron al entendimiento y al acuerdo. Concluyo advirtiendo que este entendimiento y acuerdo se dio debido a que quedamos el grupo que teníamos una visión compartida, una forma de ser y de valorar.

Habitus e Illusio se transformaron. En las entrevistas algunos de los compañeros manifestaron lamentar que el actual curriculum, no cuente con otras posturas, y ello, por no haber dado cabida a las propuestas de los compañeros:

M2: Me pareció buena, sin embargo yo creo que ya ahorita a la distancia veo que...también el hecho de que hayamos quedado un grupo muy compacto con una sola tendencia teórica, ya en cuestión de contenido, ha hecho que no tengan algún punto de contraste, que es lo que hoy les ha faltado a los muchachos y hoy estamos ahí, este batallando un poco...”

M4: "...falta darle un peso más a otras teorías, que no se le dieron, y yo te mencionaba en un principio quizás porque si estaban las personas que podrían haber aportado, pero por circunstancias se salieron, por, a lo mejor yo te decía, porque no había como el peso de justificarlas o porque no estábamos en la apertura e dee, justamente también escuchar, en este momento yo creo que igual por las experiencias vividas estamos en esa apertura, o por lo menos yo, si estoy en la apertura de escuchar".

Algunos profesores fueron capaces de valorar que en tanto seres sociales y comunitarios, las motivaciones e intereses deben ser trascendentes. Con conciencia de genericidad.

Se transformaron además las relaciones y los afectos entre el grupo de profesores, a partir de la intervención curricular, actualmente nos convocamos para compartir trabajo y proyectos a desarrollar. Se implementó un grupo de estudio y se formó casi de manera paralela, la primera asociación de psicólogos en Tula de Allende Hgo.

Pero si bien hubo transformación, también hubo conservación de formas duraderas de ser y de valorar, a saber:

Dimos cuenta de que carecíamos de formas adecuadas de teorizar, de acordar los sentidos y significados de conceptos, categorías y soportes argumentativos. Sin embargo, y a pesar de que pedagogía, didáctica, filosofía, sociología, teorías del aprendizaje y teorías curriculares, fueron conceptos con los que tuvimos acercamiento a través de las lecturas y reflexiones en el taller y durante el proceso, no aparecieron en el discurso cuando apliqué la entrevista, hubo esfuerzos por recuperarlas pero no con acertada precisión conceptual:

M7: "Por qué, porque colaboración es multiplicación dice Max Weber...". "Había una parte de bioenergética que se llegó a manejar que se incluyera, y los que estábamos decíamos que eso no era psicología científica, y bueno no hubo quien

nos dijera si, por esto y esto y esto y que nos lo mostrara a través de todo un argumento con su sustento... ¿bibliográfico?

M2: “Pierre Bourdieu lo *que hizo en el momento también fue que, cada uno de pronto asumiéramos la postura que realmente teníamos, la forma en que nosotros interpretamos la conducta, inclusive la psicología, como visualizamos la vida como visualizamos muchas cosas y para partir de ahí este defender y definir cuál sería entonces la tendencia curricular...*”.

“El conocimiento mediante la experiencia que, como la *cognitio Dei experimentalis*, sufre y deplora la esencial inadecuación de las palabras y de los conceptos de *la realidad gozada...*”. (Bourdieu, 1988).

Aún y cuando insistí en los fines y medios de la educación al entrevistar, no obtuve respuestas, éstas eran evadidas, nadie habló de fines ni medios, nadie de las ciencias de la educación, nadie de teorías curriculares. No hubo apropiación de formas adecuadas de teorizar, de acordar los sentidos y significados de conceptos, categorías y soportes argumentativos. No hubo transformación en los *habitus* que hasta entonces habían prevalecido, argumentar desde la opinión y no desde la ciencia. Enseñar, exige rigor metódico (Freire, 2006, p. 27).

IV.2. Actos de habla, bien simbólico, distinción

El trabajo de equipo se perdió tan pronto el asesor dejó de estar cerca de manera periódica con nosotros. Desde ese momento se perdió también el propósito de la intervención curricular, lo importante ya no fueron más los alumnos, el diseño curricular, ni los fines, ni los medios, el campo de lucha estaba dado, entre otros, por la imposición de la psicología en la que cada uno creía, era uno de los bienes simbólicos en juego. Un bien simbólico más, fue la búsqueda de la posición de sujeto supuesto saber, tratando de mostrarlo a partir de actos de habla.

El sociólogo alemán Jürgen Habermas postuló que el diálogo sólo es posible cuando se comparte el interés común y existe el mutuo deseo de llegar al acuerdo y no a la imposición o al engaño (1989). El aspecto ilocucionario de los actos de

habla, que especifica, que pretensión de validez plantea el hablante con su emisión, como la plantea y en defensa de que lo hace (Habermas referido por Heller, 2007), mostró que *habitus* de los psicólogos del Cenua, se desplegaron en función de las *illusios* que perseguíamos, tomando posición en la lucha, para imponer nuestros juicios como únicos, legítimos y verdaderos, descalificar formas duraderas de ser y de valorar distintas a las que creíamos, pero además, mostrar poderío intelectual, a partir de un manejo, que no dejaba de ser suntuoso, de teorías y autores. Muestra de ello:

M2: Yo soy... mi posición y mi tendencia es muy psicoanalítica, pero eso no impide, que yo tome un libro de modificación de la conducta, lo lea y entonces sea capaz de decir este...a ver, en esto si estoy de acuerdo, en esto no estoy de acuerdo, o esto es, esto lo contrasto contra lo que pensamos aquí ..". " pero quien estaba ahí por ejemplo de conducta, pus tampoco me permitía ese diálogo con ella, que podrá haber dicho y contrastado y apoyarla en su parte teórica, es decir, ok tienes razón, el análisis experimental en la conducta es necesario que lo lleven los alumnos, pero como no hubo ese punto, en el que nos vamos a unir, pus sabes que no no, yo creo que no, mejor llevamos introducción al psicoanálisis, entonces pus defendí lo propio no?".

Aún y cuando en algunos momentos de la entrevista, los compañeros trataban de mostrar una posición reflexiva, en torno a la necesidad de haber buscado el diálogo y acuerdo, los actos de habla mostraban que la racionalidad estratégica, que pone énfasis en el poder, el interés y la necesidad entre otros, estuvo por encima de la racionalidad comunicativa, que busca diálogo, condiciones de simetría para los participantes (Heller, 2007). De la misma compañera en la misma entrevista:

M1: "...tampoco podemos crear psicólogos unilaterales no, o sea tampoco vamos a crear un tipo de psicólogos que nada mas crean lo que nosotros creemos, yo creo que hay algo más que lo que nosotros creemos no

M1: “Había otras personas, que tenían... había otra persona que había estudiado este... no lo voy a decir ya lo había dicho que era una especialidad que se estudia en el recreo, una humanista no?”

No se transformaron actos de habla en una idea de acuerdo y consenso con los compañeros ausentes, esto es, con los distintos, con los que no comulgaban con la postura común al grupo último, *habitus* se conservaron tratando de mostrar poderío intelectual, diferencia, separación, rasgo distintivo, propiedad racional que no existe sino en y por la relación con otras propiedades (Bourdieu, 2007).

Lo muestra con su comentario un compañero: M2: “No saben, ni siquiera saben si son positivistas, si son psicoanalistas? O hasta ambientalistas, la verdad no, es que no tienen la más remota idea de en qué están parados no?”.

A la pregunta: ¿Desde tu percepción qué fue, lo qué favoreció la tarea? Otra compañera más responde:

M7: “La formación de cada uno de los integrantes, y la capacidad argumentativa”.

M7: “independientemente del lugar en donde estudiamos la licenciatura en psicología, había ciertas diferencias clave, respecto a que si habías sido formado, como investigador, si, o si habías sido formado como un reproductor del conocimiento. Este... creo, que es un apreciación bastante fuerte...”.

Los doctos y los mundanos. (Bourdieu, 1988, p. 66). Esta era la distinción a la que hacían referencia los actos de habla, que mostraron formas peyorativas para referirse a las diferencias entre los grupos. A decir de un compañero:

M2: ...la mayoría ya teníamos una serie de posiciones muy bien definidas este aun por ejemplo M3, que se consideraba ecléctica, sin embargo tiene , tiene cierto bagaje, si tiene cierta solides, M3 piensa así, pero ya luego me encuentro con otros docentes , o cuando los escucho hablar, o sea, no, no le encuentro por donde, otros supuestamente que se sienten psicoanalíticos que en realidad no, tienen tan

poca, poca... esa profundidad a contextualizar ni nada, es más yo creo que no saben que es el psicoanálisis tal vez lo único que hacen es criticar, y eso si son buenos criticones ácidos, pero eso no significa ser psicoanalistas, ni clínicos o sea no, no hay visión teórica”.

El bien simbólico perseguido, era ser vistos como sujeto supuesto saber. Maestría, dominio, o saber en torno a un campo de la realidad. Pero (...) no va a surgir por si mismo, sino que sólo exista un sujeto que los reconozca y que esencialmente (Gerber, 1981), en este caso, hubiesen sido los compañeros del grupo. No apareció en las entrevistas, ni en el discurso el reconocimiento de alguno del grupo como sujeto supuesto saber, pero si la autodefinición de serlo. M1: “...éramos tres personas que sentíamos que podíamos tener el poder, tanto de conocimiento, este la administración, el poder, el poder y que éramos evaluadas con calificaciones, yo no sé, creo que buenas, creo que más allá los alumnos así nos evaluaban”.

Como mencioné con anterioridad, no me fue posible entrevistar a tres de las compañeras que decidieron salir antes de concluir la tarea, aún y cuando se las solicité a dos de manera reiterada. Sin embargo, tenían otras *illusio*: una, conseguir la beca que había solicitado parte del Conacyt, otra, viajar por el mundo ya que tenía las posibilidades económicas, por ello y desde entonces abandonó el ejercicio de la docencia, una más desarrollarse en una función administrativa en una institución de educación superior. Por lo anterior infiero, que el bien simbólico de los primeros fue conservar el trabajo ya que era nuestra única forma de ingresos económicos. Y la *illusio* de ser vistos como parte de un grupo selecto. Sujetos supuestos freudianos.

M2: “Yo soy... mi posición y mi tendencia es muy psicoanalítica”.

M6: Hacia una sola corriente no? que era el psicoanálisis, porque era con lo que te habían formado, con lo que tu conocías, con lo que tu trabajabas, por eso yo lo puedo decir, y con lo que amas no? Independientemente, en este momento estoy aprendiendo diferentes corrientes, es algo con lo que yo amo y para mí la parte del

psicoanálisis es súper interesante...()... este... como que esa era la illusio, de llevarlos justamente por algo de lo que tú vives y de lo que tú amas, no hay otra, creo que no hay otra”..

Parafraseando a Lacan (2009) el psicoanálisis es una disciplina que no debe su valor científico sino a los conceptos teóricos que Freud forjó en el progreso de su experiencia, pero que, por estar todavía mal criticados, y conservar por lo tanto la ambigüedad de la lengua vulgar, se aprovechan de esas resonancias no sin incurrir en mal entendidos.

IV.3. Campo de lucha: Bienes simbólicos, *habitus* e *illusio*

El diseño curricular, leímos en reiteradas ocasiones, era una estrategia para lograr un mundo mejor (Ibarra, 2010). Las teorías curriculares señalaron a las ciencias de la educación, como su fundamento, y estas a su vez nos mostraron la función de cada una de ellas. Teorías ofrecieron, antes de comenzar la tarea, alertas en función de lo que nos encontraríamos en el proceso de intervención curricular. Fue una lectura desvinculada de la práctica, no hubo quien de nosotros señalara lo que estaba ocurriendo hacia el interior del grupo. Era a mí, en tanto líder formal del grupo, a quien correspondía. En muchas ocasiones opté por ser espectadora cuando hubo conflictos, no hice señalamientos que dieran cuenta del momento de proceso que estábamos viviendo a fin de que así lo consideraran. Mi papel como participante completo, no me fue fácil. La investigación, como proceso para la obtención de grado, fue lo que tomé con mayor miramiento, fue el bien simbólico que perseguía.

Como mencioné, toda vez sin el asesor a un lado el campo fue otro, la consecución de un proyecto educativo fue secundario a la búsqueda de bienes simbólicos individuales. *Habitus* de profesores fueron la actuación de hombres particulares, el propósito central fue la conservación de nuestro mundo y conservación de nosotros mismos. Debo decir, que no en todo momento, ya que

compartimos muchas otras cosas, pero si, particularmente, al defender con énfasis nuestras tendencias, a esas si nos asimos con fuerza, por lo que la apertura al dialogo y al consenso se dio es cierto, pero con quienes compartíamos *illusio* y formas duraderas de ser y de valorar, “habitus se asegura de su afinidad con otro habitus” (Bourdieu, 1991, p.240). Los que no, fueron arrojados al estado de antinatural.

M2: “...pero conciliamos entre quienes he...formábamos un grupo con argumento fuerte, quien no tenia argumento sólido, pus solito dijo mejor me voy, porque no cuento con otro punto de apoyo, entonces por ejemplo nosotros que nos apoyábamos entre nosotros, como que nos dábamos la razón”.

En las entrevistas, que conservo aún, se puede observar que los compañeros que quedamos hasta el final, nos deslindamos de toda acción que nos involucrara en la salida de los profesores que se retiraron del trabajo, *habitus*, de nueva cuenta, no nos permitió darnos cuenta que fuimos parte del problema. Por fortuna, una compañera, y solo una, lo reconoció, pareciéndome importante su recuerdo, a fin de rescatar, no solo de mi memoria, sino de la evidencia aportada por uno más, de las feas y por demás agresivas formas de comunicarles y mostrarles que no era grata su presencia en el grupo:

M1: “Hay todos estos gestos, estas muecas, este, este no corporal, era completamente obvio, este le permitimos que hablara por supuesto que le permitimos que hablara, pero en algunas ocasiones acallábamos un poquito su voz este porque nos parecía que su intervención no era correcta, no”.

Enseñar “exige (...) asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación (Freire, 2006, p. 37). *Habitus* de los profesores, ponderó la racionalidad estratégica, sobre la racionalidad comunicativa. La energía estuvo

dispuesta a imponer, más que a concertar. A conservar, más que a transformar. Reproducir a partir de nuestras propias disposiciones.

El diseño curricular fue entregado en el mes de agosto de 2008 y su aplicación se dio a partir de ese mismo año escolar. En unos meses más se gradúa la primera generación, producto de *illusio*, *habitus* y campos de lucha que en torno a este se generaron. La plantilla cambió, no somos los mismos, hoy se critica de nueva cuenta, por los profesores que se han integrado, el plan de estudios.

IV.4. Consideraciones finales

En cuanto al curriculum (Anexo 4)

- 1.- Atendimos la demanda del IHEMSYS de actualizar el curriculum, que se remontaba a la apertura del CENUA 1997.
- 2.- El nuevo diseño curricular cuenta con soportes teóricos de: filosofía, pedagogía, teorías curriculares, psicología, sociología y teorías del aprendizaje.
- 3.- Los profesores tuvimos acercamiento con las ciencias de la educación que nos permitió, si no todos, sensibilizarnos sobre las dificultades inherentes a los procesos educativos. Al revisar teorías nos percatamos de nuestros límites en el terreno educativo, que es el ejercicio que desempeñamos actualmente.
- 3.- Favoreció formas de comunicación entre nosotros que condujeron al diálogo y acuerdo ya que carecíamos de formas adecuadas de teorizar, de acordar sentidos y significados de conceptos, categorías y sus soportes argumentativos.
- 4.- Conocimos las implicaciones que la intervención curricular lleva consigo. Transitamos de una conceptualización de proceso técnico a transformación educativa y que los profesores somos los responsables de la evaluación y planeación de nuestro trabajo.
- 5.- Desplegamos formas duraderas de ser y de valorar, durante el proceso de intervención curricular, que se objetivaron en el plan de estudios que habrá de formar, a cuando menos, cinco generaciones de psicólogos.

6.- Reconocimos la importancia del consenso y no de la imposición. En las entrevistas queda evidenciada la necesidad que hubo de aceptar posiciones distintas a las nuestras y el reconocimiento a darle cabida a quienes, aun y cuando con distintas opiniones, contribuimos a mismos objetivos, en este caso, los alumnos. Debido a ello, hoy quienes trabajamos el plan de estudios identificamos carencias importantes en este.

7.- Identificamos nuestras carencias teóricas aún en el campo de la psicología.

8.- Si bien hubo encuentros, hubo además desencuentros que prevalecen hasta el día de hoy. Si bien no fue el proceso de intervención el que las causo, si fue campo para que estas se manifestaran con motivo de discernimientos teóricos.

El equipo directivo no se inmiscuyó en el trabajo, no descarto que dicha confianza estuvo sustentada en que estuvimos dirigidos por un asesor externo, pero tampoco que no había posibilidades de apoyarnos en este proceso ya que ninguno de ellos entiende del tema. Tantas veces nos acercamos en tiempos pasados a comentar acerca de nuestras inquietudes sobre la omisión o duplicidad de contenidos, nos respondían que hiciéramos lo que creyéramos conveniente ya que había libre cátedra. Siempre supusimos que era una manera de escapar al cuestionamiento y la posibilidad de una respuesta de carácter académico. Al final revisaron y corrigieron ortografía, lo agradecemos.

Si bien los profesores habíamos comunicado a la dirección las inconsistencias que encontrábamos en el diseño curricular, lo hacíamos con el fin de que lo mandaran a arreglar con quien esa fuera su especialidad. No nos sabíamos, por lo que no nos sentíamos, responsables de su diseño. Pero una vez que nos ofrecieron esta posibilidad, nos consideramos únicos responsables, esto es, la plantilla docente de la licenciatura en psicología, dada las materias que hasta entonces incluía, contemplaban un médico para la materia de neurofisiología y psicofisiología profesor de inglés y de informática que impartían las materias de su competencia, no fueron considerados para la intervención curricular. *Habitus* valoraron solo decidir que no, ya que los chicos ya llegaban a la universidad con esta habilidad

en el caso de la primera, y en cuanto a la materia de inglés, no sería tiempo suficiente los tres años cuatro meses para que lo adquieran, y entonces aprovecharíamos los espacios con contenidos de psicología. Ahora mismo me avergüenza dejarlo impreso, no dimos oportunidad de que expusieran sus razones, solo supieron que ya no habría horas para ellos.

No consideramos tampoco ser apoyados en el diseño de la materia de comprensión de textos, expresión oral y escrita que se incorporaron en este nuevo plan de estudios. Fue hasta que se puso en marcha el plan curricular, que la profesora que impartió la materia, nos señaló las inconsistencias observadas. Así fue en el caso de estadística, anatomía y fisiología. De incompetentes nos pasamos a la categoría de omnipotentes. Pasamos a ser todólogos, desde aquí se manifestó la imposibilidad de pensar en los otros. Hombres particulares apropiándonos del mundo con el objeto de conservarnos (Heller, 1977).

Fue novedoso que nosotros los profesores nos responsabilizáramos de la evaluación. Hubo trabajo fuerte para diferenciar el sentido común que prevalecía, y nos apropiáramos de algunas teorías de las ciencias de la educación y formas prácticas de trabajo que contribuyeran a los esfuerzos evaluativos.

El contrato estipulaba que en tres meses debíamos entregar el diseño curricular, quedó concluido en once meses, poco antes de dar inicio en ciclo escolar. Quedó aprobado una semana después de comenzar las clases, por lo que hubo que reasignar materias y horarios. Es importante señalar a quien decida una tarea de esta u otra naturaleza, la necesidad planear, organizar, dirigir y controlar los tiempos y las actividades, esto es, de gestión, puedo decir con mucha seguridad que me hubiera sido de mucha utilidad una agenda de trabajo. La distribución de las actividades conforme a un calendario, nos hubiera permitido observar el periodo de duración de cada actividad, las fechas de establecidas y el análisis del tiempo total requerido para la ejecución de cada una. Hubiera sido posible además dar seguimiento al curso de cada momento del proceso, y llevar control del porcentaje ejecutado, el grado de adelanto o atraso con respecto al plazo previsto.

Esto me hizo perder el control de las tareas y de los avances. Evidencia de ello es el comentario hecho por M1 en la entrevista: "...llegó un momento que no encontraba el camino, yo sola no encontré el camino, y dije haber ¿para dónde vamos, qué queremos?".

En la licenciatura en psicología que ofrece el Centro Universitario Allende, aplica el diseño curricular realizado.

Una experiencia científica, es una experiencia que contradice a la experiencia común (Bachelard, 2007, p.13). La complejidad que entraña la evaluación curricular, no fue identificada ni reconocida hasta que hubo conocimiento de los aspectos que intervienen: rupturas epistemológicas, afectos, tarea, campos de lucha, disciplina, *habitus*, *illusio* y bienes simbólicos en juego.

En el proceso de conocer hubo una transformación del objeto y del sujeto que conoce. Pudimos ser creadores conscientes de nuestro propio mundo. La participación de los profesores en la toma de decisiones en torno a los fines y medios de la licenciatura en psicología, otorgó la oportunidad de establecer una relación sujeto cognoscente y objeto de conocimiento, en donde nos transformamos de manera mutua.

Para la mayoría de los integrantes del grupo interviniente, fue la primera ocasión que se tuvo contacto con las teorías que sustentan el hecho educativo, esto generó una sensibilización aunque no una total transformación.

Las estructuras limitaron las acciones del grupo interviniente, no dejó la tarea al albedrío, el espacio social estaba determinado por las reglas del juego y por los recursos apostados por cada uno de los integrantes, estos fueron de naturaleza social y cultural, este último jugó una posición exaltada. ¿Quién del grupo tenía mayores conocimientos? ¿Quién tenía poder argumentativo.

Doctos y mundanos, así se vieron así mismos los integrantes del grupo. A decir de Bourdieu, "la existencia de clases (...), es una coyuntura de de luchas. Y ese *hecho* constituye sin duda el obstáculo mayor para un conocimiento científico del mundo social y para la resolución (porque hay una...) del problema de clases

sociales” (Bourdieu, 2007, p. 66). Diferencias de clase, doctos y mundanos era la distinción que hicieron unos de otros.

Mi trabajo como profesora, lo he desarrollado en mayor medida en institución de educación superior privado. Este es un estudio de caso, y sin estar en posibilidades de generalizar, digo, no percibo distinto, formas duraderas de ser y de valorar de profesores en torno al hecho educativo. Platico y pregunto, percibo en cursos y reuniones de academia, y ese es mi único referente, por lo que quedo impedida para hacerlo. Sin embargo observo de manera consistente como *habitus* e *illusio*, verter el mayor cúmulo de contenidos posibles en el alumno. Menciono a Bourdieu (2007) a fin de hacer, con mucha seguridad una inadecuada analogía, no pretendo compararme pero sí apoyarme cuando dijo que, representando el modelo del espacio social y el espacio simbólico construido a propósito del caso particular, puede representar otros espacios.

Me parece importante hoy, tener claridad en la función a desempeñar de quien funja como coordinador, actuar no desde la buena voluntad y sí desde la descripción que se haga de tal posición: Para realizar el papel de coordinador, es conveniente iniciar sensibilizando sobre el trabajo grupal, promoviendo la reflexión en el grupo sobre los alcances, logros o contradicciones que se dan en el mismo al abordar la tarea, señalar el diálogo como parte esencial de la interacción grupal y el compromiso del logro de la tarea. Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica (Freire, 2006).

La tensión no resuelta es la de comprender sobre conocer, que ser docente implica encarnar fines y medios, y para ello, es preciso hacer uso de la ciencia, en este caso, de las ciencias de la educación, particularmente y para este caso, de la pedagogía desde donde Rousseau (2000, p. 53) lanza una sentencia: “no me cansaré de repetir bastante, que, para ser árbitro del niño, es preciso serlo de sí propio”.

Reitero, después de la experiencia sentida, comprendo porque hago mío, que diseño curricular es al mismo tiempo transformación y determinación, con el nexo,

“y”, que une oraciones gramaticalmente equivalentes, que permite y exige la armonización de dualidades y la convivencia conflictiva de pares que viven necesariamente unidos.

La segunda categoría es la que mejor define el trabajo realizado por el grupo de profesores de la licenciatura en psicología de Cenua, ya que responde a una necesidad, un beneficio concreto

Si bien revisamos someramente esta tendencia curricular, desde el primer acercamiento a los textos que la definían, no estuvo en nuestro interés intervenir desde esta postura, ya que consideramos que formar a un profesional de la psicología, es más que promover el desarrollo de habilidades y destrezas que ofrezcan un sentido utilitario para el mundo del trabajo. No consideramos que el hombre deba ser valorado solo en la medida de su capacidad productiva, el hombre es más que un saber hacer, es un Ser con un saber hacer.

El trabajo de evaluación y reelaboración curricular del Cenua, retoma de esta tendencia, la necesidad de vincular la teoría con la práctica, sugiriendo espacios en donde el alumno se forme en servicio en las materias que así lo requieran. La limitación está dada por no contar con la infraestructura mínima necesaria para tal efecto

- g) Las limitaciones en cuanto al conocimiento del tema fue una de las limitaciones para siquiera nombrarlas. En el caso de algunas de las habilidades de pensamiento fueron consideradas a fin de determinar las actividades de aprendizaje y formas de evaluación, fueron exclusivamente el análisis, la síntesis, la abstracción y la observación. No mencionamos habilidades de pensamiento, estuvimos muy centrados en los contenidos de los programas, sin embargo, y sin poder aseverarlo, eran conceptos que desconocíamos a profundidad. Significativo fue lo abordado como lo nunca nombrado.
- h) Una de las quejas que como profesores vertimos consistentemente, es la actitud poco favorable por parte del alumno, hacia la lectura y al estudio en general, por lo que en la determinación de las actividades de aprendizaje, y las

formas de evaluación (conceptos que exige el formato para verter el plan curricular que se presentan ante el Ithemsys), hicimos hincapié en la necesidad de incorporar estrategias didácticas que posibilitaran una mayor participación de los alumnos. Pero fue necesario reconocer, las formas de enseñanza y las pocas estrategias didácticas que utilizamos en nuestro quehacer docente, en virtud de que la mayoría de profesores que conformamos la plantilla, no nos formamos para desempeñar la función docente, no obstante ser profesionales de la psicología y concebir, desde el discurso, al ser humano como producto del contexto socio-histórico.

- i) En el plan curricular de la licenciatura en psicología del Cenua, se hizo hincapié en la necesidad de incorporar una función sustantiva más, la de la vinculación teoría-práctica.
- j) Algunos objetivos que justifican la presente investigación, fueron buscados de manera intencional, otros los otorgó el proceso grupal y refuerzan la importancia del trabajo realizado.
- k) El trabajo nos dejó una cultura evaluativa, producto de los procesos vividos durante el taller y la experiencia evaluativa, ya que además de lecturas, reflexiones y acuerdos, hubo conflictos que aprendimos a resolver.
- l) El personal directivo a partir de entonces, saben que el profesorado y no solo especialistas somos agentes de cambio y transformadores intelectuales. Las instituciones dio indicios de transformación a partir de esta tarea, hoy saben que los profesores también son intelectuales.
- m) *Habitus* de los profesores ahora sabemos que somos agentes de cambio y responsables de la transformación anhelada.

Producto de la investigación realizada, comprendemos que el hecho educativo es más que un profesor, un alumno, un plan de estudios y vinculación. Las ciencias de la educación permiten mirarlo por todos sus caras y dar cuenta de la necesidad de concertar significados con miras a encontrar en la educación, el instrumento

más certero para el cambio social. Ser profesores guiados por fines pedagógicos, no para la transmisión de saberes, sino para formar ciudadanos, ese que sea bueno, con todo el que conviva.

REFERENCIAS

Abbagnano, Nicola. (2010). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de cultura económica.

Abbagnano, Nicola. (2010). *Diccionario de filosofía*. México: Fondo de Cultura económica.

Álvarez-Gayou, J., Juan Luis. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Ausubel, David Et al. (1996). *Psicología educativa*. México: Trillas.

Bachelard, G. (2007). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI Editores.

Barrón, Et. Al (2003), Currículum y formación profesional. En Grupo Ideograma Editores, *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México: Grupo Ideograma.

Blum, M. y Naylor, J. (1999). *Psicología Industrial*. México: Trillas.

Bourdieu, P. (Oct.- Dic.1989). Principios para una reflexión sobre contenidos de enseñanza. *Revista de la Educación Superior No. 72, Vol. XVIII*.

Bourdieu, Pierre (1991). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. España: Taurus, Humanidades.

Bourdieu, Pierre et al (1995). *La reproducción*, México: Fontamara Pedagogía.

Bourdieu, Pierre et al (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Argentina: Siglo XXI editores.

Bourdieu, Pierre et al (2007). *El oficio de ser sociólogo*. Argentina: Siglo XXI editores.

Braunstein, N. et al (2003). Como se constituye una ciencia. En *Psicología, ideología y ciencia*. México: Siglo XXI

Camilloni, Alicia et al, (1996). *De herencias, deudas y legados*, Corrientes didácticas contemporáneas. Argentina: Paidós.

Comenio, A. Juan (2002). *Didáctica Magna*. México: Porrúa. México.

Contreras, D. J, (2001) *La autonomía del profesorado*. España: Ediciones Morata.

Constitución política de los estados unidos mexicanos (2004). Porrúa. México, D.F.

Coraggio, José Luis. (1998). Las propuestas del banco mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción? En J. L. Coraggio y R. M. Torres, *La educación según el Banco Mundial*. Buenos Aires: Miño y Dávila - CEM.

Cortázar, Julio (1984). Argentina: años de alambradas culturales. España: Muchnik Editores, S.A.

Coll, C. et al. (2000). Los profesores y la concepción constructivista, En *El constructivismo en el aula*. España: Graó

Centro de Cooperación regional Para la educación de adultos en América Latina y el caribe. Biblioteca digital. Barquera, Humberto (2011). *Una investigación sintética de investigación participativa*. México: Recuperado de http://licenciaturas.upnlapaz.edu.mx/Biblioteca/Biblioteca/bibliotecavirtual/investigacionaccion/bloque1/02BARQUERAHUMBERTO_RevisionSinteticaInvParticipativa.pdf

De Shutter, A. (1983). Investigación participativa: Una opción metodológica para la educación de adultos. *Cuadernos del CREFAL, No.18*.

Díaz Barriga, Á. (1981). Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio. En *Revista de la Educación Superior* # 40, Vol. X.

Díaz Barriga Arceo, F. et al. (1984). *Metodología* de diseño curricular para la enseñanza superior. En *Perfiles Educativos* # 7.

Díaz, Barriga A. (marzo, 1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral. En *Tecnología y Comunicación Educativas* no. 21, pp 39.

Díaz Barriga, A. (1995). *Empleadores universitarios, un estudio de sus opiniones*. México: UNAM/Centro de estudios sobre la universidad.

Díaz Barriga, Ángel (1995). *Pedagogía-ciencias de la educación. Paradigmas para entender lo educativo, en nombre de la pedagogía*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Colección Archivos.

Díaz Barriga, Ángel (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. En *Revista electrónica de investigación educativa*, Vol. 5, Núm. 2. Consultado el día 13 de enero del 2011 en: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>

Díaz Barriga, Ángel (2003). Conceptualización de la esfera de lo curricular. En Frida Díaz y Elisa Lugo, *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México. Grupo Ideograma.

Díaz Barriga Arceo, Frida (2003). Desarrollo del currículum. En Frida Díaz y Elisa Lugo, *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México: Grupo Ideograma Editores.

Díaz Barriga, Et al. (2003). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México: Grupo Ideograma editores.

Díaz Barriga, Ángel (2005). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.

Díaz Barriga, Arceo (2008). *Metodología del diseño curricular para educación superior*. México: Trillas.

Diccionario de las ciencias de la educación, 1998. México: Santillana.

Durkheim, Emilié (2006). *Educación y sociología*. México: Colofón. México.

Freire, Paulo (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI. México.

Furlán, M. Alfredo (1993). Conferencias sobre curriculum. En *Cuadernos pedagógicos Universitarios, Universidad de Colima, no. 4*.

Furlán, M. Alfredo (1996). Curriculum e institución. *Cuadernos del Instituto Michoacano de ciencias de la educación*.

Gabarrón, R. L. (1994). Investigación participativa. En *Volumen 10 de Cuadernos metodológicos*.

Gadamer, Hans, G. (2000). *Verdad y método*. España: Ediciones Sígueme.

García, Morente A. (1982). *Lecciones preliminares de filosofía*. México: Editores Mexicanos Unidos.

Gerber, Daniel (1981). El papel del maestro, Un enfoque Psicoanalítico. En *Cuadernos de formación docente No. 15, ENEP*.

Goyette et al (1988). *La investigación acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. España: Laertes.

Gutiérrez, B. A. (2010). A modo de introducción. Los conceptos centrales en la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. En Bourdieu, P. *El sentido social del gusto*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Heler, Mario. (2007). *Jurgüen Habermas y el proyecto moderno. Cuestiones de las perspectivas universalistas*. Argentina: Edit. Biblos.

Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. España: Península.

Herbart, Johann F. (1935). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. España: Espasa-calpe, S.A.

Gobierno del Estado de Hidalgo. Enciclopedia de los Municipios de México. Estado de Hidalgo. Tula de Allende. Recuperado el 12 de enero del 2012 en <http://intranet.e-hidalgo.gob.mx/enciclomuni/municipios/13076a.htm>

Ibarra, Luis Rodolfo R. (2007). Proyecto educativo: currículo-diálogo. *Memorias electrónicas del Foro Regional "Historias, políticas y procesos educativos*. UAEM.

Ibarra, L. Et al. (2010). Evaluación curricular universitaria: un modelo. En *Memoria académica, Primer congreso Latinoamericano de ciencias de la educación*. Universidad Autónoma de Baja California, B.C. Recuperado en <http://fch.mx/uabc.mx/lateduca/381.pdf>

Instituto Nacional de Geografía e Informática (2012). Recuperado en www.inegi.gob.mx

Lacan, Jacques. (2009). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. En *Escritos 1*. México: Siglo XXI.

Laplanche, Jean (1979). *Diccionario de Psicoanálisis*. España: Paidós.

Luckesi, C. Carlos, (1987). El papel de la didáctica en la formación del educador. En Candau, vera M. (Org), *La didáctica en cuestión. Investigación y enseñanza*. Madrid: Narcea S.A.

Marín Méndez, Dora Elena e Isabel Galán. (1986). Evaluación curricular: una propuesta de trabajo para el estudio del rendimiento escolar. *Revista Perfiles Educativos* # 32. pp. 38-47.

Martínez, M. Miguel. (2004). *Ciencia y Arte en la metodología cualitativa*. México. Trillas. México, D.F.

Mockus, Antanas (junio, 1990). Lineamientos sobre programas curriculares. *Revista de educación superior, Núm. 74, Vol. 19*.

Muchinski, Paul, M. (2002). *Psicología aplicada al trabajo*. México:Thompson Editores, S. A. de C. V.

Ornelas, Delgado, J. (2012). *El Banco Mundial y la educación superior en México*. Trabajo presentado en el 10° Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad, Guadalajara, México. Resumen recuperado en: [http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%202/Mesa%204/a\)%20Pol%EDtica%20educativa/4.a.5..pdf](http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%202/Mesa%204/a)%20Pol%EDtica%20educativa/4.a.5..pdf)

Panza, G., Margarita Et al (2011). *Fundamentación de la Didáctica*. Tomo I. México: Gernika.

Piaget, Jean (1987). *Seis estudios de psicología*. México: Seix barral, S. A.

Rousseau, J. J. (2000). *Emilio o de la educación*. México: Porrúa. México.

Rueda, Mario (2003). Presentación de la colección. En En Frida Díaz y Elisa Lugo, *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México: Grupo Ideograma Editores.

Sacristán, Jimeno et al (2008). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. España: Ediciones Akal, S.A.

Safa Barraza, P. (2002). El concepto de 'habitus' de Pierre Bourdieu y el estudio de las culturas populares en México. *Revista Universidad de Guadalajara* No. 24. Recuperado de <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug24/bourdieu3.html>

Santoyo, Rafael (1981). Algunas reflexiones sobre la coordinación de grupos de aprendizaje. *Perfiles educativos*, No. 11.

Schaff, Adam (1982). *Historia y verdad*. México: Grijalbo, México.

Secretaria de Educación Pública del Estado de Hidalgo (2012). Dirección General de Profesiones. Recuperado de <http://www.hgo.sep.gob.mx/content/sesmsyct/profesiones.htm>.

Secretaria de Educación Pública, (2012) recuperado en http://www.sev.gob.mx/servicios/rvoe/2010/superior/escolarizada_mixta/normatividad__sem/acuerdo_279_sem.pdf.

Secretaria de Educación Pública, Diario oficial de la federación. (2000) *Acuerdo número 279* por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior. Recuperado de http://www.sev.gob.mx/servicios/rvoe/2010/superior/escolarizada_mixta/normatividad__sem/acuerdo_279_sem.pdf, el día 18 de noviembre de 2010.

Suchodolski, Bodgan (1965). *Teoría Marxista de la educación*. México: Grijalbo.

Taba, Hilda (1974). *Elaboración del curriculum*. Argentina: Troquel S.A.

Tyler, Ralph, W. (1982). *Principios básicos del curriculum*. Argentina: Editorial Troquel, S.A.

Tortosa, Francisco. (2006). *Historia de la psicología*. España: Mc Graw Hill

Trull, Timothy Et al. (2003). *Psicología clínica. Conceptos, métodos y aspectos prácticos de la profesión*. México: Edit. International Thomson editores, S.A. de C.V.

Vélez, Pliego A. (1983). La experiencia curricular en la universidad autónoma de Puebla. En *Simposio Experiencias curriculares en la última década*. Cuadernos de investigación educativa, México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N

Wacquant, Loïc (2005). *Hacia una praxeología social: la estructura y la lógica de la sociología de Bourdieu*, en *Una invitación a la sociología reflexiva*. Argentina: Siglo XXI editores, Buenos Aires, Argentina.

ANEXOS

Anexo 1

Plan de estudios de la Lic. En Psicología general

Anterior

1997-2008

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
Neuroanatomía	Neurofisiología	Psicofisiología	Psicología diferencial	Aportaciones teóricas al estudio de la personalidad	Psicopatología	Desordenes orgánicos de la conducta sociopática y personalidad psicopática	Rehabilitación conductual
Introducción a la psicología científica	Teorías y sistemas en psicología	Psicología experimental	Psicología del trabajo	Evaluación de la personalidad	Diagnostico psicométrico en clínica	Integración de estudios psicológicos	Teoría general y especial de la neurosis
Metodología de la ciencia	Lógica simbólica y semántica	Psicología social	Estadística inferencial	Desarrollo psicológico	Desarrollo psicológico II	Psicopatología de la época del crecimiento y desarrollo del hombre de 0 a 18 años	Teoría general y especial de la psicosis
Motivación y emoción	Aprendizaje y memoria	Pensamiento y lenguaje	Psicometría	Análisis experimental de la conducta	Modificación de la conducta	Psicología clínica psicoterapia I	Psicología clínica psicoterapia II
Informática I	Informática II	Estadística descriptiva	Psicología educativa	Psicología clínica	Introducción a la psicoterapia	Psicodinámica de grupos	Ética profesional
	estadística	Teorías de la personalidad		Teoría y práctica de la entrevista			

Anexo 2

Asignación como coordinadora del grupo de intervención curricular



CENTRO UNIVERSITARIO ALLENDE

gaby_luz17@hotmail.com

Tula de Allende Hgo. 22 de Junio de 2007

Psic. María de la Luz Lobato Magaña.
Docente del Centro Universitario Allende.
Presente

Como le fue informado en su oportunidad, la administración del Centro Universitario Allende, conciente del compromiso que ha decidido asumir en la formación de los egresados de las diferentes licenciaturas que ofrece, ha resuelto la mejora continua en los planes de estudio que permitan la consecución de tales objetivos. Hoy de manera formal le hacemos una invitación para formar parte del grupo de docentes que habrán de realizar la evaluación curricular del plan de estudios de la licenciatura en Psicología, así como la reelaboración del mismo, lo anterior en el reconocimiento de que son Ustedes, especialistas en esta disciplina, quienes podrán sugerir los mejores contenidos.

Sabedores de que este quehacer requiere de una metodología específica, el Centro Universitario Allende se dará la tarea de proporcionar los elementos que le permitan adquirir los conocimientos que, sustentados en referentes teóricos, permitan desarrollar esta habilidad a través del Seminario - Taller "Diseño Curricular" que será impartido por el **D.C.E Luis Rodolfo Ibarra**, docente de la maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro.

El proyecto que estamos por iniciar consta de dos fases:

- A) Seminario – Taller "Diseño Curricular" de 30 horas.
Fechas: 29 y 30 de junio, 6 y 7 de julio, 13 y 14 del mismo mes.
Horario: Viernes de 16 a 20 horas y sábado de 8 a 14 horas.
Lugar: Instalaciones del Centro Universitario Allende
El material será entregado en su oportunidad a fin de realizar lecturas previas.

- B) Reuniones de trabajo entre el grupo de evaluadores en los tiempos y lugares que así decidan, a efecto de que se determinen dichos contenidos. Tres o cinco sesiones de aproximadamente cuatro horas cada una.





CENTRO UNIVERSITARIO ALLENDE

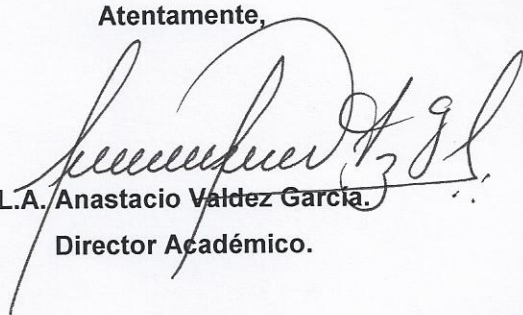
Cabe mencionar que el Centro Universitario Allende no desconoce lo valioso de su aportación y el tiempo que deberá destinar a este proyecto, por tal motivo no omito hacer de su conocimiento que la condición laboral de su participación será remunerada, habiendo considerado la cantidad de \$ 2000.00 (Dos mil pesos 00/100 m.n.) por el desarrollo del proyecto, que de acuerdo a la experiencia del Dr. Ibarra, debe desarrollarse en mínimo de 3 y máximo 5 sesiones de 4 hrs. cada una, lapso en el cual deberá quedar concluido el documento.

De ser positiva su respuesta en la participación del proyecto al que hacemos referencia, estaremos haciéndole llegar un contrato por obra determinada en donde se especificarán las condiciones de trabajo.

Le informo también que a partir de esta fecha la coordinación administrativa de este proyecto estará a cargo de la **Psic. Ma. De La Luz Lobato Magaña**, con quien podrá dirigirse para cualquier duda, comentario o sugerencia sobre el particular.

No me queda más que agradecer su apoyo en esta actividad que obedece además del compromiso institucional, a las observaciones que ha tenido a bien externar en su momento a la Dirección y que dada su calidad como profesional y docente hemos considerado, dando pie a la presente reestructuración.

Atentamente,



L.A. Anastacio Valdez García.

Director Académico.

c.c.p Archivo.



Anexo 3

Guía de entrevista aplicada a los participantes

1.- Antes de dar inicio a esta tarea de intervención curricular que se llevó al cabo en Cenua, que idea prevalecía en ti acerca del hecho educativo, plan de estudios, curriculum, ejercicio docente, enseñanza y aprendizaje?

¿Cuáles se reafirmaron?

¿Cuáles se modificaron?

¿Cuál es la idea que prevalece actualmente en torno a estos tópicos?

2.- ¿Al conocer lo que acontece y los elementos que intervienen en el hecho educativo, provocó algún tipo de sentimiento en función de los fines y medios hasta ese momento perseguidos?

3.- ¿Consideras que hubo modificación en tu práctica docente?

4.- ¿Hubo modificación en tus ilusiones al ejercer la práctica docente?

5.- ¿Identificas los momentos de proceso más significativos que se generaron dentro del grupo?

6.- ¿Qué sentimientos surgen de esta experiencia con relación al grupo de trabajo y a la tarea misma?

7.- ¿Qué permitió la consecución de la tarea y llegar a acuerdos?

Anexo 4

Plan de estudios de la Lic. En Psicología general

Actual

**PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA
VIGENTE**

	LISTA DE ASIGNATURAS O UNIDADES DE APRENDIZAJE	CLAVE	SERIACIÓN	H O R A S		CRÉDITOS	INSTALACIONES	
				POR	CUATRIMESTRE			
				CON DOCENTE	INDEPEN – DIENTES			
C I C L O	PRIMER CUATRIMESTRE							
	Anatomía y fisiología del sistema nervioso I	PCO101		56	56	7	AyC*	
	Filosofía	PCO102		42	42	5.25	AyC	
	Taller de comprensión de textos	PCO103		42	42	5.25	AyC	
	Introducción a la psicología	PCO104		70	70	8.75	AyC	
	Aprendizaje y memoria	PCO105		56	56	7	AyC	
	Estadística descriptiva	PCO106		56	56	7	AyC	
	SUMA PARCIAL			322	322	40.25		
C I C L O	SEGUNDO CUATRIMESTRE							
	Anatomía y fisiología del sistema nervioso II	PCO201	PCO101	56	56	7	AyC	
	Ética	PCO202		42	42	5.25	AyC	
	Taller de expresión oral y escrita	PCO203		42	42	5.25	AyC	
	Historia de corrientes en psicología	PCO204		56	56	7	AyC	
	Pensamiento y lenguaje	PCO205		56	56	7	AyC	
	Salud y enfermedad	PCO206		42	42	5.25	AyC	
Estadística inferencial	PCO207	PCO106	56	56	7	AyC		
	SUMA PARCIAL			350	350	43.75		
C I C L O	TERCER CUATRIMESTRE							
	Psicofisiología	PCO301		70	70	8.75	AyC	
	Teorías de la personalidad	PCO302		70	70	8.75	AyC	
	Desarrollo psicológico de la infancia y de la niñez	PCO303		70	70	8.75	AyC	
	Sexualidad humana	PCO304	PCO207	42	42	5.25	AyC	
	Teoría de la medida	PCO305		56	56	7	AyC	
		SUMA PARCIAL			308	308	38.5	
C I C L O	CUARTO CUATRIMESTRE							
	Psicopatología infantil y del adolescente	PCO401	PCO303	70	70	8.75	AyC	
	Psicoanálisis	PCO402		56	56	7	AyC	
	Desarrollo psicológico del adolescente	PCO403		56	56	7	AyC	
	Psicometría	PCO404		56	56	7	AyC	
		SUMA PARCIAL			238	238	29.75	
	C I C L O	QUINTO CUATRIMESTRE						
Hombre y sociedad		PCO501		42	42	5.25	AyC	
Trastornos de la personalidad		PCO502		70	70	8.75	AyC	
Desarrollo psicológico de la edad adulta y la vejez		PCO503		56	56	5.25	AyC	
Psicología organizacional		PCO504		42	42	7		
Teoría y técnica de la entrevista		PCO505		56	56	33.25		
		SUMA PARCIAL			266	266		
C I C L O	SEXTO CUATRIMESTRE							
	Ética profesional	PCO601		42	42	5.25	AyC	
	Psicología social	PCO602		56	56	5.25	AyC	
	Teoría de la neurosis	PCO603		70	70	8.75	AyC	
	Análisis y Evaluación de puestos	PCO604		42	42	5.25	AyC	
	Evaluación de la personalidad	PCO605		56	56	7		
		SUMA PARCIAL			252	252	31.5	
C I C L O	SÉPTIMO CUATRIMESTRE							
	Metodología de la investigación	PCO701	PCO603	42	42	5.25	AyC	
	Estudios de genero	PCO702		42	42	5.25	AyC	
	Taller de análisis de casos de neurosis	PCO703		42	42	5.25	AyC	
	Introducción a la psicoterapia	PCO704		70	70	8.75	AyC	
	Integración de estudios psicológicos	PCO705		70	70	33.25		
		SUMA PARCIAL			266	266		
C I C L O	OCTAVO CUATRIMESTRE							
	Seminario de tesis	PCO801		42	42	5.25	AyC	
	Dinámicas de grupo	PCO802		42	42	5.25	AyC	
	Teoría de la psicosis	PCO803		70	70	8.75	AyC	
	Teoría y práctica de la psicoterapia	PCO804		70	70	8.75	AyC	
	Psicología educativa	PCO805		42	42	5.25	AyC	
	Reclutamiento Y selección de personal	PCO806		42	42	5.25	AyC	
Elaboración de instrumentos de evaluación	PCO807		378	378	47.27			
	SUMA PARCIAL							
C I C L O	NOVENO CUATRIMESTRE							
	Proyecto de tesis	PCO901	PCO803	42	42	5.25	AyC	
	Psicología comunitaria	PCO902		42	42	5.25	AyC	
	Taller de análisis de casos de psicosis	PCO903		42	42	5.25	AyC	
	Enfoques teóricos en psicoterapia familiar	PCO904		56	56	7		
	Intervención en psicología educativa	PCO905		70	70	8.75	AyC	
	Capacitación y desarrollo	PCO906		42	42	5.25	AyC	
	SUMA PARCIAL			294	294	36.75		