



The basics of CID's Master's degree in education curriculum

Los fundamentos del currículum de la *Maestría* *en Educación del CID*

Resumen

La Educación, como una totalidad concreta, es un muy complejo *proceso histórico: biológico, psicológico y social*; pues implica desde determinantes orgánicos (sexo, crecimiento y desarrollo psicosomático, órganos de los sentidos, salud y enfermedad) y psicológicos (cognición, motivación, memoria, olvido, autoestima, género, etc.), hasta ideológicos, culturales y políticos o, en una palabra, *sociales* (clase social). En consecuencia, su estudio, comprensión y explicación, tan sólo en una perspectiva científica, requiere de múltiples disciplinas; desde la filosofía y epistemología, la metodología investigativa de las ciencias y la sociología de la educación; hasta lo que constituye su particularidad: la pedagogía y didáctica, la administración y gestión escolar. Entonces, todo ello debe considerarse para el diseño curricular de un posgrado en educación, y debe ser integrado al formular su planeación y programación académicas. Aquí relatamos las consideraciones e implicaciones sociales y teóricas realizadas para la formulación del *currículum* de la Maestría en Educación del Centro de Investigación y Docencia (CID) de Chihuahua, Chih., México.

Abstract

Education, as a concrete totality, it's a very complex *historical process: biological, psychological and social*; since it implies from organic (sex, psychosomatic growth and development, sense organs, health and disease) and psychological determinants (cognition, motivation, memory, forgetfulness, self-esteem, gender, etc.), until ideological, cultural and political or, in one word, *social* determinants (social class). Consequently, it's study, understanding and explanation, just in the scientific perspective, it requires multiple disciplines; from



philosophy and epistemology, science research methodology and sociology of education; until what constitutes its particularity: pedagogy and didactics, school administration and management. So, all of these should be considered for the educational postgraduate curriculum design, and it must be integrated for the formulation of its academic planning and programming. Here we relate the social and theoretical considerations and implications made in order to formulate the Educational Master's degree curriculum of the Investigation and Teaching Center (CID) in Chihuahua, Chih, Mexico.

Introducción

El currículo es una construcción desde el saber pedagógico, en cuyo proceso intervienen diferentes fuentes de conocimientos: psicopedagógicos, epistemológicos, sociales y filosóficos.

J. GIMENO SACRISTÁN

Mediante el Acuerdo 32 del Gobierno del Estado Libre y Soberano de Chihuahua, el 4 de enero de 1995, “se reconoce la validez oficial a los estudios que imparte el Centro de Investigación y Docencia” (CID); el cual “fue creado con el propósito fundamental de operar y desarrollar un programa de posgrado que dé respuesta a las necesidades de formación de investigadores, así como de actualización y especialización de los profesores” (Periódico Oficial, 1995). Con esta base, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal autorizó “el Plan de Estudios de la Maestría en Educación en los campos de: Investigación Educativa y Planificación y Administración Educativa” y, a su vez, la Dirección General de Profesiones “dictó acuerdo favorable” para que fuera impartido por el CID, quedando oficialmente registrado y sus “Planes de estudio debidamente avala-

dos” y con “reconocimiento de validez oficial” (Cuadernos del CID, 1995). Para todo ello fue esencial y determinante la formulación del *currículum* correspondiente a este posgrado.

Según la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), hay dos visiones principales acerca del currículum:

“Por un lado, una perspectiva amplia que ve el *currículum* como el producto de un proceso de selección y organización de ‘contenidos’ relevantes por las características, las necesidades y aspiraciones de la sociedad, y que abarca las finalidades y los objetivos de la educación, los planes y programas de estudio, la organización de las actividades de enseñanza y de aprendizaje, así como las orientaciones respecto a la evaluación de lo que se ha aprendido. Por otro lado, un enfoque más restringido que considera el *currículum* como el conjunto de los programas de estudio construidos sobre bases disciplinares” (UNESCO, 2015).

Aquí lo consideraremos en su sentido lato, el cual integra tres tipos del *currículum*: *formal*, *real* (o vivido) y *oculto*. El primero consiste en la formulación expresa de “la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo sus finalidades y las condiciones académico-administrativas que se deriven de la práctica educativa”; por lo que su esencia “es la fundamentación de su estructura académica, administrativa, legal y económica”, y no sólo en términos pedagógicos, sino incluso con sus determinantes en última instancia: sociales, epistemológicos y filosóficos. Por lo tanto, esta “fundamentación establece las pautas para que el currículo formal sea considerado como aquello que puede dar contenido y forma a un conjun-

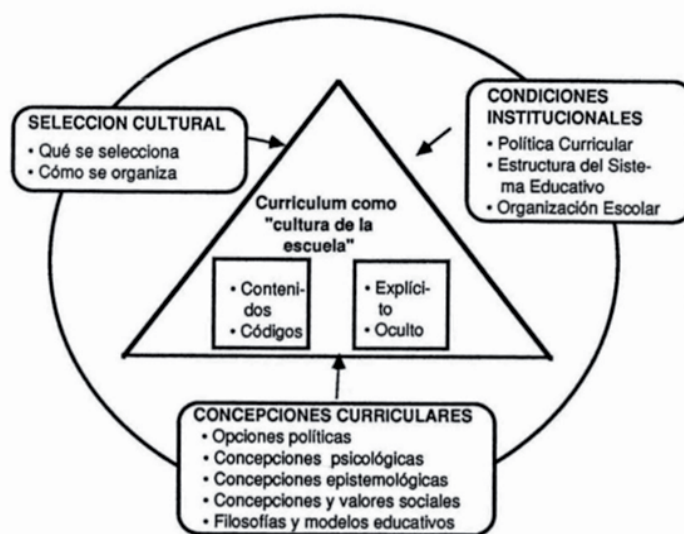
to de conocimientos, habilidades y destrezas a desarrollar por el estudiante”; sintetizando la totalidad concreta acerca de un “saber cultural a transmitirse enfocado a una intención didáctica” (Vanessa Guzmán, 2012).

A su vez, el *currículum real* o *vivido* es la puesta en práctica del currículum formal; según los recursos y las circunstancias realmente existentes para su operación. Y al *currículum oculto* lo constituyen aquellas partes, generalmente ideológicas y políticas, no consideradas o no expresadas en el currículum formal y que, por lo tanto, quedan implícitas, pero actuantes e incluso determinantes para el currículum real; éste con frecuencia “se deriva de ciertas prácticas institucionales y no de los planes de estudio y mucho menos de la normatividad [expresa] que establece el sistema” (V. Guzmán, 2012). Aunque las tres modalidades del currículum no son independientes, sino que conforman una totalidad concreta durante toda la existencia y operación de un programa educativo; sí es factible el estudio y el análisis específico de sus partes, por lo que aquí nos limitaremos al *currículum formal*; dejando para posteriores investigaciones las otras dos modalidades del currículum de la Maestría en Educación del CID.

Como se ha señalado, “el campo del currículo se fue construyendo como un saber multidisciplinario con aspectos de la sociología, historia, administración y economía para fundamentar los planes de estudio, así como de la psicología y la didáctica para las propuestas de programas”; todo lo cual requiere de “una visión epistemológica y filosófica que busca elucidar el valor conceptual” de tales elementos (Ángel Díaz, 2003).

Entonces, la formulación de un currículum es un proceso muy complejo que, si bien

se refiere a “la cultura y organización de una escuela” particular, constituye un “proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar”. Para ello, debe dar respuesta a tres grandes grupos de problemas interrelacionados: “una selección de contenidos culturales organizados y codificados” para el aprendizaje de los alumnos; “determinadas condiciones políticas, administrativas e institucionales”; y “una filosofía curricular u orientación teórica que es síntesis de una serie de posiciones filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas y de valores sociales” y que constituyen los fundamentos de todo currículum. Requiere, entonces, una selección cultural desde las condiciones institucionales (estructura y políticas del sistema educativo) y de opciones políticas, hasta concepciones psicopedagógicas, científicas, sociales, ideológicas, epistemológicas, éticas y filosóficas (J. Gimeno, S. F.).



Esquema para una teoría del *currículum* (J. Gimeno S., S. F.)



El CID en la ola de la globalización neoliberal

Cuando “a partir de 1983, México se ve envuelto por la ola de la globalización” del capitalismo mediante el modelo neoliberal, el Estado conforma e inicia un proyecto para “modernizar la infraestructura y las formas de gestión, para entrar de lleno en el proceso de globalización económica”; planteando la necesidad de “fluidificar la cultura” y de una “revolución educativa” para su logro y a fin de “elevator y preservar un alto nivel de calidad en la enseñanza”. Por lo que correspondía al magisterio, en 1984 se elevaron los estudios de normal básica al nivel licenciatura, requisito para optar por maestrías y doctorados; y “se alude a que en educación superior se cuente con profesores con estudios de posgrado, que hagan investigación vinculada a las necesidades del ámbito económico y contribuyan al sistema productivo nacional”. Para ello, se concretó en 1992 el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), que suscribieron el gobierno federal (mediante la Secretaría de Educación Pública), el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y los gobernadores de las entidades federativas, incluyendo Chihuahua. Para los profesores lo principal fue el programa de Carrera magisterial, que empezó a operar en 1993, como un sistema de estímulos y promoción; en el cual la formación continua era determinante. Con el ANMEB, se pretendía “consolidar las líneas básicas del proyecto de la modernización y a subordinar el proceso educativo al desarrollo económico con una perspectiva neoliberal” que posibilitara la inserción de México en la globalización capitalista; lo que se consideró como un “proyecto conservador y selectivo” (María T. Yurén, 2008).

En este contexto y ante la existencia de 15 012 profesores de educación básica con el grado de licenciatura y sin posgrado alguno, “los SEECH [Servicios Educativos del Estado de Chihuahua], a través del Centro de Investigación y Docencia, con fundamento en la Ley General de Educación, en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica” y el gobierno del estado de Chihuahua; “para el logro de índices aceptables en la calidad educativa... ha estructurado para el magisterio de la entidad el Programa de Posgrado en Educación”; con el objetivo general de “formar especialistas... capaces de analizar e investigar su ámbito de desempeño, a fin de que planifiquen, diseñen y lleven a la práctica alternativas pedagógicas innovadoras y eleven la calidad de la educación”. Este Programa, el de la Maestría en Educación, inició con la primera generación 1994-1996 (Cuadernos del CID, 1995).

Hacia el diseño curricular del CID

Con el diseño curricular original de la Maestría en Educación se pretendía “la actualización, capacitación y superación profesional de los maestros[-alumnos]... en campos tales, que aseguren que desde su práctica educativa transformada, logren los cambios que el sistema educativo necesita”; y se determinó que “la manera más eficaz para lograr esa transformación, es haciendo investigación educativa”. Con ello, se decidió por una educación basada en evidencias científicas y, en consecuencia, la investigación sería el eje toral en torno al cual se articulara todo el *currículum*. Y éste debía adecuarse a “docentes y administradores de los niveles de educación [básica] con el antecedente académico de licenciatura” y, asimismo, a “profesionistas de diversas disciplinas... que se desempeñan como docentes o administradores” (Cuadernos del CID, 1995).

Con el conocimiento, la experiencia y el análisis crítico de otros posgrados en educación, para evaluar sus fortalezas y áreas de oportunidad; se concluyó la improcedencia de copiar y reproducir alguno o una mezcla de ellos, teniendo la necesidad de formular un diseño innovador. Lo primero fue que prácticamente todos tenían una estructura deductiva, de la teoría a la práctica; lo que se consideró inadecuado ante el principio pedagógico de empezar con los conocimientos previos de los alumnos y, a partir de su práctica, avanzar hacia los niveles de mayor abstracción teórica: “Partir del análisis de la práctica educativa real, explicarla a la luz de las teorías surgidas de las diversas posiciones científicas y volver a la práctica para transformarla... y para ello es necesario que realice investigación”. Así, se decidió estructurar inductivamente el curriculum en tres fases:

–Inicial o introductoria, con un “doble propósito: de actualizar a los docentes-alumnos y homogeneizar su información” previa.

–De desarrollo para “lograr la formación específica en Educación... que permita profundizar en el conocimiento del nivel en que labora el profesor [-alumno]... ampliando su formación teórico-práctica, conceptual y metodológica”.

–De culminación en los campos de Investigación educativa o de Planificación y administración educativa; con la finalidad de “desarrollar en los docentes-alumnos una alta capacidad de investigación e innovación pedagógica; así como para diseñar, operar y evaluar planes, programas y proyectos institucionales” (Cuadernos del CID, 1995).

Entonces, los perfiles de desempeño de egreso de los alumnos de la Maestría que se

plantearon, de acuerdo con “la modernización que se esta[ba] realizando en la educación”, era su adquisición y despliegue de “las herramientas teórico-metodológicas que le permitan conocer, analizar y transformar su práctica educativa”, a la vez que “lograra una conciencia clara de su función social”; mediante tres “ejes centrales”:

–“La problemática educativa concreta, real y diferencial de cada alumno”.

–“No pretender saber por saber... [sino] como un medio para comprender y solucionar la problemática educativa; no es una educación para la ilustración, sino para la transformación”.

–“La experiencia del alumno... confrontada y cribada a la luz de otras experiencias, pero sobre todo a la luz de teorías que permitan dilucidar la esencia de la apariencia” (Cuadernos del CID, 1995).

A fin de que el quehacer académico de la Maestría pudiera cumplir con su objetivo general de “contribuir a la transformación de las prácticas educativas (pedagógicas, administrativas, culturales, planificadoras, etc.)”, se definieron cuatro ámbitos de desempeño, principalmente de la siguiente manera:

1. **Ámbito científico-tecnológico.** “Aplica metodologías didácticas y procedimientos psicopedagógicos para apoyar los aprendizajes... utilizando como medio la ciencia, la tecnología y la cultura”; “establece vinculación permanente entre teoría y realidad, entre saber y transformación...”; “diseña y realiza investigaciones... y formula, ejecuta y evalúa programas institucionales...”

2. **Ámbito social.** Desarrolla “una visión global de la problemática sociopolítica de la educación”; asume “la pluralidad, heterogenei-



dad y contradicción... como valores que se deben sostener...”

3. **Ámbito cultural.** “Asume compromiso social...” con base a que “interpreta las determinantes socioeconómicas, políticas y educativas que afectan” los niveles escolares.

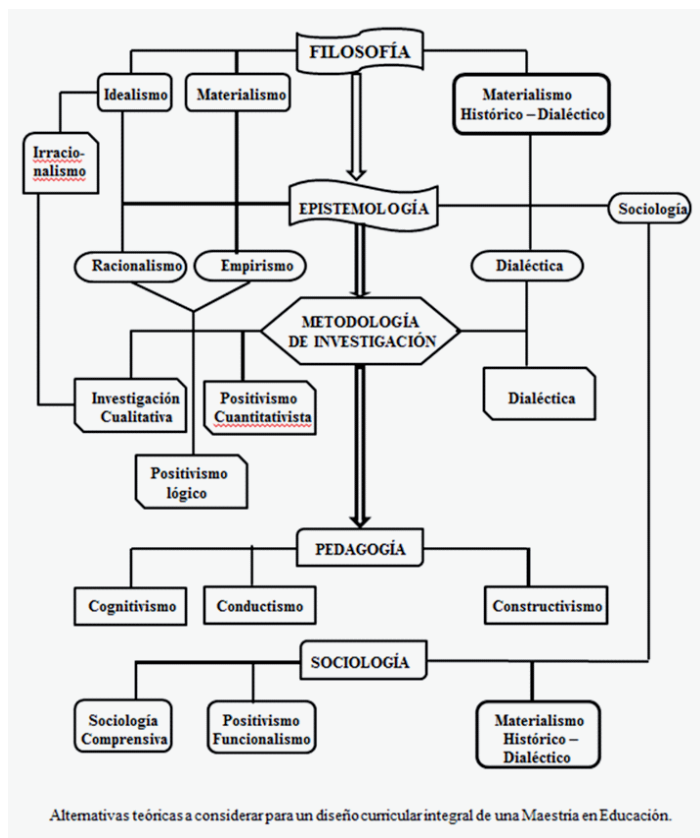
4. **Ámbito personal.** “Mantiene una actitud crítica, reflexiva e innovadora en su actitud profesional” (Cuadernos del CID, 1995).

La fundamentación teórica del currículum del CID

Para el diseño curricular, la planeación y la programación de la Maestría en Educación del CID, debieron considerarse las alternativas teóricas existentes. Y el punto de partida es, necesariamente, desde la Filosofía; pues esta constituye la fuente que determina, en su turno, a las demás opciones: epistemológicas, sociológicas, de metodología de la investigación, pedagógicas, de planeación y administrativas. A partir de ello, como se muestra en la red conceptual adjunta, todo en educación tiene tres fuentes y tres partes integrantes fundamentales; los cuales han de estudiarse y conocerse, a fin de que el maestro-alumno pueda colegir si son equivalentes o alguna es relativamente superior y, además, sepa elegir la más adecuada para enfrentar cada problema educativo particular.

De acuerdo con Friedrich Engels (1990): “El gran problema cardinal de toda filosofía, especialmente la moderna, es el problema de la relación entre el pensar y el ser... entre el espíritu y la naturaleza”, entre la consciencia y la materia, el alma y el cuerpo, etc. En consecuencia, siendo éste el problema supremo, la concepción, la importancia y la determinación que se reconozca a uno u otro término y a su inter-

relación; define un paradigma filosófico: *materi*alista, *idealista* o *dialéctico* (idealista, como en G. Hegel, o materialista e histórico, como en el marxismo). Y puesto que los tres han incurrido en el campo de la educación, han de revisarse al menos: el idealismo en general y particularmente el irracionalismo, por su influencia en la hermenéutica y la fenomenología de la investigación cualitativa; el positivismo (fundamento para la creación del sistema educativo mexicano en el siglo XIX y de la investigación cuantitativa hasta la actualidad), el utilitarismo y pragmatismo (de la “escuela nueva” de J. Dewey y de la actual educación basada en competencias); y el materialismo histórico dialéctico (fundamento de la educación en los países socialistas, de la “educación socialista” durante el gobierno del Gral. Lázaro Cárdenas y de la investigación educativa marxista).



Alternativas teóricas a considerar para un diseño curricular integral de una Maestría en Educación.

Tales paradigmas filosóficos fueron fundamentos, a su vez, para el surgimiento y el desarrollo de sendos paradigmas epistemológicos: racionalista, empirista y dialéctico. Entonces, hay que examinar críticamente los paradigmas de la investigación cualitativa, del positivismo cuantitativista y del marxismo. Tanto para conocer sus postulados en sí, cuanto para diferenciarlos y confrontarlos, a fin de inferir si son equivalentes o alguno es teóricamente superior; y asimismo, para saber los fundamentos de las diversas metodologías para la investigación educativa: cualitativa, cuantitativa-positivista y dialéctica. El conocimiento de estos distintos métodos y de sus respectivas técnicas de investigación es indispensable, también para definir si son todas equivalentes o si algunas son teóricamente superiores y, ante cada problema de investigación específico, poder elegir lo más preciso.

Tanto la filosofía como la epistemología son fundamentos para las correspondientes sociologías de la educación: comprensiva (M. Weber) y funcionalista (T. Parsons), positivista (E. Durkheim) y marxista (estructuralismo francés, A. Gramsci). Sin su recurso es imposible conocer científicamente el carácter y la determinación social, ideológica y política de la educación.

Así, la filosofía, la epistemología, la metodología de investigación científica y la sociología, devienen las fuentes y las partes integrantes de la pedagogía (la teoría del proceso de enseñanza-aprendizaje), con tres modalidades fundamentales: cognitivismo (D. Ausubel), conductismo (B. F. Skinner) y constructivismo (J. Piaget, L. Vygostki). De nueva cuenta, deben estudiarse los planteamientos y propuestas de las tres, y contrastarlos para evaluar su cali-

dad en general y elegir la más adecuada para cada objeto de conocimiento en particular.

El “propósito fundamental” de la organización y estructura curricular de la Maestría en Educación del CID se definió en este sentido:

“La permanente vinculación práctica-teoría permite considerar al hecho educativo como un proceso bio-psico-social” [e histórico]... Que el docente[-alumno] realice un análisis de su práctica educativa, y que la confronte con elementos teóricos de distintos campos del conocimiento y de su saber práctico, a fin de proponer alternativas de solución... (Cuadernos del CID, 1995).

El punto de partida teórico, entonces, fue la conceptualización global de la educación como una totalidad concreta: como un proceso histórico que, si bien tridimensional, biológico, psicológico y social; es ante todo y preponderantemente socio-histórico; por lo que, en el ámbito educativo, “cualquier problema para su solución requiere de ingredientes psicopedagógicos, económicos, políticos, sociológicos, etc.” Con esta base, se definieron cuatro ejes formativos en torno a los cuales se insertan las asignaturas y transcurren paralelamente durante los dos años del programa de Maestría, a fin de posibilitar su integración. Estos ejes son (Cuadernos del CID, 1995):

–Eje Sociológico. Merced a “las distintas teorías sociológicas” de la educación, se “relacionan los problemas locales con los desafíos que enfrenta el Sistema Educativo [mexicano], considerándolo como una estructura dinámica resultante del desarrollo económico, social y político del país y de las relaciones socio-económicas” globales y, asimismo, realiza “el



análisis de la política educativa” del Estado mexicano. Las asignaturas específicas de este eje son: Política educativa del estado mexicano (1er Período), El docente y su entorno socio-educativo (2° Período) y Sociología de la educación (6° Período).

–Eje Psicopedagógico. A fin de adquirir y desarrollar los “elementos teórico-prácticos del proceso educativo” y, mediante ellos, para que el maestro-alumno desarrolle “una visión global del proceso pedagógico a partir de la práctica educativa”; se realiza el estudio de las “teorías contemporáneas del aprendizaje” y, asimismo, de las “principales corrientes pedagógicas, métodos, técnicas y medios aplicables” al proceso de enseñanza-aprendizaje. Son sus asignaturas: Análisis de la práctica educativa (1er Período), Estrategias psicopedagógicas contemporáneas I (3er Período) y II (4° Período) y Modelos educativos contemporáneos (5° Período).

–Eje de Investigación. Mediante una “formación teórica y epistemológica básica que fundamente la práctica de la investigación”, se realiza ésta “de manera práctico-teórica, a partir del análisis de un programa educativo concreto”. Siendo el eje principal, se distribuyen en todos los seis períodos de la Maestría: Introducción a la investigación educativa, Estadística descriptiva, Talleres de investigación educativa I y II, Métodos cuantitativos aplicados (Estadística inferencial), Taller de computación, Métodos cualitativos I y II, Metodología de la investigación educativa, Epistemología y Talleres de titulación I y II.

–Planificación y Administración. “Para operar el sistema educativo, se requiere de estos elementos”, a fin de poder realizar “un análisis crítico de la planeación de la educación, con énfasis en la gestión escolar” y, en este contexto, que el maestro-alumno “analice su práctica

educativa, [y] no la práctica educativa en abstracto”. Son sus asignaturas: Procesos de planificación y administración educativa (4° Período), Planificación y evaluación institucional (5° Período) y Diseño curricular (6° Período).

Entonces, si bien se logró una propuesta de currículum formal desde una concepción de la Educación como totalidad concreta y basada en evidencias científicas; hace falta demostrar si se conservó como tal en los *currícula* real (o vivido) y oculto.

References

- DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL (2003) *Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas*. Revista Electrónica de Investigación y Educativa: Vol. 5, No. 2, 2003.
- CUADERNOS DEL CID (1995) *Maestría en Educación: Diseño curricular y documentos normativos*. Año 1, Núm. 1, Chihuahua, Chih., 1995.
- ENGELS, FRIEDRICH (1990) *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*. Editorial Progreso. Moscú, 1990.
- FINGERMANN, HILDA (2000) *Teoría Curricular. La Guía de Educación* (<https://educacion.laguia2000.com/ensenanza/teoria-curricular>).
- SACRISTÁN, J. GIMENO (S.F.) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Editorial Morata, 9ª Edición. Valencia.
- YURÉN CAMARENA, MA. TERESA (2008) *El proyecto educativo de la modernización* (de 1983 a los inicios del siglo XXI); en: La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores. Editorial Trillas. Ciudad de México.
- Periódico Oficial del Gobierno del Estado Libre y Soberano de Chihuahua. Chihuahua, Chih. Enero 4 de 1995.
- ROGER MELÉNDEZ (2015) *Educación-Currículo y Sociedad del conocimiento*. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación: Volumen 9, N° 2 Julio-Diciembre, 2015.
- UNESCO (2015) *International Bureau of Education: The curriculum in debates and in educational reforms to 2030: For a curriculum agenda of the twenty-first century*. Geneva, Switzerland, August 2015 (http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/wpci-15-curragenda_21stcentury_spa.pdf).
- Guzmán Paz, Vanessa (2012) *Teoría curricular*. Red Tercer Milenio, S. C. Tlalnepantla, México.