

Universidad Pedagógica Nacional

The background of the cover features a photograph of three students on a set of wide, light-colored stone steps. A male student in a white t-shirt and dark pants is walking up the steps on the left. Two female students are sitting on the steps to the right, looking at a book or document together. The scene is outdoors, with a large tree trunk visible on the right side. The entire image is framed by a dark green border with decorative horizontal bands of blue spheres at the top and bottom.

**Metodología
para la construcción
de espacios curriculares
de la **Licenciatura
en Administración
Educativa**
Plan de Estudios 2009**

**METODOLOGÍA PARA LA CONSTRUCCIÓN
DE ESPACIOS CURRICULARES
DE LA LICENCIATURA EN
ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA
PLAN DE ESTUDIOS 2009**

**COMISIÓN DE REDISEÑO
2011**

**ÁREA ACADÉMICA I: POLÍTICA EDUCATIVA,
PROCESOS INSTITUCIONALES Y GESTIÓN**



METODOLOGÍA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE ESPACIOS CURRICULARES
DE LA LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA PLAN DE ESTUDIOS 2009
Área Académica 1. Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión

DIRECTORIO UPN

Sylvia Ortega Salazar, Rectora
Aurora Elizondo Huerta, Secretaria Académica
Manuel Montoya Bencomo, Secretario Administrativo
Adrián Castelán Cedillo, Director de Planeación
Mario Villa Mateos, Director de Servicios Jurídicos
Fernando Velázquez Merlo, Director de Biblioteca y Apoyo Académico
Adalberto Rangel Ruiz de la Peña, Director de Unidades UPN
Juan Manuel Delgado Reynoso, Director de Difusión y Extensión Universitaria

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA:

María Adelina Castañeda Salgado, Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión
Alicia Gabriela Ávila Storer, Diversidad e Interculturalidad
Joaquín Hernández González, Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes
Verónica Hoyos Aguilar, Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos
Eva Francisca Rautenberg Petersen, Teoría Pedagógica y Formación Docente

1a. edición 2011

Esta edición es propiedad del Área Académica Política Educativa, Procesos Institucionales
y Gestión de la Universidad Pedagógica Nacional,
Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF
www.upn.mx

El cuidado de edición de esta obra estuvo a cargo de Litografía Mier y Concha, SA por encargo del
Área Académica 1.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la
autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional. Impreso y hecho en México.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	5
METODOLOGÍA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LOS ESPACIOS CURRICULARES.	7
RECOMENDACIONES PARA LA PRESENTACIÓN FORMAL DE LOS PROGRAMAS DE LOS ESPACIOS CURRICULARES DE LA LAE 09.	17
LÍNEA METODOLÓGICA.	29
LÍNEA HISTÓRICA-FILOSÓFICA-EDUCATIVA.	51
LÍNEA POLÍTICA EDUCATIVA.	72
LÍNEA GOBIERNO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS	81
LÍNEA MATEMÁTICAS, SISTEMAS DE INFORMACIÓN Y TECNOLOGÍAS	101

PRESENTACIÓN

El rediseño curricular de la Licenciatura en Administración Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional se inició formalmente en abril de 2008 con la asesoría de Eduardo Remedi¹. Es importante mencionar que cuatro años antes se había intentado la reestructuración curricular mediante la conformación de una comisión con asesoría externa de distintos especialistas que abrieron el camino y produjeron importantes insumos que fueron recuperados en los trabajos del 2008.

En la estrategia propuesta por el Dr. Remedi, desde la primera sesión de trabajo se plantearon los momentos, fases y productos a desarrollar. Pero de manera significativa se estableció como un proceso de investigación en donde, a partir de un diagnóstico, se plantearía una hipótesis de trabajo para atender los problemas identificados, las necesidades profesionales establecidas en la formación de estudiantes y las tensiones implicadas en la transformación curricular por parte de la planta docente de la licenciatura señalada.

Ya en 2009 se publicó el Plan de Estudios de Licenciatura en Administración Educativa (LAE 09) en donde se plantearon, tanto el perfil de egreso y el objetivo profesional como las líneas curriculares y las fases de formación que sustentan la estructura curricular con sus 48 espacios curriculares. Quedó claro que la estructura curricular propuesta requiere una articulación permanente entre los propósitos de las líneas curriculares y las fases de formación para trazar la relación horizontal y vertical durante los ocho semestres que dura la licenciatura.

La presente publicación da cuenta del proceso metodológico que ha seguido la construcción de los espacios curriculares de la LAE 09. Es importante enmarcar el proceso en el trabajo colegiado desarrollado al interior de la comisión de rediseño, en donde participaron alrededor de 30 académicos de manera permanente; además del apoyos técnico-administrativo que hace posible su desarrollo.

Es importante destacar que la metodología propuesta para la construcción de los espacios curriculares es resultado de un largo debate académico y un producto consensuado al interior de la comisión de rediseño por la dificultad que representó generar la dinámica y la lógica para la elaboración de los programas de estudio.

La tradición compartida entre los académicos para la elaboración de programas de estudio no permitía avanzar en la concreción de los propósitos de las líneas curriculares y de las fases de formación y, por consiguiente, en el perfil de egreso y objetivo profesio-

¹ Doctor en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas e investigador del Cinvestav. Asesor de la metodología para la reestructuración del Plan y Programas de la LAE 09.

nal. De tal modo que la base planteada desde un inicio por Remedi se fortaleció por la práctica de los profesores que participaron en el proceso de elaboración y reelaboración de los espacios curriculares.

Al ubicar esta problemática al interior de la comisión de rediseño se consideró pertinente la realización de un taller-seminario coordinado por José Manuel Pineda en el mes de junio de 2010 a través del cual se permitió argumentar teórica y metodológicamente la construcción de los espacios curriculares. Del mismo modo se vio la necesidad de crear una comisión, que fue conformada por José Antonio Serrano, Lucía Rivera, José Manuel Pineda y Ángeles Valdivia, que propuso criterios académicos para la elaboración de los espacios curriculares. Tales criterios fueron presentados y consensuados en la comisión de rediseño en agosto de 2010.

Para fines de la presente publicación se consideró importante, además de plantear la metodología y los criterios académicos para la construcción de los espacios curriculares, documentar la fundamentación teórica de cada una de las líneas curriculares que conforman la LAE 09 con el fin de articular de manera significativa las estructuras conceptuales y estructuras metodológicas de base con los contenidos teóricos revisados en cada espacio curricular.

La organización para la elaboración de los espacios curriculares partió de las propias líneas curriculares por lo que cada responsable de línea convocó a sus integrantes para la realizar la fundamentación teórica de la misma. Cada responsable, además de representar a su línea en el consejo interno de la licenciatura, convocó a reuniones de trabajo a los integrantes de la misma para proponer, debatir y consensuar la estructura conceptual, la estructura metodológica de base, las unidades temáticas y de trabajo del espacio curricular correspondiente. De tal modo que el trabajo de fundamentación presentado por cada línea curricular es también producto del debate académico colegiado.

Es así que en la presente publicación aparece en primer lugar la fundamentación teórica y metodológica que orienta el proceso de construcción de los espacios curriculares. En segundo lugar los criterios consensuados en la comisión de rediseño curricular a partir de la propuesta de la comisión que se constituyó para regular este proceso. Posteriormente, aparecen las fundamentaciones de las líneas curriculares: Metodológica, Histórico-Filosófica-Educativa, Matemáticas, Sistemas de Información y Tecnologías, Gobierno de los Sistemas Educativos y Política Educativa.

METODOLOGÍA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LOS ESPACIOS CURRICULARES

DESARROLLO CURRICULAR DE LA LAE 09 FUNDAMENTACIÓN

José Manuel Pineda Ruiz

PRESENTACIÓN

El desarrollo curricular del Plan de Estudios de la Licenciatura en Administración Educativa Plan 2009 (LAE 09) está caracterizado por los contenidos temáticos actualizados y por una nueva práctica docente que pone el acento en el aprendizaje de los alumnos. El diseño y elaboración de los diferentes espacios curriculares, de acuerdo a las líneas de formación, ha permitido la participación colegiada de los profesores, así como un debate que muestra las diferentes posturas teóricas y metodológicas en la construcción de los espacios curriculares. Por esa razón, consideramos pertinente presentar en este documento los criterios que han orientado la elaboración de los espacios curriculares.

Objetivo Profesional de la LAE 09

Formar profesionales de la educación en la Administración y Gestión con una perspectiva multidisciplinaria basada en el análisis de diversos enfoques, modelos y teorías, que lo habilite en la selección, análisis y aplicación de principios, métodos y técnicas para la intervención en instituciones, organizaciones e instancias del Sistema Educativo Nacional.

Al desagregar este objetivo, se destacan como componentes centrales los siguientes:

- Administración y gestión de instituciones, organizaciones e instancias del Sistema Educativo Nacional.
- Análisis de diversos enfoques, modelos y teorías.
- Selección y aplicación de principios, métodos y técnicas para intervenir en la administración y gestión educativa.

Además de los componentes identificados en el objetivo profesional, en el proceso de construcción del perfil profesional se tomaron en cuenta como elementos orientadores, los siguientes referentes:

1. Los cuatro pilares de la educación planteados por Delors (1998): aprender a conocer, aprender a saber, aprender a hacer y aprender a ser, lo cual llevaría a los estudiantes a aprender a aprender.
2. El saber hacer y el saber actuar como elementos centrales de la formación en gestión y política educativa propuestos por Braslavsky y Acosta (2004).
3. Tres ámbitos de formación profesional: a) Educativo (filosofía y teoría) b) Sistema Educativo Nacional (constitución y desarrollo) y c) Política Educativa (cursos de acción conformados por programas y proyectos orientados a atender necesidades y resolver problemas educativos).
4. Distintos niveles educativos: básico, medio superior y superior, incluyendo los ámbitos tecnológico y científico.
5. Organizaciones, instituciones e instancias del Sistema Educativo Nacional en sus niveles macro, meso y micro.
6. Prácticas educativas y procesos institucionales.
7. Diversos actores educativos.

Estructura Curricular LAE 09

Fases	INICIAL		PROFUNDIZACIÓN				INTEGRACIÓN	
Lineas / semestre	1	2	3	4	5	6	7	8
Histórica filosófica educativa	Fundamentos de los sistemas educativos	Desarrollo del Sistema Educativo	Problemas actuales del Sistema Educativo	Prácticas y Gestión Escolar: el Currículum	Innovación y Cambio Organizacional	Optativa	Prácticas Profesionales I	Prácticas Profesionales II
Política educativa	Estado, Gobierno y Sociedad	Política Educativa Comparada	Políticas Públicas y Educación	Gestión de la Política Educativa	Evaluación de Políticas Públicas	Optativa		
Metodológica	Introducción a la Investigación	Métodos y Técnicas para el Estudio de los Sistemas Educativos	Herramientas para la Gestión y Administración Educativa	Problematicación en el Campo de la Gestión y Administración Educativa	Diagnóstico en la Gestión y Administración Educativa	Prácticas Profesionales: Campos de Intervención	Optativa	Optativa

cisar la jerarquía, secuencia y orden que mantienen entre sí, así como, la relación de subordinación, causalidad y/o integración.

El referente teórico para la elaboración de la estructura conceptual, está constituido por el constructivismo y el aprendizaje significativo. Respecto al constructivismo, tenemos que este se centra en el sujeto y sus experiencias a partir de las cuales construye el nuevo conocimiento. Este proceso se logra cuando:

- El sujeto interactúa con el objeto de conocimiento (Piaget, Constructivismo Cognoscitivo)
- La interacción se da siempre con otros (Vigotsky, Constructivismo Social)
- Es significativo para el sujeto (Ausubel, Aprendizaje Significativo)

Para elaborar la representación gráfica de la estructura conceptual se debe identificar las categorías y/o conceptos, más generales y abstractos de los contenidos temáticos, los cuales se conocen como Organizador Avanzado (OA). Posteriormente, se incorporarán los conceptos necesarios que permitan entender el OA, los cuales son jerárquicamente menores al OA y con los que mantiene una relación de subordinación. A este segundo nivel se le conoce como Conceptos Subordinados (CS), de los que se derivan términos o conceptos específicos que expliquen a los CS y se identifican bajo el nombre de Conceptos Superordinados (CSO).

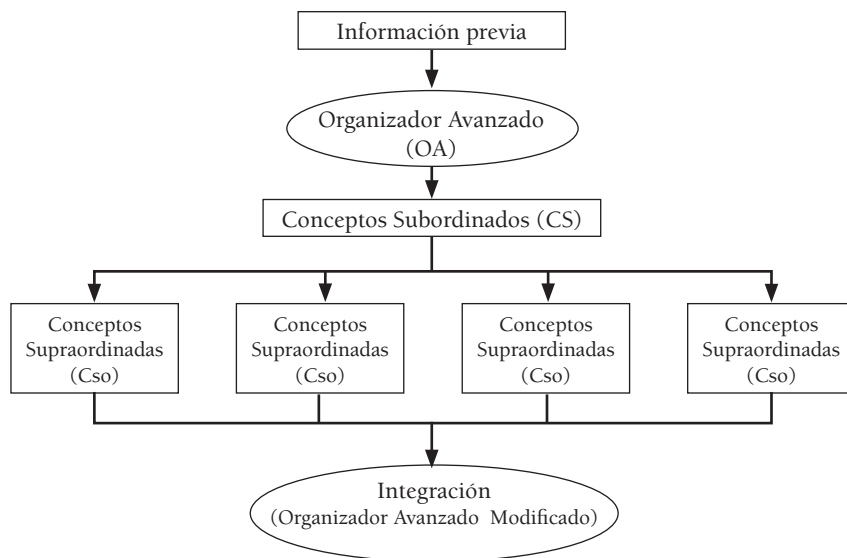
Estos tres niveles conceptuales facilitan la comprensión del OA. A este momento del proceso se le conoce como integración, es decir, cuando el alumno adiciona nueva información a la que ya posee asignándole sentido. Con ello se cierra el proceso al incorporar el alumno un conocimiento nuevo, es decir, ha modificado en su estructura mental el OA planteado al inicio de este proceso. Una vez identificadas las categorías y conceptos que permitirán elaborar la representación gráfica, se deben señalar los contenidos mínimos necesarios que permitan comprender la nueva información (gráfica 1).

Asimismo, los conceptos señalados en la gráfica 1, se aplican a la LAE 09 en la gráfica 2.

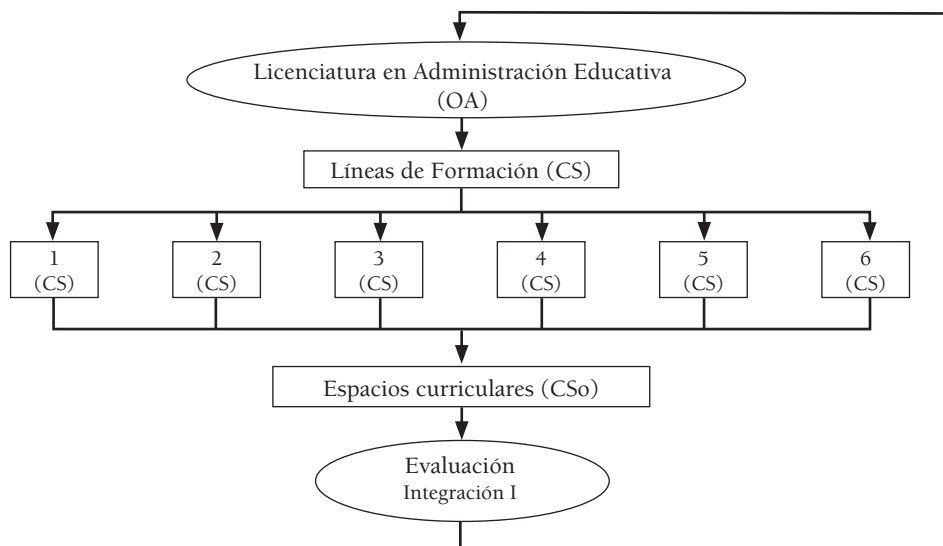
Estructura Metodológica de Base

La representación de la estructura conceptual posibilita definir de manera general, el proceder para abordaje de los contenidos. Se trata de identificar tiempos, orden y secuencia, así como señalar el proceder metodológico general: de lo particular a lo general; de lo específico a lo abstracto, etcétera, estos es, hace referencia a la relación sujeto que conoce y objeto de conocimiento, entendido éste como una aprehensión consciente de un objeto, la actividad por la que un sujeto aprehende un objeto especificando los medios.

Gráfica 1. Representación de la Estructura Conceptual



Gráfica 2. Representación de la Estructura Conceptual de la LAE 09



La estructura metodológica de base mantiene una coherencia y una integración que permite la promoción de aprendizajes significativos con una perspectiva constructivista, propone diferentes estrategias didácticas que obligan al estudiante a: poner en juego los conocimientos adquiridos, a utilizar un método de indagación y a descubrir nuevos conocimientos que incorporan a los ya adquiridos.

Práctica Docente

La práctica docente se visualiza como un espacio-tiempo donde un proyecto institucional se materializa, definiendo su adaptabilidad y factibilidad en la medida que la norma y reglamenta sobre tiempos, períodos, estrategias y contenidos, esto se plantea mediante la adopción de una concepción de educación, de aprendizaje y de conocimiento que orienta su desarrollo y accionar.

Esta concepción de práctica docente es consecuente con las estructuras conceptual y metodológica de base expuestas, al hacer referencia a las relaciones que se dan entre los actores del proceso enseñanza-aprendizaje (maestro y alumnos) y las de éstos con el conocimiento, que en su conjunto posibilitan el fortalecimiento de vínculos y relaciones entre los sujetos de la práctica docente. Es decir, se promueve una socialización que pone el acento en la persona y el grupo, promueve vínculos de responsabilidad individual, y grupal, y permite el fortalecimiento del trabajo colectivo y el aprendizaje colaborativo.

- Las relaciones e interacciones que acontecen al interior del salón de clases también propician vínculos de colaboración, cooperación, participación, adscripción y pertenencia que definen el contenido de la socialización que se promueve a partir de las relaciones siguientes:
- Las que se establecen entre el objeto de estudio y los alumnos (la estructura interna del contenido y su selección en términos del aprendizaje).
- La relación de los alumnos con las estrategias didácticas y mecanismos de mediación utilizadas por el profesor.
- Las relaciones entre los compañeros del grupo escolar: promoviendo lazos de pertenencia, cooperación o competencia.
- Las relaciones entre el profesor y los alumnos: el papel que social e institucionalmente se les atribuye y bajo el cual se espera que se comporten, en contraposición al que realmente ejercen homogénea o diferencialmente dentro y fuera de las horas de clase.
- La posición del profesor y de los alumnos ante su propia práctica y sus implicaciones.
- Las relaciones entre los docentes de una misma escuela.
- Las relaciones del docente con su contexto social, institucional, gremial y con los directivos.

Al hacer referencia a la práctica docente se comprende también como un proceso complejo de interacciones, pues al destacar las distintas relaciones que se dan en el aula permite ver al salón de clases como un espacio no sólo de imposiciones sino, también, de negociaciones, de resistencias y de propuestas alternativas o no.

Es decir, las relaciones sociales, entre los sujetos y de éstos con el conocimiento que acontecen al interior del aula, le dan un sentido particular a la práctica docente, puesto que crea un espacio-tiempo en donde no sólo participan los niveles institucional-estructural a partir de sus determinaciones sociales, sino que también en este espacio-tiempo se entrecruzan las expectativas, intenciones, significados, proyectos, experiencias, etcétera, de quienes construyen la cotidianidad del aula escolar.

Unidades de trabajo

En este apartado se desarrollan las unidades temáticas (temas y bibliografía básica y complementaria); es decir, se propone el abordaje de los contenidos considerando el número de sesiones y las actividades a realizar en cada una de ellas.

Contenido

Con la finalidad de llamar la atención de los alumnos en los temas que integran los espacios curriculares, se sugiere utilizar “disparadores” que despierten su interés. Estos disparadores pueden ser preguntas generales retomando acontecimientos o hechos relacionados con las categorías, conceptos o temas por revisar.

Se trata de ideas introductorias que permitan al docente conocer la información que tienen los alumnos respecto al tema por estudiar y que será el encuadre de los contenidos por revisar. Generalmente se construyen solicitando la opinión de los alumnos, en cada programa se señalan recomendaciones al respecto.

Actividades por Sesión

En este apartado se especifican las acciones que se realizarán durante las clases señalando aquellas que son responsabilidad de los alumnos, y las que corresponden al docente, especificando los recursos a utilizar y los productos a elaborar, sus características y fechas de entrega.

Evaluación

En concordancia con la estrategia de aprendizaje señalada en el apartado de práctica docente, para la evaluación se toma como base el propósito del espacio curricular (taxonomía prevista), las estructuras conceptual y metodológica de base propuestas. Con base en los tres componentes, se identifican los tipos y momentos de evaluación;

esto implica reconocer el carácter objetivo, dinámico y procesual de la evaluación del aprendizaje.

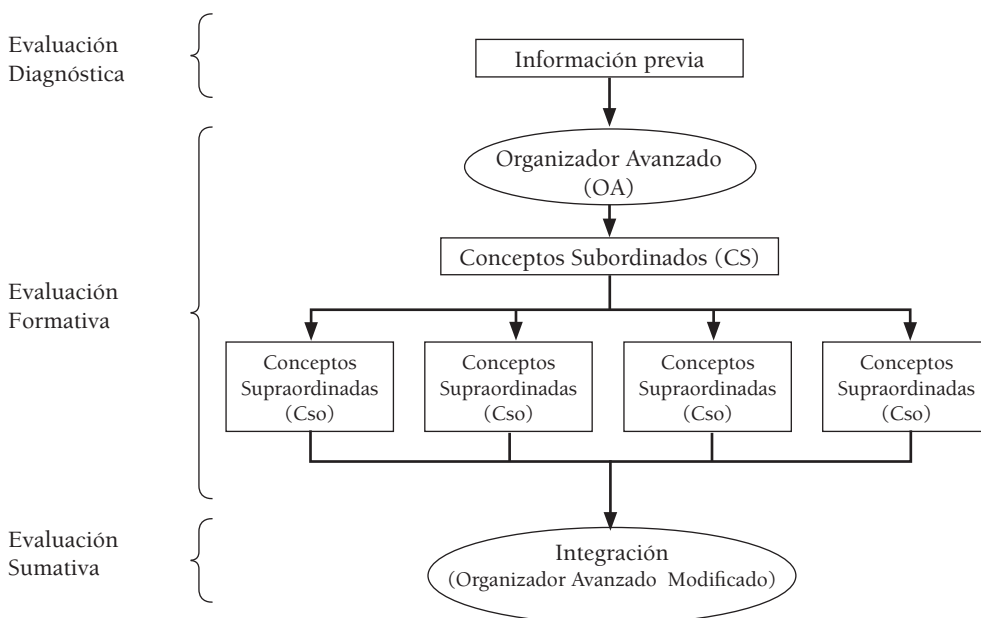
La evaluación diagnóstica tiene la finalidad de conocer la información previa al abordaje de los contenidos conceptuales propuestos para cada inicio de unidad temática.

La evaluación formativa permite conocer la comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes y la retroalimentación de las categorías y conceptos clave de los diferentes contenidos temáticos revisados. Es decir, se centra en el proceso. Mientras que la evaluación sumativa, se aplica en momentos de integración de conocimientos.

Es pertinente señalar que para tener derecho a evaluación se deberá cubrir el 80% de asistencias. Con base en la representación gráfica de la estructura conceptual, se pueden identificar los momentos en que se realiza cada tipo de evaluación.

Como complemento de la evaluación del aprendizaje se diseñó el Sistema de Seguimiento y Evaluación de la Licenciatura en Administración Educativa (Sisela), ya que resulta fundamental monitorear tanto las unidades temáticas y de trabajo de cada espacio curricular en relación al propósito de: las líneas curriculares, las fases, el perfil de egreso y el objetivo profesional, así como la práctica docente desarrollada durante

Gráfica 3. Tipos y momentos de evaluación



la concreción de los aprendizajes en los alumnos considerando los dos aspectos que se describen a continuación.

En primer lugar, es pertinente destacar la importancia que tiene el análisis que los profesores realicen sobre las unidades temáticas y de trabajo desarrolladas en los espacios curriculares para contar con elementos relevantes que permitan ajustar de mejor manera la nueva estructura curricular desde su inicio.

En segundo lugar, es necesario conocer la opinión, apreciación y sugerencias que los alumnos tienen por haber cursado los espacios curriculares para identificar el grado de alcance de las unidades temáticas y de trabajo con relación al propósito de las líneas curriculares, el objetivo profesional y el perfil de egreso.

Lo anterior, permitirá mejorar permanentemente la nueva estructura curricular a lo largo de los ocho semestres planteados para su desarrollo. De tal suerte que cada semestre se realicen acciones de seguimiento que fortalezcan una cultura de evaluación en la planta académica y en los alumnos que se forman profesionalmente a través de la Licenciatura en Administración Educativa.

El Sistema de Seguimiento y Evaluación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Administración Educativa 2009 (Siselae 09) tiene como intención:

- Validar la operación del nuevo Plan como una hipótesis, de acuerdo con la integración de líneas y fases; saberes y prácticas como metodología de básica.
- Identificar el impacto, coherencia, congruencia y contribuciones de sus componentes para promover una adecuada gestión del plan.
- Reunir información sistematizada y actualizada sobre el desarrollo del Plan LAE 09.
- Intervenir en el rediseño curricular para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de profesores y alumnos.
- Propiciar un trabajo académico colegiado y de acompañamiento a los alumnos (Sisela, 2009).

Bibliografía Básica y Complementaria

Se especifica por unidad temática la bibliografía básica y la complementaria. Se recomienda sugerir textos actuales sin dejar las teorías tradicionales, según la disciplina y objeto de estudio. Además, se propone entregar las lecturas en forma digital. Conviene recomendar que la bibliografía no sea muy extensa, porque los alumnos harán lecturas de los seis espacios curriculares por semestre. Se sugiere apoyarse en guías de lectura para destacar los elementos más importantes a tomar en cuenta del tema a estudiar.

Tiempo

Se deben planear el número de sesiones y los contenidos que se abordarán en cada una de ellas. Al respecto conviene recordar que son 64 horas frente a grupo de dos horas por sesión.

FUENTES DE CONSULTA

- Ausubel-Novak-Hanesian (1983): *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Comisión de Rediseño Curricular de la LAE 09. (2009). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Administración Educativa, Plan 2009*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Comisión de Sistema de Seguimiento y Evaluación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Administración Educativa 2009 (Sisela 09). *Fundamentación Sisela*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Elliott, John (2002). “La reforma educativa en el Estado evaluador.” En: *Perspectivas*, vol. XXXII, núm. 3, septiembre.
- Furlán, Alfredo y Eduardo Remedi (1979). “Construcción de la Estructura Metodológica de Base.” En: *Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior*.
- Negrete Arteaga, Teresa (2010). “La intervención educativa. Un campo emergente en México.” En: *Revista de Educación y Desarrollo*, 13. Abril-junio de 2010.
- Piaget, Jean. (1969) *Psicología y pedagogía*.
- Pineda Ruiz, José Manuel y otros (2009). *Taller: Práctica Docente y Desarrollo Curricular LAE 09*. México: Universidad Pedagógica Nacional, mimeo. 10 págs.
- Remedi, Eduardo (s/f). *Rediseño de las licenciaturas. Orientaciones generales utilizadas UPN*. México: Mimeo.
- Rodríguez Palomero, María Luz (2004). *La teoría del Aprendizaje Significativo*. España:mimeo,
- Schlemenson, Silvia (1996) *El aprendizaje: Un encuentro de sentidos*. Edit. Kapelusz.
- Serrano Castañeda José Antonio y otros (2010) *Recomendaciones para la presentación formal de los programas de los espacios curriculares de la Licenciatura en Administración Educativa, Plan 2009*. México: UPN. Mimeo, junio del 2010, 15 págs.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Paidós.

RECOMENDACIONES PARA LA PRESENTACIÓN FORMAL DE LOS PROGRAMAS DE LOS ESPACIOS CURRICULARES DE LA LAE 09

José Antonio Serrano Castañeda
Lucía Rivera Ferreiro
María de los Ángeles Valdivia Dounce
José Manuel Pineda

En la reunión académica celebrada entre el 28 y 29 de junio, los académicos percibieron diferencias de diversa magnitud con relación a la planificación de los espacios curriculares. Se acordó formar una comisión que proporcionara un documento con lineamientos básicos para el diseño de los espacios curriculares de la licenciatura.

El presente documento tiene dos finalidades: homogenizar en los aspectos formales la planeación de los espacios curriculares, y proporcionar criterios que orienten a los docentes en la elaboración de los programas respectivos, de acuerdo con los rubros asumidos colectivamente.

Sustantivamente se tratan los mismos aspectos que se han trabajado desde la reunión de Cuernavaca en 2009. No obstante, la revisión efectuada llevó a incluir en el punto *Estructura metodológica de base*, otros elementos que aparecen marcados con un asterisco; su contenido se explica en la página 8.

Se recomienda etiquetar los archivos de los programas de acuerdo con el siguiente ejemplo. El número y las iniciales corresponden al orden descendente en que aparecen las líneas en la estructura curricular. Cambiará el espacio y la fecha de envío.

1. HFE-PrimerEspacio-2010-07-02 (Año, mes, día)
2. POE-PrimerEspacio-fecha
3. MET-PrimerEspacio-fecha
4. GSE-1-PrimerEspacio-fecha
5. GSE-2-PrimerEspacio-fecha
6. MSI-PrimerEspacio-fecha

PROPÓSITO DE LA LÍNEA:

Retomar el propósito que está previsto en el documento general del plan de estudios aprobado por el Consejo Académico).

Imagen 1. Formato de portada

Universidad Pedagógica Nacional
 Área Académica:
 Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión
 Licenciatura en Administración Educativa
 Plan de Estudios 2009
 Fase: xxxxxx
 Línea: xxxxxxxxx

Espacio curricular: xxxxxxxxx

Semestre: xxxxxxxxx
 Horas: xxxxx
 Créditos: xxxxxx

Autores:
 A
 B
 C

24 de junio 2010
 (Colocar la fecha según este modelo)

ESTRUCTURA CONCEPTUAL DE LA LÍNEA

La estructura conceptual diagrama sintéticamente los conceptos sustantivos de la línea curricular. La representación gráfica consiste en exponer varios niveles de conceptos: primarios, que serían los centrales y los conectados de segundo nivel. Se recomienda exponer los conceptos centrales y su conexión con los del segundo nivel, los conectados.

Dado que la estructura conceptual de la línea ha de ser amplia, se recomienda colocar sólo algunos niveles de las relaciones conceptuales. En esta representación (estructura conceptual de la línea), los conceptos de segundo nivel representarán cada uno de los cursos que dan cuerpo a la línea. En ocasiones, la conexión de algunos conceptos da pie a la organización de los conceptos centrales del curso. En la gráfica es imprescindible mostrar, a través de flechas, las relaciones de causalidad, reciprocidad y dependencia entre conceptos.

Ejemplo:

Concepto central de la línea: Política educativa

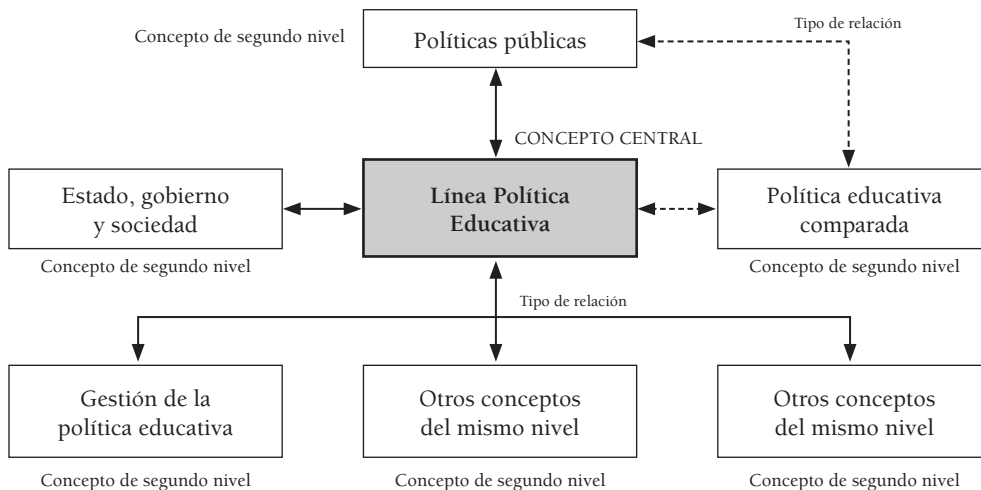
Conceptos de segundo nivel: Gestión de la política educativa (Planeación, desarrollo y evaluación, estos serían conceptos de tercer nivel), Políticas públicas (ciclo de políticas, agenda pública, entre otros). Los que están entre paréntesis serían conceptos de tercer nivel. Así se continuaría hasta completar los conceptos básicos de la línea.

Como se observa en el siguiente ejemplo, los tonos ayudan a distinguir los conceptos por nivel. También se puede utilizar otro formato gráfico; lo que importa en la expresión gráfica es la distinción.

Lo que la estructura conceptual de la línea debe expresar son los conceptos básicos de la misma. No se trataría de desplegar el conjunto de conceptos relacionados con los del segundo nivel, pues se recargaría en exceso el gráfico. Las relaciones entre los conceptos se especifican por tipos de flechas, lo que proporciona una idea de la relación, como se puede apreciar en el ejemplo que se describe más adelante.

Estructura conceptual de línea y de espacio. Lo que debe quedar claro es que los conceptos de segundo nivel en la estructura conceptual de la línea tendrán que dar paso a los conceptos centrales de los espacios curriculares.

Gráfica 4. Ejemplo de estructura conceptual de línea curricular



PROPÓSITO DEL ESPACIO CURRICULAR

El propósito se redacta teniendo en cuenta los conceptos, principios, habilidades, procedimientos, capacidades, valores, normas y/o actitudes que el espacio curricular pondrá en juego, mismos que se espera que el alumno adquiera al final del semestre. Además, el propósito debe estar redactado de manera que abarque al conjunto de propósitos planteados en las diversas unidades.

Evite verbos tan ambiguos como aprender, saber, conocer, ya que su amplitud incluye multitud de acciones y productos. Evite también redacciones ambiguas y descontextualizadas como la siguiente:

El conocimiento transdisciplinar de la teoría de la organización es referencia conceptual fundamental para abordar con sentido y orden los contenidos de diferentes espacios curriculares metodológicos y conceptuales.

Mejore la redacción mostrando las relaciones existentes entre el espacio curricular y el propósito de la línea, con cursos precedentes o consecuentes.

Ejemplo:

Proporcionar elementos conceptuales que permitan comprender la articulación entre la racionalidad del conocimiento pedagógico, los procesos histórico-sociales y las políticas de orientación de la práctica educativa al interior del sistema, a la vez que introducir al alumno en actividades prácticas, complejas y creativas, con el fin de que logre un enlace entre los contenidos de este curso y corrientes de pensamiento de la época actual.

ESTRUCTURA CONCEPTUAL DEL ESPACIO CURRICULAR

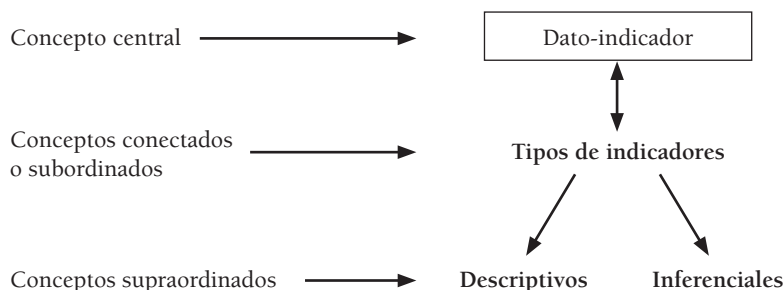
La Estructura Conceptual del Espacio Curricular se desprende directamente de la elaborada en relación con la Línea, pero debe precisar los conceptos que se trabajarán en ella.

Para el espacio curricular, el concepto de segundo orden se vuelve concepto central del curso. Se establecen conexiones diversas con los conceptos disciplinarios, o con categorías sustantivas que se desprenden del enfoque elegido para abordar el espacio curricular. El nivel de detalle de la estructura estará en relación con las unidades temáticas previstas para el espacio y los subtemas de cada una.

Ejemplo:

Concepto central: Dato-Indicador

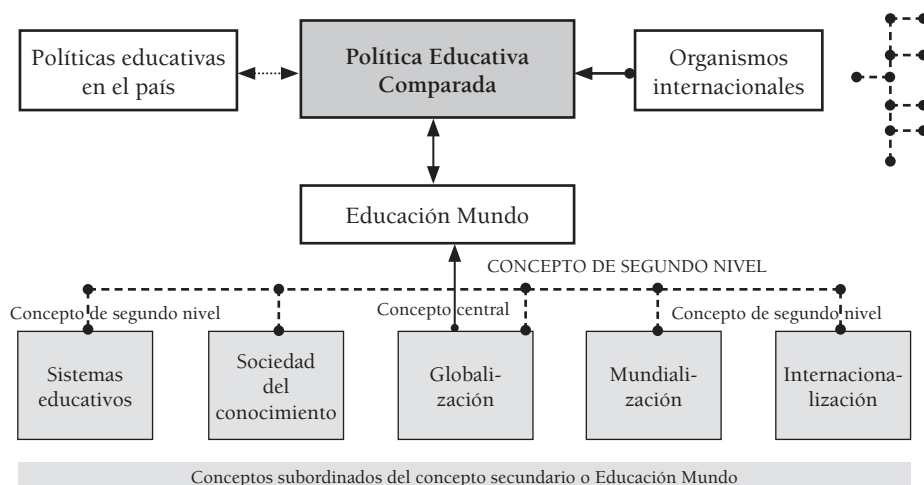
Conceptos de segundo nivel: tipos de indicadores (descriptivos, inferenciales); construcción de indicadores (origen, finalidad); componentes de indicadores (población, muestra, variable, distribución).



Para continuar con el ejemplo de estructura conceptual de línea indicado arriba, ahora se muestra un ejemplo de estructura conceptual del espacio curricular derivada de la primera.

Ejemplo de estructura conceptual de espacio curricular:

(Aquí se colocan los conceptos subordinados de los secundarios, las flechas indican el tipo de relación. Como se observa por el tipo de línea usada, no todas las relaciones marcadas son del mismo tipo.)



ESTRUCTURA METODOLÓGICA DE BASE (EMB)*

En esta sección se identifican tres principios ordenadores de la EMB:

- a) **Secuencia.** Se refiere al *orden en que aparecen los elementos y la articulación que se presenta entre ellos.*² Explicar el camino a seguir: ir de lo simple a lo complejo; o del todo a las partes; o en función de un criterio cronológico; o a partir de problemas vividos, sentidos o conceptuales. La secuencia permite la presentación de los contenidos curriculares mostrados en la estructura conceptual del espacio curricular.
- b) **Profundidad.** Este principio considera el grado de abstracción, precisión y complejidad con el que serán tratados los conceptos, las nociones, las categorías, o la(s) perspectiva(s), tradiciones, escuelas, principios, actitudes, hábitos o valores que serán mostrados a lo largo del curso. También se hacen explícitas las tradiciones teóricas que se asumen en la elaboración de las unidades.
- c) **Integrativo.** *Es decir, la forma en que se señalan las relaciones horizontales de conceptos o entre conceptos contemplando tanto los de la propia disciplina como la de otros campos.*³ Se recomienda que el espacio curricular describa los tipos de relaciones que tiene con los espacios de la misma línea (relaciones internas), y con los espacios de otras líneas (relaciones externas). No olvide relacionar el espacio curricular con los objetivos del plan de estudios y el perfil mostrado en el mismo documento.

Por ejemplo:

“El espacio curricular *Problemas del Sistema Educativo Nacional* se desprende directamente de *Desarrollo del Sistema Educativo Nacional*, pues profundiza los temas de los fundamentos históricos y filosóficos, a la vez que amplía el panorama de las corrientes pedagógicas en boga. Pone en acción los elementos sustantivos de la teoría de los campos y trata los temas con los resultados de la nueva Sociología de la Educación. Muestra a nivel del tratamiento de problemas concretos los temas candentes de la agenda de política educativa en México en los últimos lustros.

Mantiene relación con *Herramientas para la gestión y administración educativa* en tanto retoma la idea de trabajo en caso. De igual forma, se vincula con el curso de *Estadística e Indicadores Educativos*, ya que provee y sugiere formas de comprensión de los datos estadísticos que le permitirán al alumno interpretar los problemas educativos bajo una diversidad de enfoques...”

En relación con el perfil de egreso y objetivos de la línea...”

² Remedi, E., 1979, p. 7.

³ Remedi, 1979, p. 9.

UNIDADES TEMÁTICAS

(Colocar sintéticamente el nombre de las unidades temáticas. Use mayúsculas y minúsculas; conserve el tamaño y tipo de letra así como el uso de negritas que se proponen)

Ejemplo:

Unidad I. Educación Inicial y Básica

- 1.- Federalización Educativa
- 2.- Reforma educativa: reorganización del sistema como cambio, mejora o innovación
- 3.- etcétera...

Bibliografía básica (de toda la unidad temática)

- Arnaut, Alberto (1994). "La federalización de la educación básica y normal (1978-1994)". En *Política y gobierno*, vol. 1, núm. 2, segundo semestre de 1994, pp. 237-274.
- Manzanilla, Juan (en prensa) "Federalización educativa: nueva realidad escolar", en *Tribuna Pedagógica*, núm. 15. Unidad 31, UPN, Yucatán
- Messina, Graciela (2008). Análisis comparado sobre experiencias de descentralización y gestión educativa municipal. En *Descentralización y reforma educativa en la ciudad de México*. GDF SEDF, México.
- Miranda, Francisco (2001). "Reforma de las políticas públicas en educación. Transición, legitimidad y eficiencia" 167-170, "La federalización de la educación básica y normal" (170-185) en Miranda López, Francisco (2001). *Las universidades como organización del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*. El Colegio de México-CES-UPN, México.
- Zorrilla F, y B. Barba Casillas (2010). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores, en <http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/Articulo002/MargaritayBonifacio.pdf>, consultado el 25 de julio de 2010.

Bibliografía complementaria (si se opta por ello)

Unidad II...

(Se repite el formato anterior cada vez que se describan las unidades)

UNIDADES DE TRABAJO

Primera Unidad Temática

(Se coloca el nombre de la unidad temática; en cada unidad repita el mismo modelo. Conserve el tamaño y tipo de letra)

Primera Unidad de Trabajo

Propósito

El propósito se redacta teniendo en cuenta lo que se persigue al final de la unidad. Procure redactar con verbos que impliquen contenidos, habilidades, actitudes, valores, acciones concluidas y que tengan relación con el conjunto de actividades previstas en la unidad y con la evaluación correspondiente. Evite verbos tan ambiguos como aprender, saber, conocer, ya que su amplitud incluye multitud de acciones y productos. Evite redacciones ambiguas y descontextualizadas. Además, el propósito de la unidad de trabajo debe estar relacionado con el propósito del espacio curricular y con los de las siguientes unidades. Muestre las relaciones existentes en las unidades de este espacio. La actividad estará redactada con realismo (en el sentido de la posibilidad efectiva de cumplir el propósito), y de manera que sea posible de ser efectuada en las condiciones institucionales con las que se cuenta.

Contenidos

Plantee de preferencia preguntas disparadoras que despierten el interés del alumno o llamen su atención en relación con los temas que se abordarán en la unidad. Puede plantear preguntas sobre temas ya vistos en la misma línea o en otras existentes en el plan de estudios y que se enlazan o vinculan con la temática a tratar. En lugar de la clásica pregunta de ¿qué necesitan saber los alumnos?, cambiar a ¿qué saben los alumnos en relación con...? O ¿Alguien sabe por qué en Inglaterra hay reina y en México presidente? Preguntas de este tipo tratan de despertar la curiosidad de los alumnos. A partir de las preguntas describa el contenido, temas, subtemas, procedimientos o habilidades que se abordarán en la unidad. El saber mostrado funcionará como enlace, entre el saber de los alumnos y el saber que se presenta en cada unidad.

Ejemplo:

¿A qué se refiere la noción de Estado Federal o Federación? Cruce con las dimensiones política, filosófica y jurídica.

¿Recuerdas los temas vistos en otras líneas sobre el Estado Nación y su relación con el sistema educativo?

¿Qué es el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y qué impacto ha tenido en el Sistema Educativo Nacional?

¿Cómo fue la dinámica de crecimiento poblacional en el país entre 1950 y 2000?

¿Cómo afecta la modernización educativa las funciones de los gobiernos locales y municipales?

¿Qué efectos tienen las reformas en prácticas, formación inicial, función e imagen del maestro, contenidos, organización directiva, supervisión escolar, etcétera?

Actividades

La descripción de actividades⁴ es la previsión de variados modos de establecer los vínculos entre profesor y alumno. Puede redactar las actividades como parte del proceso: apertura, desarrollo y cierre por unidad. Procure indicar quién es el que realizará la actividad prevista, cómo y con qué. La actividad, bien planeada, fomenta la cooperación entre los integrantes de un grupo y favorece el descubrimiento de nuevas relaciones con el saber, da oportunidad a que la acción sea ejecutada por el estudiante.

Es preferible modelar la actividad cuando el alumno no la sabe realizar. Por ejemplo, si se le solicita al alumno que reflexione críticamente, el docente debe mostrar qué es la reflexión crítica; si se solicita una monografía, indicar qué es la monografía. Es pertinente señalar los parámetros, los mínimos elementos o los componentes esenciales de lo que se espera sea realizado en la acción por los alumnos.

La posibilidad de generar actividades de aprendizaje es infinita, cabe recordar que su efectividad depende de la dirección que tenga para con el propósito definido en los espacios curriculares.

Ejemplo:

1. Apertura

- Encuadre del programa (propósitos, metodología de trabajo) e introducción al tema de la primera unidad temática y unidad de trabajo. Explicación de la(s) orientación(es) conceptual(es) y la dirección de las actividades de trabajo.

2. Desarrollo

- Lectura comentada, por el docente, de los textos referidos a Federalización y Reforma Educativa. Valorar los puntos de vista sobre estos temas.
- Los alumnos en parejas recolectarán datos sobre crecimiento poblacional, de la matrícula y del gasto educativo por nivel, en el estado de su preferencia (previo acuer-

⁴ Son actividades de aprendizaje, aquellas que en situaciones reales o simuladas seleccionadas por el docente, permiten la adquisición de nuevos aprendizajes o consolidar los ya existentes, de acuerdo con lo previsto en los objetivos de la unidad (Kisnerman, Serrano, 1987, p. 84).

do con el profesor). Elaborarán un análisis sintético sobre la evolución del sistema educativo en ese estado, a partir de la centralización educativa (cobertura, calidad, equidad). Se propone como una actividad con sentido transversal, en función de los contenidos revisados previamente en otros espacios. Los alumnos podrán utilizar el saber mostrado en el curso sobre Estadística e indicadores educativos.

- El profesor del curso desarrollará diversas modalidades de interacción para la realización de la tarea y preverá formas diversas de apoyo tutorial para la misma. La revisión de los trabajos incluye la valoración sobre la escritura de los mismos, y el respeto al uso de las fuentes por parte de los alumnos.
3. Cierre
- Valoración de los datos organizados para el cumplimiento de la actividad.
 - El estudiante entregará un documento con una primera interpretación del desarrollo del sistema educativo del estado elegido, no mayor de 10 páginas, que contenga los elementos indicados en el anexo del programa.

Recursos

Los recursos, como las actividades, pueden ser múltiples, pero la elección depende del engarce que tengan con las actividades previstas hacia el cumplimiento de los propósitos. Su elección, como la de la actividad, está permeada por la ética docente. Los recursos “pueden ser *proyectables* (diapositivas, películas, material de internet), no proyectables (libros, mapas, gráficos, guías de lectura, cuestionarios), auditivos (discos, exposiciones orales, radio, material de internet), materiales (aula, laboratorios, impresos de internet) y técnicos (juegos, dramatizaciones).”⁵

Ejemplo:

1. Programa del curso.
2. Textos seleccionados de la bibliografía.
3. Indicadores por estado sobre el desarrollo del sistema educativo local.
4. Material actualizado en Internet sobre el sistema educativo (matrícula, gasto y crecimiento poblacional).

Evaluación

En el campo de la evaluación se sostiene que existen tres modalidades: diagnóstica, formativa y sumaria.

En la diagnóstica descubrimos el esquema referencial básico que los alumnos traen al curso. Ello nos permitirá continuar con las estrategias planteadas, o prever algunas

⁵ Kisnerman, Serrano, 1987, p. 88.

acciones para lograr establecer un esquema referencial operativo en el grupo. La información prevista en este rubro nos posibilita visualizar formas de interacción particulares con algún alumno o subgrupo así como constatar si el estudiante cuenta con la información que le permita aprender los contenidos por enseñar.

La evaluación formativa se desarrolla a lo largo del curso; da cuenta del aprendizaje hasta un determinado momento del curso permitiendo la reorientación del proceso de aprendizaje.

Por su parte, la evaluación sumativa incorpora el conjunto de elementos que dan cuenta del aprendizaje de los alumnos. Piense esta forma de evaluación al final de unidades temáticas, o bien, en los momentos de integración del conocimiento previstos en su estructura conceptual. Se recomienda informar a los alumnos, desde el inicio del curso, cómo serán evaluados.

Al definir los elementos de la evaluación, evite incluir estrategias de aprendizaje o requisitos para ser evaluado, tales como:

- Controles de lectura.
- Trabajos por equipo.
- Participación de los alumnos.
- Exámenes escritos.
- Asistencia a la biblioteca
- Asistencia al curso

Y evite redactarla como si fuera un objetivo:

“El alumno presentará un trabajo al término de la unidad”

Ejemplo de redacción para esta sección:

“Como un primer acercamiento al ejercicio de la escritura de textos académicos, el alumno elaborará una narración-descripción sobre el proceso del surgimiento y caracterización del Estado Nación”. El texto será valorado tanto en la presentación escrita como en correcta aplicación de los contenidos vertidos en el documento.

“Elaboración de un texto individual libre, en el que el alumno describa la relación entre Estado, gobierno y sociedad. La descripción se realizará con base en el artículo de Emilio Tenti.

Presentación individual de los avances de la trayectoria biográfica imaginaria.

Elaboración del diario del aprendizaje del alumno.”

Tiempo: X sesiones por unidad de trabajo. No se olvide que el semestre en nuestra universidad es de 16 semanas lectivas o 32 sesiones de dos horas cada una).

Bibliografía: especifique, por unidad de trabajo, si la bibliografía a utilizar es básica o complementaria. Se recomienda utilizar textos en versión electrónica (pdf) y/o en línea. También se recomienda que el registro de las fuentes de información sea en formato APA.

REFERENCIAS

- Coll, C. (1991). *Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*. Madrid: Paidós.
- Furlán, A., y otros (1989). *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*. México: ENEP-I.
- Kisnerman N. y Serrano, J. A. (1987). *Didáctica para el trabajo social*. Buenos Aires: Humanistas.
- Lafourcade, P. (1974). *Planeación, conducción y evaluación en la enseñanza superior*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Novak, J. (1988). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Universidad.
- Pichardo, J. (1999). *Taller de introducción a la didáctica de los mapas conceptuales*. México: Jertlahum.

LÍNEA METODOLÓGICA

Marcelino Guerra Mendoza
Carmen Evelia Hernández
Juan Mario Ramos Morales
Lucía Rivera Ferreiro
Alicia Rivera Morales⁶

PRESENTACIÓN

La gestión y administración de los sistemas educativos se ha convertido en un tema central de las reformas y políticas educativas de los últimos veinte años a nivel nacional y internacional. Esto ha generado nuevas demandas, necesidades y problemas concretos de gestión y administración ante las cuales es preciso aprender a actuar estratégicamente.

En un contexto de cambios diversos al Sistema Educativo Nacional (SEN), ante las múltiples orientaciones y requerimientos derivados de la política educativa actual, disponer de referentes, habilidades y herramientas de carácter metodológico para comprender y actuar en un entorno complejo sometido a cambios constantes, aparece hoy día como una necesidad para la actuación profesional en el ámbito educativo. Indudablemente, existe la necesidad de formar profesionales de la educación más activos y reflexivos, capaces de identificar problemas concretos así como de proponer alternativas de solución.

Los administradores educativos, como profesionales de la educación que son, no se encuentran al margen de estas exigencias y presiones; también han de prepararse para enfrentar tanto los problemas añejos del sistema educativo como los retos recientemente planteados por las políticas y reformas que constantemente introducen cambios y nuevas demandas a los sistemas educativos y a la educación en general.

A partir de estas consideraciones, en el proceso de reestructuración de la Licenciatura en Administración Educativa (LAE 09) de la Universidad Pedagógica Nacional, se decidió incorporar en la nueva propuesta curricular una línea de formación denominada *Línea Metodológica* (LM).

En el documento general de la LAE 09 se señala que los egresados aprenderán a identificar las características del contexto, las condiciones y los factores que intervienen en el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de políticas, programas y proyectos educativos en diferentes instancias, organizaciones e instituciones educativas.

⁶ Integrantes de la Línea Metodológica de la Licenciatura en Administración Educativa 2009, Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco.

Fue a partir de este perfil que el propósito general de la línea metodológica se definió del modo siguiente: desarrollar las habilidades necesarias y proporcionar las herramientas, métodos y recursos pertinentes para diagnosticar, diseñar, desarrollar y evaluar políticas, programas y proyectos educativos, necesidades o problemas concretos de administración y gestión educativa, y con base en ello, diseñar estrategias de intervención o proponer alternativas de solución.

¿Los profesionales en gestión y administración educativa precisan de elementos metodológicos para actuar?, ¿por qué y para qué es necesaria la formación metodológica?, ¿qué aporta la investigación científica y educativa al respecto?, ¿cuáles son las perspectivas, modelos, métodos y técnicas más apropiados para que los futuros profesionales dispongan de los elementos y recursos indispensables para intervenir en el campo de la gestión y la administración educativa? El objetivo central de este escrito exponer los fundamentos conceptuales y metodológicos en los que se sustenta la construcción de la *Línea Metodológica* (LM) del nuevo plan de estudios de la licenciatura en Administración 2009.

En un primer momento se abordan los referentes metodológicos y conceptuales en que se sustenta esta línea curricular, como son la concepción de la investigación como un proceso de búsqueda, la construcción de problemas mediante la indagación, la descripción analítica y la argumentación, aspectos vinculados a su vez a nociones como la problematización y la reflexión específica en el campo de la administración y gestión. Enseguida se presenta como ejemplo, la forma en que dichos conceptos y nociones han sido puestos en operación en el primer espacio curricular denominado “Introducción a la investigación educativa”. Por último, se exponen una serie de consideraciones sobre lo que consideramos, constituyen las principales aportaciones de la LM a la formación del futuro profesional de la administración y gestión educativa formado en la UPN.

FUNDAMENTOS

Los modos de aproximación a la construcción de conocimiento científico, al igual que las perspectivas epistemológicas y metodológicas de la investigación social y educativa en particular, son muy diversos. Una vez tomada la decisión de incorporar una nueva línea curricular de carácter metodológico, fue necesario tomar posición, sopesar las perspectivas más pertinentes a ser incorporadas en el nuevo plan de estudios de la 3.

¿Cuáles son las perspectivas, modelos, métodos y técnicas más apropiados para que los futuros profesionales dispongan de los elementos y recursos indispensables para intervenir en el campo de la gestión y la administración educativa? Para responder a esta pregunta, nos dimos a la tarea de revisar el conocimiento existente acerca de los métodos de investigación para la construcción del conocimiento científico en el ámbito de las ciencias sociales y la educación.

Lo que encontramos fue una vasta producción al respecto, sin embargo la mayor parte de las fuentes consultadas presentaban como característica común comenzar con la exposición de cuestiones tan amplias como los paradigmas, enfoques y tradiciones de investigación para después continuar con los métodos y técnicas específicos, dejando para el final el tema de las posibles aplicaciones a temas o campos particulares. Esto fue lo que nos condujo a adoptar una determinada posición acerca del conocimiento metodológico y el modo de enseñarlo a los futuros profesionales de la administración y la gestión, mismas que exponemos a continuación.

Formación metodológica e investigación científica

La Línea Metodológica de la LAE pretende que el alumno desarrolle un papel activo en su propio proceso de formación. En este proceso, la reflexión y el pensamiento crítico resultan indispensables para construir nuevos mapas mentales que le permitan poner en juego los conocimientos adquiridos, discutir con sus pares y encontrar respuestas a preguntas sobre problemas o asuntos educativos específicos.

Abrir un panorama más amplio para la formación metodológica de profesionales de la educación en el ámbito de la gestión y administración educativa implica recurrir a la investigación científica en general, y a la investigación educativa en particular para identificar los enfoques, métodos, estrategias, técnicas y herramientas que le permitan al estudiante desarrollar habilidades intelectuales similares a las que se ponen en juego durante el proceso de investigación pero para utilizarlos con fines distintos, ligados estrechamente a su formación, pensados y adaptados a las tareas y responsabilidades profesionales que habrá de desempeñar.

La pretensión no es entonces formar investigadores sino promover la adquisición y dominio básico de un método riguroso de trabajo profesional basado en la identificación, organización, sistematización, reflexión, análisis, interpretación y comunicación de información diversa que le permita al estudiante explicar, entender, comprender y actuar para mejorar, transformar la realidad de los sistemas educativos.

Investigar en educación implica llevar a cabo un proceso organizado, y sistemático con el propósito de comprender, conocer y explicar la realidad educativa, como base para construir la ciencia y desarrollar el conocimiento científico de la educación. En el caso de la formación de los profesionales de la educación en cuestión este proceso de investigación es recuperado y trasladado al ámbito de la gestión y administración de políticas, programas, procesos e instituciones del SEN.

Es por ello que se propone partir de la observación e identificación de datos, hechos o fenómenos que se organizan y construyen como objetos de estudio para posteriormente, realizar el análisis, reflexión e interpretación de los mismos con la finalidad de com-

prender y transformar la realidad educativa. En este sentido, la enseñanza metodológica conjuga la construcción de problemas con el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de estrategias de intervención para atenderlos.

La investigación educativa está dirigida a la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos con el fin de que éstos sirvan de base tanto para la comprensión de los procesos educativos como para la mejora de la educación de las instancias y organizaciones que conforman el SEN.

De acuerdo con Booth (2001), investigar es simplemente recoger la información que se necesita para responder a una interrogante y, de este modo, contribuir a resolver un problema. Por tanto, realizar investigación científica es proceder de manera rigurosa mediante el empleo de un determinado método con el fin de producir un conocimiento científico y desarrollar ciencia. Desde esta óptica, el conocimiento científico tiene un origen empírico, es decir, tiene como punto de arranque la observación. Es por ello que en el proceso de investigación, independientemente del enfoque o método empleado, una primera etapa consiste en identificar los datos, hechos o fenómenos u objeto de estudio a partir de los cuales se puede identificar y definir un problema de investigación.

El rigor y la actuación sistemática mediante el empleo de los métodos y técnicas propios de la investigación científica, es lo que le da validez y confiabilidad no solo al contenido mismo de lo que se investiga sino a su aplicación a través de planes elaborados para dar respuesta a los problemas estudiados; éste es el caso de la investigación aplicada. Del mismo modo, la objetividad en el conocimiento científico exige un acuerdo inter e intra observadores para garantizar la imparcialidad y la correspondencia con la realidad del objeto de estudio. El rigor metodológico resulta imprescindible para explicar, entender y comprender la realidad de las instituciones, organizaciones y sus actores educativos. Sin tal rigor todo es factible de ser válido sin mayor cuestionamiento que la determinación de quien ofrece la información.

El carácter analítico en el modo aproximación a la realidad es otro elemento fundamental para acrecentar la garantía de rigurosidad y precisión en la construcción del conocimiento científico. De ahí que resulta necesario fragmentarla en sus elementos básicos (variables de investigación), en un primer momento rompiendo la unidad y la complejidad de los fenómenos para posteriormente, ofrecer síntesis comprensivas de los mismos. En consecuencia, el conocimiento científico se torna especializado por la existencia de diferentes enfoques en el acceso al conocimiento sobre un mismo objeto de estudio. Al estudiar a la persona, por ejemplo, las ciencias sociales la definen de acuerdo a la comprensión que tienen de ella.

Con todo, el conocimiento científico es hipotético e incierto ya que mantiene la duda metódica y es auto correctivo porque se hace con un nivel de probabilidad, por tanto siempre puede ser perfeccionado al conocerse nuevos datos y teorías. Sin embargo,

siempre aspira a la mayor exactitud y ello obliga a un lenguaje específico, adecuado y claro que ha de hacerse público de forma comprensible para todo el mundo. De igual manera, tiene que ser práctico y útil, estar al servicio de las necesidades sociales y ser acorde con la realidad donde se desarrolla, en la medida de lo posible, traducirse en la mejora de las condiciones de vida y en el impulso del progreso.

A partir de estas ideas, un primer posicionamiento por parte de quienes participamos en la construcción de la LM fue reconocer el rigor, la actuación sistemática y el carácter analítico de la aproximación a los problemas, como elementos fundamentales del aprendizaje de la metodología de investigación por parte de los estudiantes.

De manera un tanto distinta a la tradicional manera de abordar la investigación en los textos sobre metodología, en la LM la investigación es concebida como un proceso que va de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general, en principio es de carácter inductivo pero sin descartar el proceder deductivo, todo ello con el fin de construir explicaciones situadas sobre la realidad educativa.

El punto de partida no es entonces una teoría ya elaborada sino a la inversa, el reconocimiento de temas, problemas o situaciones concretas, actuales, presentes y que sean de interés para el alumno. Así mismo, el criterio fundamental para decidir qué recursos, métodos, técnicas e instrumentos son los adecuados para estudiar un problema depende del citado interés del alumno.

La investigación educativa provee una gran cantidad de recursos que, a manera de una caja de herramientas bien empleadas, pueden contribuir de manera importante a desarrollar diversas habilidades fundamentales para comprender un fenómeno, construir problemas, realizar diagnósticos, diseñar estrategias de intervención, seguimiento y en el ámbito de la gestión y administración de los sistemas educativos.

Este proceso metodológico inicia con la identificación de un tema y la ubicación de los hechos, datos y evidencias que permiten construir un problema o conjunto de problemas de investigación, estudio o intervención. Sobre esta base, se pretende que los futuros profesionales aprendan a realizar diagnósticos sobre problemas concretos a partir de los cuales orienten el diseño de estrategias de intervención así como su implementación, seguimiento y evaluación.

Así pues, el aprendizaje de la metodología no se limita a la implementación de cursos de acción, o a la intervención para la solución de problemas o necesidades educativas; el conocimiento metodológico es absolutamente indispensable desde la construcción del problema mismo, pasando por su delimitación en diferentes niveles del sistema educativo (macro/micro, estudios) y en función de la implicación de distintos agentes educativos dentro y fuera de las instituciones y subsistemas educativos.

En síntesis, a lo largo de los diferentes espacios curriculares que conforman la LM, la enseñanza enfatiza los aspectos siguientes: comprender el material o tema que se está

estudiando; fomentar habilidades para recoger información, organizarla de un modo coherente y luego informar de forma fiable y persuasiva; orientar con capacidad crítica la interpretación de la información por medio de la formulación de preguntas y la búsqueda de respuestas propias; diseñar y realizar proyectos de investigación para evaluar inteligentemente la investigación de otras personas y experimentar de primera mano cómo se desarrolla el conocimiento a partir de respuestas a preguntas de investigación que dependen de los propios intereses y metas personales, de la relevancia social de ciertos temas y de las necesidades sociales.

Una vez que han elegido un tema, se propone a los estudiantes que reúnan datos, hechos y evidencias con base en las cuales identifiquen y describan aquéllos aspectos que permiten caracterizar el asunto en cuestión. El conocimiento elemental sobre un tema obtenido mediante la indagación inicial, es la base sobre la cual los alumnos aprenden y ejercitan el reconocimiento de las múltiples manifestaciones que un mismo asunto puede adoptar en la realidad concreta; de igual manera, cuando logran caracterizar el tema en cuestión, se encuentran en mejores condiciones para proceder a realizar una indagación focalizada, es decir, concentrada en ciertos elementos o aspectos del tema que a su vez, les permitan comenzar a formularse preguntas cada vez más específicas, particulares, delimitadas. De esta forma, los estudiantes transitan gradualmente de una descripción inicial a la comprensión y posterior explicación de la realidad estudiada.

Bajo esta concepción, además del rigor, la sistematización y la aproximación analítica, la relación entre observación, registro e interpretación, es otro de los ejes organizadores de los procesos de aprendizaje enseñanza de la metodología.

La indagación constante junto con la descripción analítica y la argumentación, constituyen entonces recursos fundamentales no sólo para construir problemas de investigación o identificar necesidades y problemas de gestión y administración de la educación, sino también para comprender la realidad, explicarla y actuar sobre ella mediante propuestas o programas de intervención contextualizados, situados en las condiciones específicas en que surgen.

Estos son los elementos centrales de nuestra concepción acerca del proceso de construcción del conocimiento científico, al mismo tiempo constituye el referente a partir de la cual se definieron los espacios curriculares que integran la línea, a saber:

- Introducción a la investigación
- Métodos y técnicas para el estudio de los sistemas educativos
- Herramientas para el análisis de la gestión y administración educativa
- Problematicación en el campo de la gestión y administración educativa
- Diagnóstico en la gestión y administración educativa
- Prácticas profesionales: campos de intervención

En la selección de los contenidos de cada espacio curricular, la definición de sus propósitos así como las estrategias didácticas propuestas, se retoman los métodos y técnicas que aporta la investigación social y educativa en función de los temas y problemas a los que los futuros profesionales habrán de enfrentarse, a fin de que adquieran las herramientas y desarrollen las habilidades necesarias para la actuación profesional en el campo de la administración y gestión de la educación.

Referentes conceptuales: la problematización, la indagación, el diálogo reflexivo y la comunicación

En el proceso de construcción de la LM, paulatinamente hemos ido clarificando otros referentes principalmente de orden conceptual, todos ellos de gran valor para enriquecer el enfoque sobre el proceso mismo de investigación. Se trata de otro tipo de fundamentos sumamente útiles para sustentar de la forma más clara posible el enfoque sobre la enseñanza metodológica concretado en cada espacio curricular; la intención ha sido también complementar, enriquecer de forma congruente la concepción sobre la construcción del conocimiento científico, expuesto en el apartado anterior. Estos referentes complementarios son las nociones de problematización, indagación, diálogo reflexivo y comunicación.

Problematización

Problematizar en el campo de las organizaciones que movilizan a la institución educativa, implica construir explicaciones dadas por hecho ante problemas o situaciones surgidas en contextos específicos. Dichas explicaciones se realizan a partir de los datos y evidencias obtenidas directamente del campo en el que se producen o manifiestan los problemas, y no con base en supuestos *a priori*. Sin embargo, es común encontrar que en el campo educativo existen muchas explicaciones dadas por hecho sobre determinados fenómenos. A mayor obvedad, mayores razones para problematizar

Quando recurrimos al término problematizar, nos estamos refiriendo a la acción de poner en cuestión todo aquello que damos por sentado, es evidente, seguro e incuestionable. Problematizar es hacer que aquello que no suscita dudas se torne problemático, sea cuestionado, interrogado, repensado. Es comprender cómo y por qué algo adquiere el estatus de incuestionable, cómo fue que logró instaurarse como obvio, evidente, seguro. Problematizar es también una actitud, la de dudar de lo evidente, cuestionar lo incuestionable, descubrir lo oculto, hacer visible lo que por próximo no percibimos ya, es una invitación a no dar nada por supuesto (Pastor y Ovejero, 2006), aventurándonos a realizar indagaciones histórico-críticas en torno a un tema, una época, un cuerpo de prácticas o de discursos determinados que son recurrentes.

Desde un punto de vista metodológico, *problematizar* implica identificar las circunstancias precisas que definen el origen o la emergencia de un fenómeno, cómo y cuándo surge, las formas que adopta en su devenir histórico, las regularidades que mantiene a través del tiempo o la emergencia de nuevos elementos. Fechar, registrar, narrar, forman parte de las operaciones y actividades involucradas en la *problematización*, indispensables para comprender la formación y el desarrollo del entramado de prácticas, problemas y acciones pertenecientes al ámbito educativo a partir de lo cual surge la formulación de preguntas de investigación. Razón por la que se destaca la importancia de ubicar un campo problemático y reconocer el contexto específico como producto de la descripción, el inventario de hechos, procesos, situaciones y prácticas de actores, presente o pretérita.

No hay investigación sin problema; ni problema claro sin un proceso de *problematización*. En el campo educativo, ningún problema existe por sí mismo, es producto de una construcción de la que emanan preguntas, conceptos, teorías y acciones. Por eso para comprender cómo, cuándo y por qué un determinado asunto surge y se instaure como algo obvio, es preciso recurrir a la indagación y la reflexión.

Indagación

La indagación, dice Brubacher (2000, p. 24), se refiere a nuestros intentos por conocer y dar sentido al mundo o a partes del mismo. La indagación puede ser más o menos académica, más o menos rigurosa e involucrar una amplia variedad de técnicas y métodos diferentes. También suele entrañar ideas, posturas y presupuestos muy diferentes, a veces incluso opuestos, sobre la naturaleza del conocimiento y el acto de conocer, por tanto, para la indagación no hay recetas, las personas indagan de maneras completamente distintas. No existe por tanto un modo único de indagar que incluya todos los casos, temas o problemas, lo que hay son múltiples modelos concebidos para describir el proceso de indagación.

Uno de estos modelos, quizá el más común, es el que procede del llamado método científico, se trata de una descripción formalizada del proceso seguido por los científicos, particularmente aquéllos adscritos a las llamadas ciencias exactas, para descubrir conocimientos nuevos. Si bien existen muchas investigaciones educativas producidas desde esta perspectiva, también presentan importantes limitaciones; una de ellas es que a menudo excluye la indagación a profundidad, e inevitablemente subestima o rechaza el papel que desempeña la intuición en la indagación.

La indagación, como proceso dinámico y contextualizado a la vez que como forma sistemática y disciplinada de proceder para comprender problemas específicos, se aproxima a la concepción de lo que se conoce como *indagación naturalista* en tanto presupone la existencia de realidades múltiples, construidas socialmente y una única realidad objetiva.

En el ámbito educativo, no obstante que la indagación se aplica a una gran cantidad de temas comunes, ésta puede también enfocarse en una pequeña parte o aspecto muy específico de una temática más amplia.

La indagación comparte cuatro características centrales: curiosidad intelectual, motivación, apertura a la indagación y apertura al desafío. Se basa en última instancia, en la curiosidad, íntimamente ligada a la capacidad de asombro que le sirve de sustento.

En resumen, el enfoque de la indagación al que nos adscribimos se sustenta en la idea de la indagación situada en un contexto social y normativo, es una forma de actividad socialmente condicionada que tiene consecuencias culturales.

Llevamos a cabo una verdadera indagación dice Brubacher (2000) cuando estamos dispuestos a considerar pruebas e interpretaciones disímiles, inesperadas, sorprendentes. Otro de sus rasgos distintivos es que los datos, cualesquiera que estos sean, no hablan por sí mismos, es el que indaga quien ha de situarlos en un contexto social y conceptual, lo que significa que hay que esforzarse por someter a la reflexión propia y de los otros, no solo los datos que fundamentan nuestra propia construcción, sino también aquello que no se ajusta a nuestras perspectivas.

El diálogo reflexivo

Como se comentó anteriormente, en la LM la enseñanza de la metodología parte de una estrategia didáctica general que plantea la investigación como un proceso gradual, por etapas o fases que buscan promover aprendizajes a través de la identificación y la indagación inductiva que lleve al estudiante a la construcción, de-construcción y re-construcción del conocimiento mediante el razonamiento, producto del pensamiento reflexivo.

Estimular el pensamiento reflexivo, como actividad mental, es una función de la inteligencia humana que promueve la transformación del conocimiento y tiene por finalidad mejorar las condiciones de vida. Se trata de una acción intelectual que promueve el encadenamiento lógico, ordenado y secuenciado de un conjunto de ideas fundamentales, relacionadas, orientadas a la comprensión de un fenómeno, problema o hecho.

Por tal razón, consideramos conveniente incorporar varios requisitos de reflexión en torno a la metodología. Este término lo utilizamos como procedimiento o medio por el que se considera una experiencia, en forma de pensamiento o acción, también se utiliza como creación de significado y conceptualización partiendo de la experiencia y la potencialidad de mirar las cosas como diferentes de lo que son misma que puede llevar a la reflexión crítica.

La condición concreta a la que nos referimos para facilitar, en este caso, el aprendizaje de la metodología es el diálogo reflexivo, cuya intención consiste en proporcionar un contexto a fin de hacer accesible a los estudiantes la práctica reflexiva que les permita ser más conscientes de sus propios enfoques de aprendizaje y, por tanto, promover un

aprendizaje sobre su propio aprendizaje. Para el estudiante, la práctica puede incluir, por ejemplo, preguntas clave sobre su aprendizaje de los contenidos de la línea, así como de otros espacios curriculares y sobre la evolución de su proceso de conocimiento.

Entendemos aquí el término reflexión como creación de significados nuevos o conceptualización que a partir de la experiencia permite mirar las cosas como diferentes de lo que creemos que son mediante el diálogo reflexivo constante. El diálogo reflexivo compromete no solo las ideas, conocimientos y premisas vigentes sobre la realidad de las personas, sino también su propio yo y el mundo que les rodea (Brockbank y McGill, 2002).

Definimos la práctica reflexiva a partir de dos elementos: el saber sobre los contenidos curriculares; y el saber en la acción que se produce cuando nos encontramos en medio de una acción que lleva a un experimento sobre la marcha. Esta visión de reflexión sobre la acción se basa en una visión constructivista de la realidad con que se encuentra el futuro egresado de la licenciatura en administración educativa. Una visión de un profesional como constructor de situaciones en la práctica, no sólo en el ámbito metodológico para la identificación de problemas y su intervención en escenarios específicos para atender dichos problemas.

En el diálogo reflexivo con uno mismo y con los otros, la experiencia e interacción resultan claves; no reflexionamos en el vacío sino a partir de situaciones vividas y compartidas con otros. Como recurso para facilitar el cambio de supuestos acerca de la realidad, el diálogo reflexivo alude tanto al diálogo interno con uno mismo como al diálogo entre y con los otros.

La comunicación

Mantenerse abiertos al desafío y a la crítica a través del diálogo reflexivo es otro aspecto importante de la indagación; el diálogo reflexivo constituye un recurso apropiado para desarrollarla como una tarea social y pública realizada en un contexto local. Esto significa que tanto el proceso como el resultado de la indagación basada en el diálogo reflexivo han de someterse al escrutinio y la evaluación de los demás, las cuales pueden realizarse de diferentes maneras: reuniones públicas, comunicaciones escritas, intercambios informales con grupos de pares, etcétera. De ahí que la comunicación aparece como otro eje importante a partir del cual se encuentra estructurada la LM. La concepción de la investigación como un proceso de construcción de problemas y análisis de los mismos, descansa de manera importante en la comunicación de ideas por medio de la lectura y la escritura como aspectos inseparables e inherentes a dicho proceso.

Existen tres maneras de adquirir una destreza dice Booth (2001, p. 32); leyendo o escuchando las explicaciones de otros, observando directamente cómo otros la practican o bien practicando uno mismo. El aprendizaje más efectivo combina las tres, pero definitivamente de acuerdo con este autor, la tercera es la más eficaz. Es por eso que ya sea de

forma gráfica, oral o escrita y mediante el uso de recursos diversos, la comunicación es una cuestión fundamental que se ejercita de forma variada y constante en todos y cada uno de los espacios curriculares de la LM. Esto significa que los estudiantes desempeñan constantemente de forma alternada, el papel de lectores y escritores activos.

Mientras realizan cualquier tipo de indagación, los estudiantes entran en contacto con la información que otros ya recolectaron, al igual que con las reflexiones, preguntas, respuestas y soluciones que idearon a ciertos problemas. Sin embargo, las más de las veces no reparan en que es gracias a que dedicaron tiempo para escribirlo que pueden acceder a todo ello.

En su condición de lectores, se busca que logren situarse en el lugar de un dialogante, interlocutor activo con los otros que ya se tomaron el trabajo de escribir para comunicarnos sus pensamientos. En lugar de repetidores acríticos, se intenta que aprendan a ser decodificadores activos de las interpretaciones de significados y sentidos elaborados por otros.

En el papel de productores igualmente activos de sus propias ideas, se procura que los estudiantes conozcan, ejerciten y se familiaricen con el empleo de recursos varios para comunicar sus pensamientos e inquietudes. ¿Porqué privilegiar el lenguaje escrito como medio de comunicación? Pues porque el uso del lenguaje, en tanto condición para la comunicación, provee los códigos necesarios para recordar lo que descubrimos al recoger información. También porque al potenciar su función simbólica como vehículo de expresión del pensamiento, permite comprender o advertir conexiones o contrastes en lo que nosotros mismos u otros dicen, nos ayuda a pensar, a ganar claridad y a ampliar perspectivas (Booth, 2001) a generar representaciones, a interpretar sucesos, a expresar sentimientos, estados de ánimo, percepciones y concepciones (Meza, 2008).

Los recursos de comunicación cuya ejercitación es frecuente en los distintos espacios curriculares de la LM, comprenden desde aquéllos de tipo gráfico como matrices, tablas, diagramas, y mapas conceptuales, hasta los basados en la escritura para sí mismos y para otros. Los textos que se solicita elaborar a los estudiantes pueden ser desde descripciones, relatos o reflexiones en forma de textos breves hasta la producción de textos en los que desarrollen argumentos y críticas fundadas sobre ciertos temas propios de su campo, recurriendo para ello a las reglas convencionales comúnmente utilizadas en el medio académico.

SOBRE EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL PRIMER ESPACIO CURRICULAR

En la LM hemos construido los espacios curriculares de acuerdo con los fundamentos teórico-metodológicos ya expuestos líneas arriba. En este apartado abordamos la forma en que construimos uno de los espacios curriculares a partir de esos fundamentos.

En este tránsito nos percatamos del desafío de abordar aspectos vinculados al proceso de investigación y pretender utilizarlos para transmitir a los alumnos conocimientos, herramientas y habilidades para la administración y gestión de los sistemas educativos. De hecho, recuperamos las ideas que plantean Bateman (2000); Booth, Colomb y Williams (2008), Orna y Stevens (2000) y Brockbank y McGill (2002), en relación con el acercamiento al conocimiento a partir de preguntas, ejercicios y tareas que les faciliten a los estudiantes comprender y ejercitar de forma inductiva los conceptos, teorías y herramientas, así como desarrollar habilidades para la lectura, escritura y comunicación.

Partimos del principio de que la enseñanza metodológica es significativa a partir de ejemplos y experiencias concretas. Mostramos cómo se construyeron los contenidos de un espacio curricular, de su contenido temático y de las estrategias, actividades, tareas y forma de evaluación aplicadas en el desarrollo del mismo. Tomamos como referente central el primer espacio curricular que aborda la introducción a la línea metodológica.

En este orden de ideas, el primer espacio curricular, *Introducción a la Investigación*, tiene como propósito central recuperar las habilidades naturales de los estudiantes (curiosidad, escuchar, observar y preguntar) y sensibilizarlos en la importancia que tienen la observación, la lectura, el cuestionamiento, el orden y el análisis físico y mental de las ideas que nos causan curiosidad y motivación por conocer. Asimismo, enfatiza que los estudiantes hagan consciencia que la investigación, como conocimiento científico, como una actividad racional y como una acción intencionada, es un proceso dinámico e integral que parte de la *indagación* y que, sólo a partir de conocer su configuración y contexto, se desencadena un proceso de *problematización* que la *comunicación* oral, gráfica y escrita, como medios de expresión dialógica, permiten compartir y debatir las ideas.

Asumimos, como advierte Champagne (1993), que la metodología es un proceso que implica la aprehensión, el pensamiento y la construcción de problemas sociales como objetos de investigación sobre los que se aplican métodos y técnicas. Es por ello que en la organización de las actividades del programa curricular, introducimos tres unidades temáticas: el inicio del proceso, la problematización y las perspectivas y tipos de investigación. Con ellas pretendemos brindarle al estudiante no sólo una introducción a la Línea Metodológica que lo familiarice con el conocimiento y uso de diversos recursos metodológicos que le serán necesarios tanto para su formación como para su desenvolvimiento profesional⁷; sino también ejercicios y actividades que le permitan construir su propio proceso de pensamiento.

En la primera unidad temática abordamos temas para desarrollar habilidades generales aplicadas al proceso de investigación (leer, escuchar, observar, preguntar, do-

⁷ Ideas retomadas de la Estructura Metodológica de Base del programa del primer espacio curricular *Introducción a la Investigación* (Rivera, L.; Ramos, J.M.; Guerra, M.; Hernández, C.E.; Orozco, R., 2010, p. 6).

cumentarse, resumir, organizar y comunicar), la búsqueda y selección de información especializada y la organización, sistematización y comunicación de la información. A partir de preguntas disparadoras pretendemos propiciar el intercambio en torno a la naturaleza de la investigación y su relación con habilidades empleadas cotidianamente, por ejemplo, una de las actividades planteadas en esta unidad es el cuestionamiento a los alumnos sobre el proceso que llevó a crear una rueda o a descubrir células infectadas con el VIH, ¿cuál es el proceso?, ¿es el mismo?, ¿qué los distingue?, ¿cuáles son las similitudes?⁸

Estas reflexiones no se quedan sólo en el nivel inductivo, procuramos realizar una actividad complementaria en la que el docente efectúa un cierre de la temática abordada. En el ejemplo planteado, el docente hace una síntesis de la distinción existente entre el conocimiento producto de la experiencia sensible (la creación de la rueda) y el conocimiento obtenido mediante una forma de proceder, rigurosa e intencional (el aislamiento de un nuevo retrovirus humano).

Paralelamente, esta unidad temática inicia a los estudiantes en el conocimiento de la diversidad de medios, de fuentes de información para documentarse y sumergirse en la *indagación inicial* que se complementa con el conocimiento y aplicación de técnicas y estrategias para organizar, ordenar y registrar datos así como para empezar a desarrollar secuencias y asociaciones de ideas, procedimiento previo para construir una comunicación escrita coherente y comprensiva de las mismas. En este orden de ideas, se pretende destacar la importancia de guiar a los alumnos en la elaboración de sus apuntes, de sus escritos y textos académicos así como de sus diarios de reflexión.

Juzgamos que esta estrategia para lograr el conocimiento científico permitirá a los alumnos poner en juego habilidades cotidianas (curiosidad, escuchar, observar y preguntar) para conocer el proceso de investigación y, al extrapolarlo, abordar diversas situaciones en el ámbito de la gestión, a partir del tránsito entre temas y preguntas a la identificación y construcción de problemas.

La segunda unidad temática del espacio curricular aborda el proceso que permite construir problemas, *la problematización*. Para ello, las actividades se centran en el estudio y análisis del proceso que siguieron otros al tomar como base sus reportes de investigación. Parte desde el reconocimiento de hechos, acciones, procesos, situaciones, prácticas y actores en los datos recopilados; su análisis y formulación de preguntas, así como la identificación de la metodología y la contextualización del campo problemático.

Por ejemplo, a partir de la búsqueda bibliográfica, los estudiantes recuperan tres artículos de revistas arbitradas previamente seleccionados y con base en ellos identifican

⁸ Ejemplo recuperado de la primera unidad temática del programa del espacio curricular *Introducción a la Investigación* (Rivera, L.; Ramos, J.M.; Guerra, M.; Hernández, C.E.; Orozco, R., 2010, pp. 11-12).

ciertos aspectos planteados en diversos cuestionamientos y elaboran una matriz que sintetice sus respuestas. Algunos de los cuestionamiento con los alumnos trabajan son: ¿Cuáles son los hechos, acciones, procesos, situaciones, prácticas y actores en el proceso de investigación?, ¿qué propósitos persigue?, ¿cuáles fueron las preguntas a resolver?, ¿cuál es el tema o el problema central que aborda el trabajo de investigación revisado?, ¿qué proceso se siguió para llevar a cabo la investigación?, ¿cuáles fueron las técnicas e instrumentos utilizados para obtener, sistematizar y analizar la información?, ¿cuáles son los conceptos y/o categorías centrales del trabajo en cuestión?, ¿cuáles fueron los resultados alcanzados?, ¿qué propuestas se plantean? El docente realiza un cierre de la temática abordada con el apoyo de la matriz elaborada por los alumnos y el material bibliográfico seleccionado como andamio teórico-conceptual⁹.

Para incidir en el proceso de pensamiento de los alumnos y fomentar su lectura y expresión escrita, uno de los ejercicios de esta unidad está enfocado a la elaboración de un texto académico¹⁰ en el que describan las principales características de los artículos revisados en relación con tres aspectos básicos: el problema, las preguntas y el procedimiento utilizado. Asumimos que a partir de ello los estudiantes pueden aprehender los contenidos de la materia al apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y desarrollar sus habilidades discursivas. Al realizar este ejercicio, como señala Carlino (2005, p.26), *el estudiante puede tomarse su tiempo para pensar qué quiere decir, puede planificar los contenidos, aclararse su propósito de escritura y anticipar la organización de su texto; y puede volver sobre lo escrito cuantas veces desee para releerlo, pensarlo de nuevo, objetarlo y cambiarlo*.

El curso de *Introducción a la Investigación* culmina con la reiteración de que la investigación es un proceso permanente de construcción de conocimientos y que esa construcción implica distinguir formas diversas para comprender la realidad y distintas maneras de aproximarse a ella. Por este motivo, en la tercera unidad temática se abordan las perspectivas generales de investigación que pueden llevarse a cabo dependiendo de las finalidades que se persiguen, de las fuentes de información a las que puede recurrirse, o de los enfoques metodológicos susceptibles de ser adoptados.

Una de las actividades planteadas para abordar esta unidad está centrada en la explicación y síntesis de las diferentes perspectivas de investigación. Por ejemplo, el docente se apoya en la bibliografía seleccionada para que, en clase, con la ayuda de los alumnos, construir un cuadro que sintetice las características, similitudes y diferencias

⁹ Ejemplo recuperado de la segunda unidad temática del programa del espacio curricular *Introducción a la Investigación* (Rivera, L.; Ramos, J.M.; Guerra, M.; Hernández, C.E.; Orozco, R., 2010, pp. 20-21).

¹⁰ Se plantea como texto académico un escrito que contenga al menos tres elementos: introducción, desarrollo y cierre o conclusiones.

Este primer espacio curricular, a partir de las unidades y actividades planteadas, pretende ofrecer una visión amplia pero a la vez sintética de los contenidos centrales que, de manera gradual, se desarrollaran en cada uno de los espacios curriculares posteriores. Interesa destacar el vínculo y la retroalimentación entre cada uno de ellos y de la línea metodológica en su conjunto, a partir de un proceso de enseñanza-aprendizaje continuo e interrelacionado.

Todo este conjunto de contenidos se socializa a través de distintas estrategias didácticas en las que el papel del profesor como facilitador, juega un papel central en el desarrollo de actividades previamente planeadas y programadas dentro y fuera del aula con objeto de hacer significativa la experiencia del conocer desde la perspectiva de la investigación científica. Razón por la que la participación de exposiciones introductorias y la coordinación, por parte del docente, se considera muy importante.

Por ello, las actividades propuestas en la LM responden al planteamiento de cuestionamientos concretos y situaciones hipotéticas que, previa revisión de lecturas de apoyo, son la guía y el insumo para que en clase se emplee su contenido para trabajar y presentar (en forma gráfica, oral o escrita) las ideas, dudas y aportaciones al tema objeto de estudio. Todo ello mediante el trabajo individual y sobre todo colectivo para promover la reflexión y el análisis producto del intercambio de ideas y de la lectura de los textos y documentos de apoyo teórico y metodológico. Esta forma de abordar los contenidos tiene el propósito de conservar un equilibrio teórico-práctico, siempre a partir del conocimiento inductivo, es decir, concientizar de las habilidades cotidianas de los estudiantes con la finalidad fomentar el análisis crítico, el cuestionamiento y la inducción permanente en los estudiantes, pero sin descartar el proceder deductivo con la finalidad de que los estudiantes puedan construir explicaciones y comprensiones sobre la realidad educativa.

APORTACIONES A LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES EN GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Las aportaciones de la LM a la formación de profesionales de la educación en el ámbito de la administración y gestión educativa, se vinculan con una determinada concepción del campo de actuación profesional y con la instauración de un método de trabajo profesional caracterizado por varios componentes, a los cuales nos referimos más adelante.

De esta forma, en tanto línea curricular un tanto cuanto transversal, la LM contribuye en grados y modos diversos a lograr el objetivo profesional de “formar profesionales de la educación en la Administración y Gestión con una perspectiva multidisciplinaria basada en el *análisis de diversos enfoques, modelos y teorías, que habilite en la selección, análisis aplicación de principios, métodos y técnicas para la intervención en instituciones, organizaciones e instancias del sistema educativo*”.

Las habilidades que fomenta la LM son susceptibles de aplicarse en forma transversal a situaciones variadas, desarrolladas a lo largo de todo el trayecto formativo de los estudiantes, permitiéndoles transferir de unos contextos a otros, los conocimientos metodológicos adquiridos. El saber metodológico tiene un carácter general, por lo tanto, es susceptible de ser empleado en diferentes contextos. Tal saber se refiere al conjunto de recursos personales que el administrador educativo debe combinar y movilizar para manejar eficazmente las situaciones profesionales. Sin embargo, estos saberes metodológicos habrán de elegirse, adaptarse y emplearse en función de las situaciones profesionales específicas y los contextos particulares.

Al asumir la perspectiva de la gestión y administración educativa como un campo profesional en esencia problemático, la construcción de problemas de forma rigurosa, ya sea con fines de diagnóstico, diseño e implementación de cursos de acción o bien en el seguimiento y evaluación de estrategias de intervención, reviste especial importancia dado que a lo largo de los distintos espacios que conforman la línea curricular, se insiste constantemente en la importancia de los problemas.

Hecha esta primera aclaración, pasaremos enseguida a exponer lo que consideramos son las principales aportaciones de la LM a la formación profesional, todas ellas orientadas hacia la configuración de un método de trabajo profesional acorde con una perspectiva amplia del campo profesional, como rasgo distintivo de los futuros administradores educativos formados en la Universidad Pedagógica Nacional.

Construcción de una perspectiva diferente del campo de la gestión y administración educativa

Con el fin de contextualizar estas aportaciones es importante señalar, en primer lugar, que la gestión y administración de las instancias, organizaciones e instituciones que conforman el sistema educativo inicia con la identificación y construcción de los problemas educativos sobre los cuales se diseñan políticas, programas o proyectos que se implementan en contextos determinados para resolverlos o satisfacer las necesidades educativas de la población. Dichos cursos de acción requieren monitorearse y evaluarse para comprender su impacto desde el inicio del ciclo que se caracteriza por el diagnóstico, diseño, implementación, seguimiento y evaluación de los distintos cursos de acción decididos para atender dichos problemas educativos.

En este sentido, se busca romper con la perspectiva tradicional aún fuertemente arraigada, de que en el núcleo de la administración es lograr objetivos, metas e indicadores, para eficientar y transparentar el gasto público destinado a la educación (Juárez, 2006). Por largo tiempo los administradores educativos han estado asociados a una actuación profesional con apegada a normatividades y reglamentos para regular las acciones

de otros actores educativos desde instancias superiores. Esta postura reduce de manera sustantiva la acción profesional al terreno de la planeación, la organización, la dirección y evaluación para controlar los resultados a partir de marcos normativos que regulan la acción de diferentes actores educativos sin prestar mayor atención al análisis y reflexión sobre el origen de los problemas o necesidades a atender y las prácticas desarrolladas por los distintos actores educativos que forman parte de las organizaciones educativas.

En contraste con esta perspectiva tradicional, en la LM se encuentra presente la idea de que para administrar recursos se tiene que definir claramente hacia qué problemas se destinarán recursos para su solución. En este sentido, interesa que el administrador educativo cuente con una perspectiva más amplia que le permita apoyar, orientar, coordinar, conducir o, bien, intervenir en los problemas educativos concretos de la comunidad u organización particular en la cual participa, aportando elementos teóricos y metodológicos que le posibiliten realizar diagnósticos educativos que guíen el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de estrategias de intervención, prestando especial atención a los procesos que impactan negativa o favorablemente en el logro de los resultados buscados. Desde esta óptica, la LM brinda elementos para comprender las prácticas siempre sociales que los miembros de las organizaciones educativas despliegan a su interior.

La LM busca propiciar la recuperación, integración y articulación de los saberes contextuales, globales, disciplinares, profesionales y/o experienciales, como elementos fundamentales para reconocer necesidades y problemas concretos de gestión y administración de la educación. Dicho reconocimiento se realiza mediante el diagnóstico de la realidad social, la acción de los actores en las organizaciones educativas, el desarrollo de las disciplinas y de la política educativa. Esta combinación de elementos que a su vez forman parte de la formación general y específica de la licenciatura, son indispensables para la concreción del perfil profesional del futuro profesional en administración y gestión educativa.

Aprender a construir un problema de gestión y/o administración educativa

Frente a la necesidad o demanda para solucionar problemas, puede optarse por asumir como tal lo que otros han dicho o decidido que así sea; en este caso, la intervención se reduce simplemente a elegir los cursos de acción, los recursos y herramientas para solucionarlo. Otra opción, mucho más constructiva y desafiante para nuestra propio intelecto, es la que hemos defendido aquí: comenzar con una indagación general en un primer momento, con la indagación focalizada después, para identificar, organizar, sistematizar, clasificar y categorizar datos, hechos y evidencias que den cuenta de la existencia y manifestaciones concretas del problema a investigar o intervenir, siempre en forma contextualizada, situada. Este tipo de indagación exige del profesional ir en busca de la

información necesaria, en lugar de conformarse con lo más general o esperar a que otros se la proporcionen para procesarla de manera mecánica o automática.

La búsqueda de información ha de ser tan diversa como el amplio espectro de fuentes existentes lo permite. Por esta razón, la LM familiariza al estudiante desde el inicio de su proceso de formación, con todo tipo de fuentes como son las digitales, documentales, hemerográficas, especializadas y empíricas obtenidas de fuentes directas por medio de entrevistas, encuestas, cuestionarios, observaciones y registros escritos o fonográficos.

En los casos en que el administrador educativo se involucra en un proceso cuyo curso de acción fue definido de antemano, y por tanto, no ha podido participar desde la construcción del problema, es importante que logre analizar en qué consiste éste último, y de esta manera, consiga comprender también el fin último que se persigue. La LM aporta a los estudiantes diversos elementos y herramientas que les permiten desentrañar los objetos, las finalidades, los medios y recursos de los que se valen las instituciones, las políticas, las organizaciones y el sistema educativo en general para gestionar la educación en cualquiera de sus niveles y modalidades.

En resumen, la LM brinda los elementos básicos para indagar, problematizar, reflexionar y comunicar ideas, pensamientos, preguntas. Todos estos aspectos son parte de un saber hacer estratégico, aplicable en prácticamente cualquier ámbito de acción. Indudablemente, constituyen elementos todos ellos que en la medida en que se ejerciten, irán fortaleciendo en este tipo de profesionales de la educación, la disposición hacia la indagación, problematización y comunicación para la comprensión e intervención.

Como se ha venido insistiendo, para intervenir en gestión y administración educativa, es necesario en primera instancia, efectuar un diagnóstico de los problemas o necesidades de la realidad social y educativa. Pero como todo, esta construcción suele ser parcial, de ahí la necesidad de mantener una constante vigilancia epistemológica sobre nuestras propias ideas o explicaciones, misma que requiere de la capacidad de saber escuchar con atención a los actores que se están entrevistando, observando o asesorando, de tal suerte que recuperar lo dicho o realizado por ellos para poder brindar una respuesta o generar una pregunta. La vigilancia epistemológica, entendida como la capacidad de establecer un diálogo interno a la vez que ser capaz de escuchar al otro, es una habilidad fundamental ligada al proceso de construcción de un problema.

Diseñar propuestas basadas en el rigor metodológico,
fundamentado en el cuestionamiento y la reflexión

Otra aportación importante es la enseñanza del rigor metodológico durante la formación de los administradores educativos. El rigor metodológico resulta imprescindible para explicar, entender y comprender la realidad de las instituciones, organizaciones y sus

actores educativos. Sin tal rigor todo es factible de ser válido sin mayor cuestionamiento que la determinación de quien ofrece la información.

Un tema de interés puede convertirse en un problema de investigación o intervención en la medida en que quien lo estudia logra mantener la coherencia y congruencia entre la pregunta inicial y la búsqueda de información para darle respuesta.

En la LM, el desarrollo de este conocimiento procedimental, se verá fortalecida en la misma medida en que los estudiantes se enfrenten a situaciones problemáticas (experiencia) que les exijan reconocer y considerar diversos puntos de vista contrastantes entre sí, sus propias experiencias y las de otros (observación), adquirir perspectiva ante la experiencia, las teorías, hipótesis (conceptualización); y la puesta en práctica de los conceptos y las teorías en función de nuevos contextos de intervención.

Al diagnosticar de una organización educativa o sobre un asunto específico, el diseño metodológico del mismo habrá de considerar al menos los aspectos siguientes:

- a) Las dimensiones de la gestión (administrativa, pedagógica, comunitaria y organizativa).
- b) La acción humana al interior de la organización (procesos y las prácticas).
- c) El contexto general (las políticas educativas y los cambios en los escenarios)

Esto le facilitará a los estudiantes elaborar y/o desarrollar un programa de intervención en cualquiera los diferentes niveles del sistema educativo (meso y micro).

Por otro lado, al adoptar el estudio de casos como recurso importante de formación, la LM busca propiciar el abordaje directo del tipo de problemas que muy probablemente habrá de enfrentar en el ejercicio profesional. Al inicio, para que resulte significativo, el caso debe producir cierta sensación de familiaridad pero no una identificación directa con la práctica diaria. A medida que se avanza en el proceso, se comienzan a utilizar casos más próximos a la que será su práctica profesional cotidiana.

La simulación también es otro elemento a considerar para observar el propio ambiente y observarse a sí mismos. Las simulaciones no sólo deben contribuir a superar situaciones problemáticas sino también deben servir para volver a pensar el significado de las situaciones profesionales, su contexto y, fundamentalmente, el sentido dado a la acción. Las simulaciones se convierten en espacios de aprendizaje que posibilitan el observarse a sí mismos cuando se presentan casos concretos de diversos niveles de la gestión educativa y administración educativa.

Revisar las teorías que guían la acción y trabajar sobre ellas es fundamental para promover cambios pero, sobre todo, para construir momentos de reflexión que le permitan al estudiante hacer transferencias a situaciones de su práctica cotidiana y, a partir de ellas, avanzar en su modificación.

Un aspecto central en el campo profesional de los administradores educativos lo constituye la práctica de los actores con los que participa en diversas acciones educativas. Analizar los procesos para lograr resultados esperados resulta fundamental para comprender las situaciones y contexto en donde tienen lugar pero de manera más relevante es el análisis de la participación de los actores es la que, definitivamente, hace posible la configuración del contexto. De tal modo que identificar y reflexionar sobre la práctica que desarrollan los actores sobre lo institucionalmente establecido permite comprender el por qué se hace lo que se hace y no otra cosa; por qué no se hace lo que se dice en las distintas regulaciones establecidas; por qué aún realizando lo institucionalmente establecido los resultados son contrarios a lo esperado. En fin distintos cuestionamientos al respecto surgen cuando la práctica de los actores es analizada al interior de las organizaciones e instituciones educativas.

El estudio de la acción de los sujetos como integrantes de organizaciones educativas permite entender las similitudes pero también las diferencias de las prácticas, implica identificar la lógica a la que responden, los procesos de interacción en los que se fundan así como los significados a los que responden, identificando recurrencias, continuidades y diferencias; en resumen, esta perspectiva plantea como una tarea fundamental el análisis de las prácticas a partir de un trabajo de interpretación riguroso de los procesos y formas en que se objetiva para tener acceso a sus formas de subjetivación, es decir, comprender de qué forma los sujetos interpretan y actúan en la organización generando determinados procesos y modos de institucionalización.

REFERENCIAS Y FUENTES CONSULTADAS

- Bateman, W. (2000). *Alumnos curiosos. Preguntas para aprender y preguntas para enseñar*. España: Gedisa.
- Bisquerra, N. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Booth, W.; Colomb, G.; Williams, J. (2008). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. España: Gedisa.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). “Los requisitos de la reflexión”. En *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Brubacher, J.; Case, Ch.; Reagan T. (2000). “Hacia una cultura de la indagación en la escuela”. En *Cómo ser un docente reflexivo*. Gedisa: España.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- Champagne, P. et al. (1993). *Iniciación a la práctica sociológica*. Siglo XXI: México.
- Díaz Barriga, F y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mac Graw-Hill.
- Delors, J. (1999). “La educación o la utopía necesaria”. En Delors, J. (Coord.) *La educación encierra un tesoro, Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI*. París: Unesco.
- Escalante, B. (2007). *Curso de redacción para escritores y periodistas*. México: Porrúa.
- Guerrero, F.M. (2008). “Mi diario de reflexión”. *Eutopia, revista del colegio de ciencias y humanidades para el bachillerato*, núm. 5, pp. 25-29, ene-mar.
- Juárez, G. D. (2006). *Formación gerencial para la eficiencia escolar*. Edición electrónica. Recuperado de: www.eumed.net/libros/2006c/193/
- Meza, J. L. (2008). *Historias de maestros para maestros*. Bogotá: Universidad La Salle.
- Munguía, I. (2009). *Líneas y perfiles de la investigación y la escritura*. México: UAM-Iztapalapa.
- Orna, E. y Stevens, G. (2000). *Cómo usar la información en trabajos de investigación*. España: Gedisa.
- Pastor, M. J. y Ovejero B. A. (2006). *Michel Foucault, un ejemplo de pensamiento posmoderno*, A Parte Rei 46. Recuperado de: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei>
- Rivera Ferreiro, L. (2009), “Elementos para el análisis de las prácticas de gestión educativa”. En Guerra M. (coord.) (2009) *Gestión de la educación básica: referentes, reflexiones y resultados de investigación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Serafini, M.T. (1996). *Cómo se escribe*. México: Paidós.

LÍNEA HISTÓRICA-FILOSÓFICA-EDUCATIVA

José Antonio Serrano Castañeda
Blanca Flor Trujillo Reyes
Leticia Rocha Herrera^{12*}

FUNDAMENTACIÓN DE LA LÍNEA EN RELACIÓN CON LA ESTRUCTURA CONCEPTUAL Y LA DISCIPLINA PROFESIONAL DEL ADMINISTRADOR EDUCATIVO

El plan de estudios LAE 09 es la concreción de un esfuerzo por ver reflejada la problemática educativa en la formación del administrador educativo, tradicionalmente más formado en el espacio de las políticas públicas que fomentaban los planes anteriores. En el nuevo plan este profesionista tiene como marco de su actuación el Sistema Educativo Nacional en relación con los niveles educativos: básico, medio superior, superior, por lo que requiere de una formación interdisciplinaria que le habilite en el conocimiento del SEN, le oriente en la toma de decisiones y en sus distintas maneras de intervenir en él. La línea curricular Histórica-filosófica-educativa (LHFE) brinda cierta racionalidad interdisciplinaria articulada para comprender el devenir pedagógico e histórico filosófico que ha dado origen a los sistemas educativos en general y al Sistema Educativo Nacional en particular, sus instituciones, prácticas y actores. Para ello proporciona referentes (históricos, filosóficos y pedagógicos) que acompañan el estudio de lo educativo. Cada uno de ellos aporta herramientas conceptuales y metodológicas que permitirán al estudiante “conocer, analizar, interpretar e intervenir en lo educativo” (Plan de estudios 09). Como el mismo plan reconoce, las materias que integran a la línea son: *Fundamentos teóricos y filosóficos de los sistemas educativos*, primer semestre; *Desarrollo del Sistema Educativo Nacional*, segundo semestre; *Problemas actuales del sistema educativo*, tercer semestre; *Prácticas y gestión escolar: el currículum*, cuarto semestre; *Innovación y cambio organizacional*, quinto semestre. Además, como todas las líneas, el sexto semestre propone cursos optativos.

El tratamiento teórico y metodológico que la línea propone, supone la articulación de estas dimensiones en todo momento. Sostenemos que el estudio, en términos de ideas y conceptos, no está desarticulado en ningún momento, de las prácticas que les dieron origen. La elaboración, comunicación y transmisión de tradiciones, teorías, corrientes y

¹² Profesores integrantes de la Línea Histórica filosófica educativa.

sistemas de pensamiento en el ámbito de las humanidades y las ciencias sociales, nunca están separadas de las formas de actuación, sus consecuencias y la reflexión sobre las mismas, luchas sociales, intereses que se han visto comprometidos en el hacer humano. Como señalara el filósofo estadounidense John Dewey (1964, p. 21): “La teoría es al fin, como se ha dicho bien, la más práctica de todas las cosas”.

Las ideas, como herramientas de pensamiento, lo amplían y hacen que la observación de la realidad se oriente por un sentido más allá de lo inmediato, de forma que hagamos un uso situado de las necesidades y las condiciones que permitan su satisfacción. Posibilitan un posicionamiento personal justificado. Justificar significa, en el marco de la lógica del tratamiento de los contenidos de la línea, que el futuro profesional de la administración educativa, analice y decida según razones éticas, políticas, técnicas y estéticas, por aquello que considere como el mejor camino a seguir como profesional de la educación. Lo que a continuación viene son las ideas y los ejes a partir de los cuales le damos sentido a la estructura de la línea, en el entendido de que pretendemos que tomen cuerpo en relación con las otras líneas del plan de estudios, con la estructura de los cursos que lo conforman y que se conviertan en principios de trabajo para los profesores y para el día a día en el aula.

Intersecciones entre el campo de la educación y la administración

Educación y administración

Uno de los problemas del Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Administración Educativa, señalado en el Plan 2009 es “la ausencia de lo educativo”. Ausencia que resulta un contrasentido si atendiéramos al solo nombre de la carrera. En términos temporales, también lo es, pues el sentido común nos daría indicios para comprender y afirmar que las prácticas educativas han antecedido a la conformación del campo de la administración en general. No es sino hasta la constitución y consolidación de los primeros sistemas educativos nacionales, durante el siglo XIX, cuando la educación se convierte en factor de desarrollo sociopolítico, cultural y económico, que complejizará su organización, se diversificará en cuanto a niveles y etapas y requerirá la intervención sistemática de múltiples disciplinas, entre ellas la psicología, la sociología, la política, etcétera (Ver, entre otros: Bowen, James (1992).

Los problemas que atañen a las instituciones educativas y al sistema educativo en su conjunto, tienen una larga historia de elaboraciones y reelaboraciones prácticas e intelectuales. Asuntos tales como la formación de maestros, la toma de decisiones de los directivos sobre lo que se enseña y las maneras en que debe hacerse, los métodos de enseñanza-aprendizaje, las formas de evaluación de los aprendizajes y la incidencia

de este conjunto en el logro de los fines de los sistemas educativos, han motivado el trabajo de múltiples disciplinas. Mialaret (1985), en el texto *Introducción a las ciencias de la educación*, muestra un mapeo de las disciplinas que en la segunda mitad del siglo XX comenzaron a constituir las llamadas ciencias de la educación. A la administración de la educación, la ubica en el capítulo 4, subtítulo I “Los factores que dependen de las condiciones generales de la institución educativa en el seno de una sociedad”, y a éstos los clasifica en dos subconjuntos. En el primero de ellos, se ubica la administración.

El primer subconjunto de factores reagrupa todas las variables vinculadas a la sociedad: filosofía, política, estructura social, organización económica, nivel técnico... Las situaciones de educación aun si responden al esquema general indicado anteriormente, no son las mismas en un país de estructura capitalista y rico, que en un país de estructura capitalista y pobre. (Tiburcio, 1985, p. 28)

En el caso de la administración, ésta ha aportado teorías, metodologías y procesos técnicos de importancia básica para el desarrollo de planteamientos teóricos que contribuyen a la comprensión y manejo administrativo de las organizaciones educativas. De acuerdo con Tiburcio, la administración de la educación se plantea tres categorías de problemas:

- Problemas de organización y de funcionamiento vinculados a las estructuras y a los procesos administrativos.
- Problemas de coordinación y de coherencia entre las estructuras, las funciones, las personas, en los diferentes niveles de administración.
- Problemas de eficacia de la acción, sobre todo en lo que concierne la realización de políticas educacionales (Tiburcio, 1985, p. 48).

Tales problemas, fueron referidos ante la cuestión de “La mejora de la organización y gestión de los sistemas de educación, a fin de aumentar su eficacia y de generalizar así el derecho a la educación” (Tiburcio, 1985, p. 48) y constituyen desafíos vinculados a cambios sociales estructurales tanto en países industrializados como en desarrollo, para los cuales, la educación es factor de mejora. El tratamiento de tales problemas, debía abandonar un enfoque administrativo tradicional y orientarse por un enfoque vigilante de que los procesos de planeación, organización y gestión de los sistemas educativos no sean separados de los saberes, la comunicación y circulación de ideas para que mantengan una concepción de la educación como factor y objetivo del desarrollo; como fundamento de toda política de educación y como elemento renovador de la formación sociocultural, ética y política de los sujetos.

A diferencia de sus orígenes disciplinarios, la administración educativa como práctica, en el caso de la mayoría de los países de América Latina, siguió un curso independiente de los procesos educativos. Además, el tipo de sistema educativo centralizado en el caso mexicano, propició su carácter eficientista y burocrático. En consecuencia, tanto los procesos administrativos como pedagógicos han sido dirigidos bajo una racionalidad instrumental (fines y medios). Según Justa Ezpeleta (1992), la administración, junto con la política educativa y la administración escolar, “han referido sus aportes hacia las discusiones teóricas de sus campos de origen (la política y la administración) o bien hacia el análisis del cuerpo jurídico y normativo que regula el funcionamiento del sistema y de las escuelas, entendidas éstas como unidades homogéneas” (p. 104).

Sin embargo, si recurrimos tanto a los orígenes de la administración educativa, como a la naturaleza de lo educativo, vemos la necesidad de rescatar la articulación entre lo pedagógico y lo administrativo (más adelante mostraremos otro tipo de intersecciones), pues de acuerdo Ezpeleta (1992), las decisiones administrativas, cuya materia de estudio son las organizaciones, no pueden obviar el carácter pedagógico, didáctico e histórico y político de las prácticas y procesos a que están dirigidas.

Por otro lado, según Salas (2003), la distinción hecha por Max Weber desde la sociología, entre el estudio de las organizaciones y el de la sociedad en general, posibilitó la autonomía de la teoría de la organización, de tal forma que cada institución (en tanto organización) pudiese ser estudiada en su constitución interna, de acuerdo con su propia naturaleza, sus propios fines, sus específicos lazos sociales. La administración se nutre de dicha teoría, para enfrentar problemas que plantean las organizaciones, tales como: cuál es su función social, su estructura interna. “Así, el objeto de estudio de la teoría administrativa en general, es la gestión de las organizaciones; esto es, la búsqueda del logro (eficacia) de sus fines específicos con el uso más racional de los recursos (eficiencia); donde tales fines se encuentran determinados por la naturaleza y características particulares de la organización” (Chiavenato, en Salas, 2003).

Las organizaciones educativas poseen unos fines, una naturaleza específica, que encuentran vías para su comprensión, estudio e intervención, en el análisis y coordinación de explicaciones de distinto tipo. Si bien conservan una estructura general, cada organización educativa cobra especificidad dependiendo del nivel educativo de que se trate. El estudio e intervención que realice un profesional de lo educativo no ha de quedar reducido a una acotación anterior al estudio de las prácticas existentes, pues “toda acotación *a priori* tiene un cierto grado de arbitrariedad, pudiendo funcionar como hipótesis explicativa o como modelo normativo, validado más por los valores que porta que por su poder heurístico” (Furlan, 1992, p. 142).

Pedro (1998) advierte que el estudio de la administración educativa incluye no sólo los aspectos referidos a los diferentes tipos de recursos (económicos, patrimoniales, fi-

nancieros o de personal), sino el análisis de los resultados que el público espera tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo. De ahí que el análisis de las políticas educativas en las instituciones educativas se sustentan por el hecho de que:

la autoridad educativa no tiene como horizonte final la administración de recursos *per se*, sino la satisfacción de las necesidades de unos sujetos, el público –los alumnos y sus familias– y los agentes profesionales, sociales y económicos implicados directamente o indirectamente en la educación (Pedró, 1998, p. 28)

La administración educativa requiere el análisis de las políticas educativas tanto para efectos de producción como para la actuación de los agentes. En este punto la visión histórico-filosófica de lo educativo es central: muestra a los sujetos la complejidad del hacer social en términos institucionales, permite valorar los efectos éticos, estéticos y morales de la actuación de los administradores educativos, en síntesis la indeterminación de la práctica social. Así, la actuación de los agentes no se valora en el vacío sino en la pertinencia de los contenidos, y de la prescripción de la acción educativa en sus coordenadas temporales y contextuales.

Con base en estas ideas, la línea histórica filosófica educativa, pretende articular el estudio, análisis y comprensión de la naturaleza del hecho educativo desde lo histórico y lo pedagógico ayudados por una visión interdisciplinaria y heurística.

La articulación de los contenidos de las disciplinas que dan nombre a la línea son indispensables para el estudio comprehensivo de las instituciones educativas. El propósito no es formar especialistas en cada una o en alguna de ellas, tampoco lo es formar en una posible área de ciencias de la educación. Además de la posibilidad de formar especialistas, este espacio curricular cumple funciones más amplias, que no son patrimonio de alguna disciplina en específico. El objetivo de los contenidos de la línea, es proporcionar herramientas conceptuales y establecer la articulación de las tres dimensiones (histórica, filosófica y educativa) en la formación del administrador educativo, aportando tanto referentes materiales, representaciones de realidades que originaron y constituyeron los sistemas educativos, al mismo tiempo que nociones para conformar cuerpos sistemáticos de conceptos e ideas para el análisis de realidades educativas pasadas y presentes.

Lo histórico y lo educativo

En su dimensión histórica la línea apoya la comprensión del sistema educativo como un proceso objetivo y material en el que concurren acontecimientos históricos y sociopolíticos que acompañan las distintas fisonomías o configuraciones del sistema educativo. Cada momento histórico desarrolla relaciones particulares entre el ideal y la acción prác-

tica, el ideal de Estado y el del individuo; entre el Estado y la sociedad con lo educativo, pues esta última dimensión no puede entenderse de manera aislada, sino en un marco de coordenadas que se entrecruzan. Así, no se trata de hacer una historia de la educación, sino de apoyarse en lo histórico para alcanzar una comprensión más integral de las manifestaciones educativas, de la aparición de sus instituciones, prácticas y saberes en contextos específicos y clave para la constitución del sistema educativo. Por ejemplo, la aparición de la escolarización y de los sistemas educativos se entiende en relación con el desarrollo de la Modernidad y constitución de los Estados Nacionales de finales del siglo XIX y principios del XX; la escuela pública mexicana en sus inicios se inserta también en el contexto social y político de la unidad nacional.

Desde el punto de vista educativo se recorre el desarrollo y diversificación del sistema educativo a la luz de los distintos saberes pedagógicos que dan origen a prácticas y actores nuevos, como la profesionalización de los maestros normalistas, o bien, los sistemas de enseñanza y aprendizaje, y las relaciones entre profesor y alumno que inaugura la Escuela Nueva. El futuro egresado requiere saber lo que se ha planteado como política en el sistema y de las consecuencias para la actuación práctica del gremio ligado a la educación en tanto acción institucionalizada.

Además, se introduce la historicidad en lo educativo que ayuda a que el estudiante se desprenda de la idea de que el sistema educativo ha tenido siempre la misma fisonomía en cuanto a sus instituciones, organización de su enseñanza, prácticas, actores, formas y estilos de administración y gestión educativa; por el contrario, el sistema educativo se transforma, como podemos constatarlo con las distintas formas y estilos de administración y gestión educativa que se revisan en la línea (centralización, desconcentración, modernización y descentralización educativas). Por ejemplo, nos interesa ver al SEN como resultado de la tensión constante entre la federación y los estados, que puede ser observada bajo una interpretación heurística, en que gradualmente las herramientas conceptuales que proporciona la línea, permiten al estudiante una integración y sistematización de los diversos problemas del mismo para conducirse en su análisis y comprensión.

Como dice Tenti *Cuando los hombres toman conciencia de la relatividad de las instituciones sociales conquistan, al mismo tiempo, la posibilidad de imaginar y construir un estado de cosas diferentes del presente* (1999, p. 11-12). La línea se propone mostrar una realidad que no es posible interpretar de manera uniforme.

Nos centramos en el vaivén de la homogeneidad y heterogeneidad de políticas, contenidos, disputas sobre la idea central de formar ciudadanos en un país. El conocimiento de las distintas realidades y su puesta en relación, ofrece herramientas metodológicas para asentar con fundamentos las propuestas de transformación e intervención en las instituciones educativas.

La filosofía y lo educativo

Fiel a su origen socrático, la filosofía realiza una función clarificadora; se concibió desde entonces como una forma de vida orientada a alumbrar el pensamiento y la mejor forma de conducirse en la vida, o de pensar el sentido de nuestras acciones en el mundo, y continúa su imparable tarea de reflexión crítica sobre la realidad, los saberes y la acción práctica de los sujetos.

La dimensión filosófica de la línea brinda al estudiante las diferentes maneras de pensar y reflexionar sobre lo educativo. Desde su carácter de prácticas apoyadas en tradiciones, hasta su racionalización o formalización como prácticas pedagógicas, la filosofía reflexiona acerca de la naturaleza de lo educativo, los procesos de formación, formas de enseñanza, valores ciudadanos, la constitución de los sujetos. Como señala Fullat (1984), la dimensión filosófica pone en perspectiva la racionalidad educativa a través de diversas miradas de orden teórico (adquisición de conocimientos) como de carácter práctico (acción en el mundo), y de crítica (reflexión sobre sus condiciones de posibilidad) que permiten comprender las distintas manifestaciones que presentan los hechos educativos con la consecuente ampliación de miras y horizontes que adquieren los alumnos.

Desde el punto de vista de fundamentación de los saberes, se toma en cuenta los supuestos básicos de cientificidad de las ciencias naturales y sociales, haciendo hincapié en las lógicas de su objeto de estudio y los tipos de explicación que ofrecen: de tipo causal y de orden comprensivo.

Así, se revisan diversas corrientes filosóficas cuyas categorías conceptuales y metodológicas abren las posibilidades para indagar lo educativo: el racionalismo ilustrado, empirismos y positivismos, también corrientes como la fenomenología y la hermenéutica que rescatan el horizonte simbólico e interpretativo del acto cultural y educativo, o la teoría crítica que alimenta el espíritu de transformación del orden social y educativo: sus desigualdades y autoritarismos. Tradiciones que se instalan en la política educativa y que, en ocasiones, acompañan las formas de interacción social en la institución educativa. Ellas han apuntalado innovaciones en las prácticas (como sería el caso de la escuela rural mexicana), orientado reformas (tal y como sucedió con la tecnología educativa), y propone maneras y estilos de reflexión del hacer en el contexto institucional (lo que actualmente acontece con la idea de reflexión de la práctica).

La idea de filosofía que se desarrolla en la línea no es estática, sus postulados no pretenden universalidad absoluta, tampoco una aplicación externa a los fenómenos educativos. La filosofía es constante movimiento, apertura, se nutre de los problemas concretos, y de ellos da cuenta. Teoría y práctica no están separadas. La filosofía acompaña el hacer social, grupal o institucional. El devenir de los saberes pedagógicos se presenta vinculado a las distintas filosofías que los explican y acompañan. Decía Ortega y Gasset que la filosofía es siempre “perspectiva”, su construcción responde a sus circunstancias

específicas. *La perspectiva es uno de los componentes de la realidad. Lejos de ser su deformación, es su organización* (2009, p. 234).

El administrador educativo adquirirá habilidades filosóficas para acercarse a las distintas realidades educativas, comprenderlas y reelaborarlas; y de cara a los problemas actuales pondrá en práctica estas herramientas para abordar la complejidad de las organizaciones e instituciones educativas en el marco de la sociedad del conocimiento y las realidades globalizadoras y multiculturales desde perspectivas más amplias. Asimismo, tiene también la oportunidad de reflexionar y redefinir su práctica profesional, puede, como dice Miklos (1999, p. 44), modificar los planteamientos de la administración que han sido unidimensionales y positivistas.

Lo filosófico, en tanto postura, se pone en marcha en el proceso mismo de la configuración de las políticas educativas; desde la identificación de un problema, la configuración de soluciones, la toma de decisión, la ejecución y valoración de la actuación (Pedró, 1998). También impregna la configuración de las agendas de la política educativa tanto a nivel de la general (SEP) como a nivel local (del establecimiento educativo). No sólo en aspectos, sino que lo filosófico se muestra en la organización de las reformas en tanto instrumento político. Al respecto Pedró menciona que

Las reformas educativas son, sin duda, expresiones privilegiadas de proyectos políticos y uno de sus principales instrumentos. Con frecuencia, las reformas educativas incorporan importantes elementos de innovación que afectan a los procesos de enseñanza y aprendizaje y los contenidos curriculares. Así, pues, innovación y reforma educativa son, por lo menos en teoría, dos conceptos extremadamente relacionados (Pedró, 1998, p. 39).

La dimensión pedagógica y la formación educativa

Por su parte, la dimensión pedagógica introduce la noción de práctica, formación y teoría educativa. A diferencia de la teoría científica que explica, la educación, señala Moore “es principalmente una tarea práctica”, que se apoya en la teoría educativa, cuya “función principal es guiar la práctica educativa. Su función es principalmente prescriptiva o recomendatoria” (1974, p. 18). Esta tarea de la teoría educativa, remite a su carácter reflexivo en tanto se propone discernir sobre opciones de valor que orientan los fines y los modos de operar de la educación. Se constituye así, en un apoyo para la intervención racional en la fundamentación y operación de proyectos educativos.

Si atendemos al significado y fines de la educación, Gadotti afirma que “la teoría educacional pretende la formación del hombre integral, el desarrollo de sus potencialidades para convertirlo en sujeto de su propia historia y no objeto de ella. Además muestra los instrumentos que pueden crear otra sociedad” (2008, p. 3), entonces el objetivo de las instituciones educativas es la formación de las personas, de allí que el administrador

educativo deba contar con una racionalidad pedagógica que oriente con fines humanistas su gestión y administración de los procesos educativos.

La línea introduce a los estudiantes al estudio de categorías y dimensiones para interpretar los procesos educacionales a través de los cuales, los sujetos afirman su racionalidad y carácter cultural: su condición de personas y de manera más amplia su calidad de ciudadanos. Señalan García Carrasco y García del Dujo que la “educabilidad, aun teniendo una vertiente individual e incluso orgánica, se instituye en procesos y contextos de estructuración social interactiva, espacial y temporal” (1996, p. 31). La formación considera así los distintos niveles filosóficos ontológicos, epistemológicos y axiológicos que entran en juego en la educación de los sujetos. Por ejemplo, se revisan los acompañamientos de algunas concepciones filosóficas con la formación educativa para configurar sistemas de enseñanza, valores ciudadanos, tradiciones y prácticas educativas. Tal es el caso de las filosofías ilustradas y liberales que promovieron el carácter democratizador de la escuela y sus principios de libertad y laicidad: la filosofía idealista de Vasconcelos y sus efectos en la formación de una educación nacionalista; la positivista bajo cuyos principios se propició una formación científica de la sociedad, o bien los procesos educativos de formación de competencias que orientan actualmente las reformas educativas en la educación básica y media, por mencionar algunos ejemplos.

La formación de los sujetos y las sociedades se analiza desde perspectivas educativas, políticas, éticas y estéticas, lo cual contribuye a sensibilizar al administrador educativo –como dice Schmelkes (2001)– para que comparta valores con los diferentes actores de las instituciones y organizaciones, pero también con la sociedad en su conjunto, con grupos y comunidades, para que tome decisiones en marcos de equidad, justicia, diálogo y solidaridad. Desde esta perspectiva de formación educativa, plan de estudios LAE 09 promueve en el administrador educativo el espíritu humanista como actitud deseable.

Además, en la línea pretendemos ampliar el campo de percepción del estudiante, orientarlo en cuanto al origen y sentido de procesos organizativos, que corren en determinada dirección, mediados por su carga histórica y las pretensiones de carácter educativo implícitas en el proyecto político. Buena parte de los contenidos y estrategias de la línea están encaminadas a la reflexión de la implicación de los actores sociales, de ahí que reconocemos como un hecho la acción de intervención-implicación. Aspectos que han permitido la organización de la línea en diversos cursos y que nos ha permitido resaltar algunas categorías de análisis: sistema educativo, escolarización, gestión curricular, cambio, innovación y mejora en las prácticas educativas en contextos organizacionales, institucionales. Es por ello que la línea privilegia, como señalaremos mas adelante, la reflexión e indagación (en el sentido sostenido por John Dewey, de las instituciones escolares).

La intervención en organizaciones educativas

En el campo de estudiosos y profesionales de la educación, ésta es concebida tanto como objeto de estudio, como práctica humana. Se afirma que como objeto de estudio tiene un doble carácter teórico y práctico: teórico en tanto se reflexiona sobre ella y se proponen normas de actuación; y práctico en tanto las normas de actuación obtenidas de la reflexión, orientan la práctica, como bien lo indica Pedró y *prescribir cómo se puede lograr es una tarea de la Política Educativa* (1998, p. 29). Así, la educación se conforma como un campo de estudio en el que las pretensiones de no error y veracidad de la ciencia, son difíciles, si no es que imposibles de alcanzar.

De acuerdo con T. W. Moore, no existe una teoría de la educación que sea definitiva, que valga para todo tiempo y para toda circunstancia. Su contenido es provisional. Afirma Moore:

Una teoría práctica es, desde este punto de vista formal, un razonamiento que parte de determinados supuestos respecto a los fines que hay que alcanzar y al material con que hay que trabajar, y concluye en una serie de recomendaciones que dicen que hay que hacer tal y tal cosa (Moore, 1974, p. 110).

Los elementos propios de una teoría general de la educación son los mismos en su forma, pero su contenido cambiará en cada época. Moore asigna, como ya se indicó, dos significados al concepto educación: uno descriptivo y uno normativo. El significado descriptivo, hace referencia al paso de un sujeto por el sistema escolar, describe escuelas, clases y exámenes; es el sistema educativo en su conjunto. El uso normativo en cambio, se refiere a la cualidad de la educación, de lo que le sucede al individuo en su paso por la escuela. “Se trata del sentido normativo o valorativo de «educación», que se aplica sólo a lo que sucede en las escuelas o donde quiera que se satisfaga este criterio de valor” (Moore, 1974, p. 112).

Los conocimientos, habilidades y disposiciones que por medio de la educación se transmitan, además de cumplir criterios de organización como los grados escolares o las unidades didácticas, deberán cumplir una condición de valor, con la deseabilidad de lograrlos para que sean legítimos social y moralmente. Pueden cumplirse los criterios del uso descriptivo del término, aunque no se cumpla el criterio normativo. Sin embargo, dice Moore, haber pasado a través del sistema educativo no puede considerarse en sí mismo valioso; para que lo sea, el sujeto debe mejorar o beneficiarse de su trayectoria escolar.

La educación es una *actividad intencionada*. Caracterizarla de esta manera, implica desechar la idea de que lo que interesa es el ajuste técnico de los fines (Gil, 1991), es decir, la posibilidad y contenido de su intervención y la eficacia de los procesos. Pero

tampoco es un puro juego intersubjetivo sin propósito alguno... el vínculo pedagógico tampoco puede ser considerado una genuina comunicación existencial, debido al carácter intencional del quehacer educativo. La libre comunicación de existencias se halla exenta de toda finalidad; no es más que un simple –y complejo- intercambio de sujeto a sujeto carente de propósito alguno que trascienda a su relación. Por el contrario, la acción educativa es esencialmente teleológica e intencional; pretende una determinada finalidad. ... Si reducirla a relación técnica implica marginar su esencial dimensión personal, olvidar este límite supone un peligro análogo aunque de signo contrario: convertirla en charla. Para evitar este segundo posible peligro se hace preciso profundizar en ese carácter intencional (Jover, 1987, p. 208).

De acuerdo con Gonzalo Jover, se trata de una intencionalidad particular, en la que está comprometida la voluntad y la decisión tanto del educador como del educando y a la que se puede renunciar en cualquier momento. Compromiso del educador para actuar de forma razonada, metódica, en función de la transformación del sujeto que educa, y no para su adoctrinamiento. Del educando, para realizar un esfuerzo en dirección de su educabilidad.

La práctica educativa es compleja, su interpretación, estudio y posibilidades de intervención, están sujetas a las dimensiones ética, política, histórica, entre otras, que le dan significado; por el uso diferenciado de las estrategias educativas; el tipo de decisiones que se toman en todos los niveles educativos y su orientación, etcétera. Detenerse y pensar sobre lo realizado o lo que va a realizarse en educación, va más allá de la transmisión y cumplimiento de roles institucionalmente definidos, o de políticas educativas formalmente implementadas.

Interpretar, estudiar e intervenir en educación desde la perspectiva práctica exige, necesariamente, la disposición a la reflexión ante situaciones que si bien conservan una serie de elementos en común (normas para la organización, reglamentos, interacciones maestro-alumno, director-docente, proyectos escolares, prácticas de supervisión, etcétera), son peculiares debido a los diversos intereses comprometidos.

Estudiar la educación, es preguntarse por su naturaleza y por el modo en que se constituye como acción humana. De acuerdo con Bárcena (1993), el concepto educación no es unívoco, podemos identificar distintos significados, cada uno contestable y debatible; comprender y clarificar su sentido, “depende de la confrontación crítica de diversas tradiciones pedagógicas” (Bárcena, 1993, 61). El recurso a las tradiciones, entendidas como modos de pensamiento, cumple la tarea de orientarnos en la interpretación de los significados de situaciones que si bien afectan los actos personales de autodefinición y posesión, se dan en una situación de convivencia o co-situación (Cfr. Bárcena, 1993, p. 62). De ahí la dimensión social e histórica (indicada atrás) de la vida humana y de las acciones educativas en particular. Acciones en las que siempre partimos de la tradición

heredada; desde las distintas definiciones de educación, hasta las cuestiones más concretas del proceso, su realización lleva implícitos los problemas, situaciones y significados que le dieron origen y han estado presentes en su desarrollo. Como concepto, tanto como práctica, la educación no se puede explicar sin referencia a las tradiciones de pensamiento, y es en la relación teoría-práctica que podemos entrar a la comprensión y articulación conceptual de la misma. Su propósito es ofrecer una perspectiva lo más completa posible y sin reduccionismos. Visto de esta manera, la recurrencia a sistemas de pensamiento no se ha de entender como aplicación de los mismos, al análisis de un sector o en su totalidad de la acción educativa. Antes bien, todo sistema de pensamiento, ya sea filosófico, pedagógico, histórico, se encuadra en alguna tradición de pensamiento que, al mismo tiempo, brindará formas de intervención y de investigación concretas. La tradición, de acuerdo con Bárcena,

Es importante para dar sentido al concepto de educación, el cual alcanza sus más amplias posibilidades de desarrollo lógico mediante la confrontación de las diversas tradiciones culturales e intelectuales de pensamiento pedagógico. Simultáneamente, la tradición se nos presenta como una forma de conocimiento sustancialmente práctico. [...] toda tradición incorpora una cierta teoría del conocimiento (Bárcena, 1993, p. 63).

El ejercicio de interpretación que posibilita la confrontación de tradiciones, permite abordar la acción educativa en su pluralidad: como práctica política, como práctica moral, como práctica técnica; al mismo tiempo que posibilita comprender que los sistemas de pensamiento, son producto de procesos por los que el sujeto se interroga a sí mismo sobre cómo dirigir y justificar su hacer, que es siempre hacer social efectuado en coordenadas temporales y contextuales concretas. Procesos a través de los que el sujeto, si bien clarifica significados y dirige la práctica en un momento dado, no concluye en la enunciación de ideas y normas de actuación definitivas, sino que las reconstruye constantemente, ante nuevas situaciones de perplejidad, por lo que la reflexión se adhiere al marco de la complejidad.

Los planteamientos anteriores, son retomados por la línea, en tanto el conjunto de contenidos que se proponen, suponen una visión de la educación en el sentido práctico que hemos descrito, desligado de un sentido practicista o empirista. El tratamiento de los contenidos considera la interrelación constante de tradiciones de pensamiento pertenecientes a la filosofía, la historia y la pedagogía. Proponemos que los saberes que logren constituir los estudiantes, se articulen en una estructura de pensamiento reflexivo, abierto a la indagación y a la reflexión como meta del proceso educativo, que los conduzca a la identificación de posibles modos de acción en su profesión.

El carácter reflexivo de la intervención

Una de las vertientes más conocidas de la perspectiva práctica es el uso de la noción de reflexión. Desde los planteamientos en la filosofía y pedagogía deweyana, la reflexión, enlazada con la indagación como postura, ha entrado a la escena como un objetivo educativo. Como señalara Dewey, reflexionar es detenerse a mirar las cosas como potencialmente distintas, tener en mente un tema y escudriñarlo en sus últimas consecuencias. La finalidad es la transformación: de los ideales, de las maneras de hacer del sujeto en situaciones problemáticas, y de las condiciones en las que se lleva a cabo el trabajo profesional en condiciones institucionales. La idea de reflexión propuesta por Dewey va a la par de la noción de indagación [noción que ha generado una tradición sostenida en la indagación como postura, autores como Brockbanck (2002), Bateman (2000), Brubacher (2000) se encuentran en esta línea]. Esta perspectiva concibe a la educación como una actividad crítica, como práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden la intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rigen y se realizan a lo largo de las decisiones organizativas, de la enseñanza y el aprendizaje, de la elaboración del programa de estudios, entre otras. Es estar abierto a la creatividad y a la regeneración de variados lazos sociales, percibir que el saber tiene formas diversas y variadas modalidades de construcción y expresión.

En términos generales, reflexionar ha tenido la connotación de deliberar, tomar decisiones, llegar a acuerdos sobre alternativas de acción (Van Manen, 1998). En el campo educativo se concibe al proceso de reflexionar como un acto amplio que incluye la esfera social y política; reflexionar es una construcción social orientada a la acción (Kemmis, 1999 en Pérez Gómez, 1999). El proceso reflexivo constituye una herramienta de todo profesional de la educación, en tanto representa una oportunidad para “examinar sus filosofías subyacentes, evaluar su utilidad... y considerar enfoques alternativos basados en otras filosofías o combinaciones de filosofías” (Brockbank, 2002, p. 46). El concepto de reflexión es el núcleo de la acción transformadora. Esta tesis se fundamenta en la idea de que hay una fuerte creencia en el individuo como agente de cambio.

La reflexión nos libera de la actividad meramente impulsiva y rutinaria, nos permite dirigir nuestras acciones con previsión y planear de acuerdo con las metas que deseamos alcanzar tomando en consideración los propósitos de los cuales estamos conscientes. Nos permite saber qué queremos lograr cuando actuamos. (Zeichner y Liston, 1996, p. 176)

Dewey planteó la diferencia que observaba entre una acción humana rutinaria y una acción reflexiva. La primera sugiere acciones guiadas por impulsos, tradiciones y una autoridad externa. En este tipo de acciones, se intenta crear la imagen de situaciones no

problemáticas. A diferencia de la acción rutinaria, “Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1964, p. 25).

También consideró a la reflexión como principal función de la inteligencia, a partir de la idea de que “El pensar no constituye un proceso mental aislado; por el contrario, es una cuestión relativa al modo en que se emplea la inmensa cantidad de objetivos observados y sugeridos, el modo en que coincide y que se las hace coincidir” (Dewey 1964, p. 64). Reconoce que todas las personas tienen la capacidad de pensar, la reflexión es un acto ilimitado, no propia de mentes brillantes o escolarizadas (“la gente simple y los necios piensan” Dewey, 1964, p. 22) pero necesitan de condiciones específicas que les permitan revisar, interpretar y reconocer la realidad. De ahí que Dewey plantea que “La formación del pensamiento sólo puede conseguirse mediante la regulación de las causas que lo evocan y lo orientan” (Dewey, 1964, p. 64).

Solamente cuando una idea se ha puesto a prueba y se tensa en la práctica puede iniciar el proceso de reflexión. Se trata de un enfoque que otorga suma importancia a las situaciones, problemas y proyectos reales de donde surgirá la reflexión sobre el mundo real. Estos son para Dewey los elementos esenciales de la reflexión: una auténtica situación de experiencia, información y observación de la situación, indicación de soluciones y ocasión, oportunidad para poner a prueba las ideas (Dewey, 1964). Desde los postulados de Dewey, el factor capital del pensamiento reflexivo es la función de significar, esta es nuclear en la formación del profesional de la educación, la idea de que el sujeto es capaz de decidir y plantear estrategias convenientes para los asuntos cotidianos en el sistema educativo, la escuela o la comunidad.

Cuando decimos que una persona es reflexiva no sólo queremos decir que se trata de una persona que se complace con los pensamientos. Ser de verdad reflexivo es ser lógico. Las personas reflexivas son cautelosas, no impulsivas; miran a su alrededor; son circunspectas, no se atropellan a tontas y locas. Sopesan, ponderan, deliberan. Estos términos implican una cuidadosa comparación y equilibrio de evidencia y sugerencias, un proceso de evaluación de lo que tiene lugar en ellas a fin de decidir su fuerza y peso en relación al problema dado. Además, la persona reflexiva escudriña la materia; inspecciona, indaga, examina. En otras palabras, no se limita a observar su valor superficial, sino que la pone a prueba para determinar si es lo que parece ser (Dewey, 1964, p. 35).

Todo el mundo reflexiona en la acción o sobre la acción, esto no indica que se dé la reflexión como postura fundamental, ya que puede ser episódica dentro de la cotidianidad. La reflexión requiere ser ubicada en objetivos claros y alcanzables, factibles de

solución dentro de la actividad educativa. Hoy se reconoce en general que los elementos comunes son la base de la denominada *transferencia*: “el traslado de la habilidad y comprensión de una experiencia a otra depende de la existencia de elementos semejantes en ambas experiencias” (Dewey, 1964, p. 72).

Reflexionar es por un lado, mirar hacia el interior de cada sujeto para observar, describir, analizar y evaluar las implicaciones de carácter ético-moral, político, social, económico de las acciones que se realizan en un contexto. Por otro lado, reflexionar es colocar nuestra historia personal (que es social) en las acciones que realizamos en el mundo. En ese sentido es un acto a la vez interno y externo. La reflexión se inicia como deliberación individual pero encuentra su esencia en la colectividad, lo que significa que una auténtica reflexión implica superar la autocomplacencia. Los docentes que reflexionan en grupo, interpretan y reinterpretan de manera colaborativa lo que han vivido en el proceso escolar para desarrollar nuevas acciones y explicaciones de la enseñanza, del alumnado, del currículum y de su propia situación profesional. Como señala Brockbank y McGill, al retomar la reflexión en contexto de Dewey:

Ser capaz de emprender la reflexión en solitario es necesario, pero no suficiente. La tendencia a engañarse, ser demasiado complaciente consigo mismo y de pasar por alto cosas, siempre está presente. Es más, dada la naturaleza socialmente construida del saber y que el significado se crea en relación con los demás, la reflexión y la creación del significado es, inevitablemente, un proceso social. (Brockbank, 2002, p. 19)

El pensamiento reflexivo es también crítico, permite examinar y argumentar sobre el comportamiento del ser humano. El hombre en la búsqueda de sí mismo, se transforma como ser reflexivo, crítico y creativo. Asumir como actitud la reflexión implica el desarrollo de habilidades para tomar conciencia de sí mismo y de la realidad, resolver problemas, afrontar la incertidumbre del mundo actual y transformar. En síntesis, la reflexión que la línea promueve se encuentra en la base de la búsqueda de sentido del hacer individual, para nosotros, en los contextos organizacionales

La reflexión histórico-filosófica

Históricamente, se ha afirmado que el papel de la enseñanza de la filosofía o de asuntos filosóficos, es el de clarificar los conceptos, mostrar el ser de las cosas. Desde este punto de vista, su intención no es la promoción de construcción de sistemas de pensamiento. Esto es, no hemos de pretender formar mentalidades geniales y productoras de conceptos e ideas. Se trata, más bien, de dotar de elementos que conformen una mentalidad y actitud indagadora, reflexiva, teórica, es decir, la disposición a darse una explicación

racional (que justifique, que dé razón ética, política, técnica, estética) de sus decisiones y acciones.

En apartados anteriores señalamos que la educación es parte y un modo de la experiencia humana y que como tal, la comprensión de su complejidad requiere la confrontación de puntos de vista diversos. La tarea filosófica en educación se propone como un acompañamiento en el descubrimiento, exposición intervención y clarificación en términos conceptuales, en ideas, en modos de interpretación, de las cuestiones educativas dentro de las formas de vida y situaciones humanas en las que tiene lugar. La filosofía nos representa un modo de acceso a ese acontecimiento vital humano que es la educación, de una manera tal, que no basta con la referencia al presente, sino que obliga a remontarnos al pasado no sólo filosófico, sino también histórico y pedagógico en el caso de la LAE.

De acuerdo con Salmerón (2000) la enseñanza de la filosofía como método y como actitud, es gobernada por dos principios. El primero de ellos es el que nos interesa retomar (el segundo principio se refiere a la enseñanza de los clásicos):

El primero indica que la enseñanza debe presentarse como una investigación de la experiencia vivida, como un esclarecimiento de los problemas que encierra la realidad cotidiana, la situación concreta de que se parte. Bien entendido, no se trata de permanecer en la descripción de una determinada experiencia particular, sino de partir de estas experiencias para establecer y ahondar en los auténticos problemas filosóficos, aunque este ahondamiento no pierda de vista en ningún momento los problemas vivos que le sirvieron como punto de arranque. (Salmerón, 2000, p. 103)

En este sentido, la enseñanza de contenidos filosóficos, da la pauta para introducir al estudiante, en una forma de proceder en la búsqueda, encuentro e interpretación de los problemas que subyacen a la realidad educativa. Más que formar filósofos, como afirmara el propio Salmerón, es fundamental lograr que el estudiante “pueda tener, de una manera viva y directa, la experiencia del filosofar” (p. 103) que le acompañe en el estudio e interpretación de la acción educativa sobre la que habrá de intervenir.

La reflexión a la que anhelamos está ligada a la temporalidad del sentido de la reflexión. Así, la preocupación del sentido del hacer se encuentra contextualizada en tanto la reflexión está dada por el carácter situado de las acciones que emprendemos en tanto sujetos ligados a la temporalidad de las acciones humanas, en tanto el sujeto de la acción es histórico. El objeto de la reflexión es la experiencia vivida y por ello atañe a lo individual, lo grupal y las organizaciones donde ella se despliega. Nuestro sentido de la acción es histórico y crea subjetividades que sólo son comprensibles en tanto que son producidas por lazos intersubjetivos (con los otros) que dan pie a la intrasubjetividad

(diálogo con nosotros mismos) del devenir de las acciones; por ello Lyotard afirma “devenimos lo que somos y somos lo que devenimos” (1989, p. 125). Otra vuelta de tuerca a la intersección de lo histórico mencionado más arriba.

La institución es para nosotros una noción que está abierta a diversas miradas y tratamientos como: sistema estructural, *pone a disposición de los sujetos, valores y normas, armazón estructural y procesos de formación* (Yentel, 2006, p. 12); sistema simbólico, *muestra los logros, héroes y villanos, destinados a dar sentido y legitimar sus prácticas*” (Yentel, 2006, p. 24); sistema imaginario, ligada a *satisfacer los deseos de proteger frente a los miedos externos e internos, frente a las amenazas de la vida cotidiana* (Yentel, 2006, p. 24).

APORTACIONES DE LA LHFE A LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS ADMINISTRADORES EDUCATIVOS EN EL CONTEXTO DE LA INNOVACIÓN CURRICULAR

Los integrantes de la línea consideramos que la actuación del futuro egresado de la licenciatura en administración educativa está enlazada a diversas demandas, roles, funciones y modos de realización de la transformación institucional (innovación, cambio o mejora). En diversas actuaciones e indagaciones profesionales (Serrano, Meregildo, 2009) hemos visto la concreción de demandas de atención de variadas funciones para el personal ligado a las acciones de gestión pedagógica o de gestión institucional en el Sistema Educativo Nacional. Todas ellas se pueden resumir en lo que a continuación se expresa.

La función del administrador educativo suele asociarse al ejercicio meramente administrativo, sin embargo, la administración y gestión educativa involucra más de una dimensión como ya lo hemos señalado con Pedró y Puig (1998). En el caso de la gestión escolar asociada generalmente a los directores y supervisores, se identifican las siguientes dimensiones, acción de la cual no podemos desligar a profesores y a otros agentes de la organización escolar:

- La dimensión pedagógico-curricular que hace referencia a los fines y objetivos específicos de la institución, la metodología didáctica y el trabajo conjunto de los profesores para planificar, desarrollar y evaluar el qué, cómo y cuándo enseñar.
- La dimensión organizativa o de gobierno, que incluye tanto las condiciones y aspectos organizativo-operativos internos que afectan a la dimensión pedagógica como también los mecanismos e instancias para la toma de decisiones.
- La dimensión comunitaria que comprende la relación de la escuela con el entorno que la rodea, con las familias de los alumnos y los padres.

- La dimensión administrativa-financiera que incorpora los recursos disponibles y necesarios para la consecución de objetivos (Rivera, 2006, p. 188).

En los directivos o supervisores recae buena parte del trabajo de administración y gestión de las instituciones educativas. Son parte fundamental para alcanzar la calidad de las escuelas y agentes para la transformación escolar (García, 2006, p. 75). Por ello, el directivo, los gestores, o quienes asuman este rol en las organizaciones, requieren de cierta profesionalización para poder dar cuenta de *las múltiples dimensiones de su función e incorporar tanto las innovaciones curriculares como las modernas teorías de la organización. Es decir un estilo que integre la gestión pedagógica de la escuela con la gestión organizacional* (Torres, 2006, pp. 182-183). La gestión escolar es un campo laboral en que pueden incorporarse los egresados de la carrera de administración educativa.

La dimensión pedagógico-curricular está ampliamente expresada en los propósitos y espacios curriculares de la LHFE, en este sentido la línea contribuye y soporta con fundamentos teóricos y prácticos las tareas de gestión del sistema educativo que emprende este profesional de la educación. Importa en la acción práctica el reconocimiento de las tradiciones, ya indicadas a lo largo del texto, para elevar la calidad del sistema educativo, anhelar la transformación, mejoramiento, innovación o cambio de los problemas a los que se enfrenta el Sistema Educativo Nacional. En este sentido la línea reconoce como educativo lo que está ligado a las acciones desprendidas de un proyecto soportado por la institución en los niveles mencionados, como estructura, en tanto sistema simbólico o como sistema imaginario.

EL DESARROLLO DE LOS SUPUESTOS EN LA ORGANIZACIÓN DEL PRIMER ESPACIO DE LA LÍNEA

El espacio Fundamentos de los Sistemas Educativos está conformado por tres unidades temáticas, a saber: I. Las miradas sobre el campo educativo, II. Escuela, sistemas educativos y escolarización, III. Tradiciones filosóficas en la construcción del saber de las ciencias sociales y el saber educativo. Tiene como propósito, otorgar a los estudiantes un conjunto de categorías, nociones y principios provenientes de la historia, de teorías filosóficas, educativas y sociopolíticas, que se retoman como soporte para el análisis del origen y desarrollo de los sistemas educativos en general, y del Sistema Educativo Nacional en particular.¹³

¹³ Retomado de la Estructura metodológica de base del Programa del primer espacio curricular: Fundamentos de los sistemas educativos (Serrano, J.A.; Rocha, L.; Trujillo, B.F.; Meregildo, O.; Estrada, E.; 2010, pp. 5, 7).

El tratamiento de los temas, tiene como horizonte la vinculación entre las tres perspectivas que fundamentan el espacio: la histórica, la filosófica y la educativa. Esta vinculación no se presenta a los estudiantes de manera arbitraria, ni en un tipo de relación causa-efecto, mucho menos, pretende ser un conjunto de elementos conceptuales que sean factibles de “aplicación” al objeto de estudio principal: el sistema educativo.

En coherencia con los planteamientos hechos antes, el espacio busca mostrar una articulación de aquellas perspectivas, que permita gradualmente a los estudiantes, la elaboración de juicios críticos sobre su hacer como profesionales de lo educativo.

Para la estructuración del primer curso tomamos en cuenta, como parte de la metodología de diseño del plan de estudios, el plan de estudios en su conjunto. Elaboramos una estructura conceptual base de la línea, que integra el conjunto de cursos que en ella están incorporados (ver la primera parte de la fundamentación de esta línea). La categoría que vertebra a la línea es la de Sistema Educativo Nacional. Alrededor de ella colocamos las perspectivas que asumimos como parte inherente a la formación de los futuros egresados y que serán desplegadas a lo largo de los cursos. Esas perspectivas no anuncian conceptos establecidos, sino –como se ha reiterado– modos de ver, de percibir, de colegir; anuncian un rallado de cancha que permita tanto a maestros como a alumnos desplegar diferentes intereses sobre temas particulares y generales incluidos en los campos de intersección de la línea.

El acercamiento a los temas de cultura, institución y educación permiten derivar la noción de *institucionalización*. Ella anuncia el hecho fundamental del sistema educativo: cambio, transformación, mejora. Como hemos afirmado más arriba, “devenimos lo que somos y somos lo que devenimos” (Lyotard, 1989, p. 125). El análisis del sistema da la primera lección, somos sujetos históricos. La acción de los sujetos da contenido al proceso educativo, pero cambia al tomar en cuenta las coordenadas culturales, locales e internacionales, las políticas educativas y los movimientos propios del sistema.

Así, la noción de institucionalización acoge diversas lecturas y se despliega en los cursos que dan sentido a la línea.

El primer curso, que en el plan de estudios lleva por nombre *Fundamentos de los sistemas educativos*, despliega contenidos para entender los variados sentidos del término educación, en cuya trama intervienen agentes y agencias locales e internacionales. Pasamos visado a las diversas posiciones que han sostenido, en algunos países, la configuración de los sistemas educativos: Francia, Estados Unidos y Prusia, como antecedentes de lo que acontecerá en México al hacer lo propio.

Más adelante, retomamos la noción de escolarización como versión moderna que ha creado la modernidad en relación con los procesos educativos institucionalizados. Es una forma de objetivar la idea de institucionalización por la que ha pasado el proceso educativo en la organización del Sistema Educativo Nacional. El primer curso finaliza

con la presentación sintética de las principales corrientes del pensamiento filosófico que, como afirmamos más arriba, acompañan o han dado pinceladas en la organización del sistema, en la configuración de políticas educativas o en la organización y dirección de las prácticas.

Los cursos siguientes retoman estas bases y se abren a diversos problemas del sistema de las prácticas, de los problemas de innovación, cambio y mejora con la temporalidad que les permite emerger como foco de atención. En tanto está en la mira lo estructural, lo simbólico y lo imaginario.

REFERENCIAS

- Bárcena, Fernando (1993). “La estructura práctica de la acción educativa. Esbozo de un campo de investigación”, en *Revista Teoría de la Educación*, Vol. 5, pp. 59-85.
- Bateman, W. (2000). *Alumnos curiosos. Preguntas para aprender y preguntas para enseñar*. Barcelona: Gedisa.
- Booth, W., Colomb, G., Williams, J. (2001). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Barcelona: Gedisa.
- Bowen, James (1992). “Una época de revoluciones 1762-1830: El comienzo de los sistemas nacionales”, pp. 315-362, en Bowen, James (1992). *Historia de la educación occidental. Tomo III. El occidente moderno Europa y el nuevo mundo, siglos XVII- XX*. Barcelona: Herder.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Brubacher, J., Case, Ch., Reagan T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo*. Barcelona: Gedisa.
- Dewey, John (1964). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Ezpeleta, Justa (1992). “Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica”, pp. 101-117, en J. Ezpeleta y A. Furlan (Comps.). *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile: Unesco/Orealc.
- Fullat, Octavi (1984). *Verdades y trampas de la pedagogía*. Barcelona: CEAC.
- Furlan, A., Landesmann, M. y Pasillas, M. A. (1992). “La gestión pedagógica. Polémicas y casos”, pp. 138-175, en J. Ezpeleta y A. Furlan (Comps.). *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile: Unesco/Orealc.
- Gadotti, M. (2008). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- Henningsen, Jurgen (1984). *Teorías y métodos en la ciencia de la educación*. Barcelona: Herder.
- Liotard, J. F. (1989). *La fenomenología*. Buenos Aires: Paidós.

- Mardones J. M; Ursua, N. (1994). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México: Fontamara.
- Mialaret, G. (1985). *Introducción a las ciencias de la educación*. Unesco: París.
- Moore, T. W. (1974). *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid: Alianza Universidad.
- Pedró, F. y Puig, I. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.
- Ortega y Gasset, José (2009). “El tema de nuestro tiempo”, en *Textos de Filosofía*, Madrid: Ediciones del Laberinto.
- Ramírez Grajeda, Beatriz (1999). *El rol del administrador en el contexto actual*. México: UAM Azcapotzalco.
- Rivera, Alicia y Rivera, Lucía (2006). *Organización, gestión y dirección de instituciones educativas (Reflexiones y propuestas)*. México: UPN.
- Salas Madriz, F.E. (2003). “La administración educativa y su fundamentación epistemológica”, en *Educación*, año/vol. 27, núm. 001 pp. 9-16. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Salmerón, F. (2000). “Sobre la enseñanza de la filosofía”, pp. 97-115, en *Obras. Filosofía y Educación*. Tomo 3. México: El Colegio Nacional.
- Schmelkes, Sylvia (2001). “Los valores del investigador en educación” en Ornelas, Carlos (comp.). *Investigación y política educativas. Ensayos en honor de Pablo Latapí*, México: Santillana.
- Serrano, J. A., Meregildo, O. (2009). “La gestión escolar en la educación secundaria en México. Estado del arte”. Documento elaborado para una investigación coordinada por el Dr. Serafín Antúnez de la Universidad de Barcelona.
- Tenti, E. (1999). *El arte del buen maestro*. México: Pax.
- Tiburcio, L. (1985). “La administración de la educación”, pp. 48-53, en Mialaret, G. *Introducción a las ciencias de la educación*. París: Unesco.

LÍNEA POLÍTICA EDUCATIVA

José Manuel Pineda Ruiz
Francisco Javier Villanueva Badillo

Colaboración: Clara Martha González García, Carmen Evelia Hernández Ortiz, Héctor Reyes Lara, María de Lourdes Ríos Yescas y María de los Ángeles Valdivia Dounce

LA POLÍTICA EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DE ADMINISTRADORES EDUCATIVOS

El objetivo profesional definido para la Universidad Pedagógica Nacional a través de la Licenciatura en Administración Educativa plan 2009 es: *Formar profesionales de la educación en la administración y gestión con una perspectiva multidisciplinaria, basada en el análisis de diversos enfoques, modelos y teorías, que habilite en la selección, análisis y aplicación de principios, métodos y técnicas para la intervención en instituciones, organizaciones e instancias del Sistema Educativo Nacional*, (Plan de Estudios LAE 09).

En este objetivo se identifican tres ámbitos de formación profesional: 1) Educativo: filosofía y teoría; 2) Organizacional: Sistema Educativo Nacional: constitución y desarrollo, y 3) Político: Cursos de acción (políticas, programas, proyectos), orientados a atender y resolver problemas y necesidades en el Sistema Educativo Nacional.

La línea de Política Educativa forma parte medular del tercer ámbito de formación profesional y tiene como propósitos fundamentales: el conocimiento comprensivo y analítico del cambio de dichos cursos y la forma como estos cursos han pretendido intervenir para modificar el estado o la situación educativa por atender o resolver.

El estudio del cambio y la intervención institucional constituyen dos aspectos de suma importancia en la formación de los administradores educativos, ya que remiten no sólo al estudio del diseño, implementación, seguimiento y evaluación de estos cursos de acción, sino incluso al contexto que da lugar a la integración de estos asuntos en la formación de la agenda gubernamental en materia educativa. Estos aspectos permiten incursionar en el conocimiento de las prácticas la organización, administración y gestión de la educación en un devenir permanente.

El estudio del cambio siempre responde a un ritmo y tiene un sentido político e ideológico que se traduce en la orientación de las políticas, programas y proyectos educativos; en el rol de sus agentes, en el ritmo de sus procesos; en los fines hacia sus desti-

natarios; en sus metas, presupuesto y resultados, en un determinado momento histórico de México, así como en las consecuencias y manifestaciones de esos cambios ligadas a las estructuras, normas, valores y resultados.

ORIENTACIÓN DE LA LÍNEA POLÍTICA EDUCATIVA (LIPOLE)

La orientación teórico- metodológica y didáctica de la Lipole promueve un equilibrio entre el manejo teórico-conceptual –como competencia técnica– y la sensibilización político-ideológica; ya que considera que la competencia técnica sin compromiso político deriva fácilmente en actitudes y enfoques de carácter tecnocrático. Y a la inversa, también se sabe que el compromiso político sin competencia técnica provoca clientelismo, demagogia o un accionar sin sentido.

Por ello, en esta línea curricular del plan de estudios de la Licenciatura en Administración Educativa 2009, se articulan y relacionan los temas, los conceptos y las orientaciones que permiten describir y comprender la determinación de políticas, programas y proyectos educativos a lo largo de la conformación del Sistema Educativo Nacional. Asimismo, en la Línea Política Educativa (Lipole) se estudian los procesos de administración y gestión que se llevan a cabo al interior de las instituciones y las organizaciones educativas.

Con estos elementos el alumno podrá analizar los diferentes hechos, fenómenos, acontecimientos sociales, políticos, económicos, culturales y educativos que han dado la pauta a la construcción de políticas, programas y proyectos orientados a satisfacer las necesidades y/o atender los problemas educativos de la población en determinados momentos sociales del país. También podrá conocer, adecuar y aplicar diferentes enfoques de diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación de políticas, programas y proyectos educativos en contextos diversos.

Asimismo, propondrá lineamientos para orientar la toma de decisiones y la construcción de proyectos de intervención en este ámbito, desde una perspectiva inductiva presente a partir del conocimiento profundo de su desarrollo, elementos a partir de los cuales podrá rediseñar, dar seguimiento y evaluar políticas, programas y proyectos educativos.

ESTADO Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

La Lipole realiza un recorrido que inicia con el estudio de la conformación del Estado-Nación, su organización política, económica y social, y las formas de gobierno, a fin de comprender los elementos que intervienen en su constitución y el papel que juegan en la definición de las políticas públicas, haciendo énfasis en la política educativa y los procesos de gobernabilidad y gobernanza democráticos para el caso de México.

Es decir, se estudian los orígenes del Estado-Nación moderno, los principios que le dieron origen, su organización, funciones y competencias; los procesos, las decisiones y sus resultados, sin excluir los conflictos de intereses presentes, las tensiones entre diferentes racionalidades organizativas y de acción y entre diferentes perspectivas normativas y evaluadoras, que se confrontan para definir planes, programas, proyectos y cursos de acción de los asuntos públicos, el desarrollo del país, así como la atención a las necesidades de su población y la salvaguarda del territorio mexicano.

La Lipole parte de reconocer que la política educativa constituye un factor de legitimación del Estado. En este sentido, se considera a la educación como una “necesidad pública”, que consecuentemente debe ser atendida y dirigida en forma predominante por el propio Estado, dentro del contexto de su política de desarrollo social, sujeta por tanto a coadyuvar con otras variables instrumentales a su alcance, a la corrección de las principales fallas y deficiencias del sistema económico, político y social, como son las relativas a la inequidad y la pobreza extrema, a fin de elevar los niveles de bienestar, calidad de vida, y fomentar la integración social.

Es decir, parte de la concepción de la política educativa, como una política pública estratégica para el Estado, en la medida que se utiliza para la generación de consensos de agentes sociales “no clasistas”, la prevalencia de intereses políticos, ideológicos y económicos, la incorporación de recomendaciones de organismos multilaterales en la definición de ésta, la definición de proyectos y programas para el Sistema Educativo Nacional que tienen en su base a la competencia (Pineda 2010).

Ampliar la mirada respecto a las políticas educativas obliga a estudiar:

- la función del Estado en materia educativa;
- las políticas desarrolladas;
- los modelos de gestión que se aplican en los diferentes niveles educativos;
- los procesos institucionales y el uso de recursos y de infraestructura
- las formas en que se difunden los procesos de evaluación y sus resultados;
- los marcos que se utilizan como referencia conceptual y los paradigmas que existen actualmente.
- las “recomendaciones” de los organismos multinacionales para la orientación de las políticas educativas y su incorporación en Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial.

El análisis y comprensión de estos elementos permitirá, por una parte, aprender a caracterizar al Estado y sus ámbitos de intervención; las formas de gobierno y el proceso de su institucionalización, organización, fines y funciones y su vínculo con la sociedad a través de la administración y gestión pública, por medio del diseño, desarrollo y evalua-

ción de políticas; aspectos que pautarán la identificación de los principales actores que intervienen en la definición, orientación y aplicación de las políticas públicas.

Para el desempeño profesional del administrador educativo es importante reconocer la relevancia que tienen valores fundamentales como la democracia, la justicia social, la equidad, la sustentabilidad y la diversidad cultural, aspectos que se plantean en la definición de la política educativa, así como el vínculo que tienen con ella. (Espacio curricular: Estado, Gobierno y Sociedad, primer semestre, LAE 09, agosto del 2009, UPN).

POLÍTICA EDUCATIVA Y GLOBALIZACIÓN

Escuchar que los organismos financieros internacionales definen la política educativa de un país se ha convertido en un lugar común, aunque no siempre se expliquen las maneras en que se realiza. Por ello, este espacio curricular se propone dotar al alumno de elementos conceptuales, metodológicos y técnicos, que le permitan conocer cómo está estructurado un Sistema Educativo Nacional; cómo se trasladan los mecanismos de competencia por los mercados a los sistemas educativos nacionales; así como identificar los indicadores educativos básicos que permiten realizar comparaciones entre sistemas nacionales, así como entre entidades federativas. (Política Educativa Comparada, segundo espacio curricular, Lipole).

Lo anterior implica reconocer al Estado como una unidad social y cultural a la cual corresponde un poder político, que es considerado como un instrumento político de la nación, en particular frente a otros Estados. La idea de nación afirma la legitimación del Estado por parte de una colectividad o comunidad, social o culturalmente definida, a la vez, en su aspecto administrativo y militar (Touraine, 2000).

Es importante reconocer los cambios en la política educativa mexicana a partir de la inserción de nuestro país en la globalización, al ajustar su política económica a los estándares y necesidades internacionales, con la finalidad de ser competitivos. La competencia como eje de la globalización, se ha convertido a su vez en el eje de la educación, en tanto que la posesión de información, el conocimiento y el desarrollo de la capacidad de innovación y creación, son los factores determinantes para desarrollarse con éxito, factores que a su vez deben constituir la acción educativa.

Un contenido trasversal de este espacio curricular lo constituyen las garantías individuales consagradas en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que en concordancia con los derechos ciudadanos estudiados en el primer semestre permiten a los alumnos una mejor comprensión de la configuración del Estado y la relación que establece con sus ciudadanos.

POLÍTICAS PÚBLICAS Y EDUCACIÓN

Las políticas públicas son una respuesta que, desde el gobierno, atienden necesidades sociales con fines de gobernabilidad; pueden ser coyunturales y de corto o mediano plazo y generalmente atienden a un sector específico. Lo que las caracteriza es que son definidas conjuntamente por diversos sectores sociales y la administración pública; se incorporan a programas de trabajo gubernamentales; y son objeto de seguimiento y evaluación al tener un presupuesto público y esperar de ellas resultados favorables e inmediatos.

Sus campos de atención están relacionados con la sobrevivencia de la población, la mejora de su nivel de vida y la transformación de sus condiciones de existencia, por lo que sus áreas prioritarias son: educación, salud, trabajo, vivienda, alimentación y seguridad.

En este contexto, la Lipole propone que los estudiantes reconozcan la importancia que tienen las políticas públicas; las diferentes formas de identificar las necesidades sociales resaltando las educativas; que comprendan cómo se diseña una política pública y la manera en que se establece un programa de seguimiento y evaluación en un contexto democrático.

Políticas Públicas y Educación es una aproximación a la comprensión de cómo algunos problemas sociales se constituyen en asuntos públicos, por lo que se trata de una introducción general para que los estudiantes comprendan aspectos básicos pero centrales para su estudio.

Las políticas públicas se estudian a partir de dos ejes: la gobernanza y la gobernabilidad, en un contexto de equidad y democracia. Asimismo, se identifican los diversos actores que participan en su definición, operación, seguimiento y evaluación identificando las formas organizativas que asumen para la operación de las políticas públicas, y la importancia del seguimiento y evaluación para la rendición de cuentas.

El estudio de la institucionalización de las políticas públicas se realiza a la luz de la política educativa y su relación con el desarrollo social, desde una perspectiva de intervención institucional que permita diferenciar los ámbitos público, privado e íntimo.

GESTIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

La Lipole parte de reconocer a la gestión de los centros escolares como resultado de una política educativa específica que, con una intencionalidad determinada, orienta las prácticas y el accionar de los sujetos que en ella intervienen, a la vez que delimita formas de relación entre el personal directivo, los docentes, los alumnos y los padres de familia. Para ello, se reconoce a la gestión educativa como la puesta en práctica de los principios generales de la administración, la organización y de la educación. En sentido es una

disciplina aplicada, es un campo de acción que concibe a la educación como un campo de intervención.

Se revisa cómo la gestión de la política educativa interviene en las formas de abordar e interpretar hechos sociales y culturales presentes en los programas educativos. Asimismo, se analiza el papel del seguimiento y la evaluación de la gestión de políticas educativas y de la manera cómo se traducen en acciones e instrumentos específicos de valoración para la toma de decisiones y asignación presupuestal.

EVALUACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

La atención a las necesidades educativas de la población se ha convertido en el eje que orienta la definición de las políticas educativas, sobre todo porque genera consenso social respecto al accionar gubernamental. En este proceder político se ha identificado a la gestión como el componente clave al constituye la gestión pedagógica, que incorpora tanto el análisis y transformación de aspectos sociopolíticos y estructurales, como la cultura colectiva de la escuela y su accionar cotidiano, y, en este último, se incluye lo administrativo, lo pedagógico y lo singular de los sujetos que en ella intervienen.

La adquisición de referentes teórico-metodológicos acerca del proceso administrativo es necesario para la toma de decisiones respecto a los factores humanos, pedagógicos, curriculares y financieros que inciden y a la vez forman parte de la organización y funcionamiento de todo sistema educativo. La pertinencia de estos factores debe ser evaluada con la finalidad de conocer su desarrollo, impacto y resultados con base en el costo de los programas desarrollados y sin perder de vista los fines y propósitos educativos.

El conocimiento y la evaluación de políticas educativas permitirán la reorientación y corrección de los programas, proyectos y acciones

APRENDIZAJE Y ESTRATEGIAS

El abordaje de los contenidos que se proponen en los diferentes espacios curriculares tiene como base el manejo de categorías y conceptos centrales estudiados en el primer espacio curricular de la línea. Así, por ejemplo, las categorías de Estado-Nación, Gobierno y Sociedad, permiten una mejor comprensión de los temas propuestos; ya que se profundiza en su comprensión al identificar cómo influyen las entidades financieras internacionales en la orientación y definición de la política educativa de un Estado-Nación.

Lipole parte del reconocimiento que los marcos económico, sociocultural y ético-político, ubicados en el tiempo y en el espacio circunscriben las tensiones existentes entre Educación-Sociedad-Estado-Cultura y Desarrollo, y son los elementos configura-

dores del sentido y el significado de la gestión educativa, tanto en la gestión pública como en la gestión educativa.

Con la finalidad de que el alumno pueda realizar la transferencia de los conocimientos aprendidos, así como advertir su potencial para explicar casos concretos, los estudiantes realizarán un análisis comparado entre sistemas educativos de diferentes países, siempre tomando como referente los indicadores del Sistema Educativo Nacional.

El aprendizaje de los alumnos es un principio que orienta el diseño y elaboración de los diferentes espacios curriculares de la Lipole, por ello se hace énfasis en diferentes métodos de instrucción apoyados en técnicas y estrategias diversas que propicien el desarrollo de habilidades mixtas: aprendizaje y desarrollo personal y social. (CVC, 2010) Se promueve el “aprendizaje colaborativo”, referido a metodologías de aprendizaje que incentivan la colaboración entre los estudiantes y el docente para conocer, compartir y ampliar la información que cada uno tiene sobre un tema.

Con la finalidad de conocer la aplicabilidad de las categorías y los elementos conceptuales revisados, se utilizan referentes de la realidad socioeducativa mexicana que permita a los alumnos transferir los conocimientos adquiridos para el análisis y solución de problemas específicos de la realidad concreta.

Otro componente central para el aprendizaje lo constituye también la puntual selección de la bibliografía básica y complementaria, propuesta para cada unidad temática. Se trata de material actual que muestra las principales teorías y enfoques para el estudio de la política educativa y sus componentes.

El aprendizaje en la Lipole toma como base tres componentes definidos en cada espacio curricular: 1) el propósito, 2) la estructura conceptual y 3) la estructura metodológica de base.

De esta forma, el propósito es entendido como una explicación de la aspiración que orienta el quehacer educativo y expresa los aspectos deseables o que se quieren alcanzar. Permite definir con claridad desde dónde, para qué, el qué, el cómo, etcétera del proceso educativo; el sentido y la finalidad que se pretende alcanzar. La estructura conceptual es una representación gráfica que muestra las relaciones de continuidad, secuencia, profundidad y análisis de las categorías y conceptos de un cuerpo teórico que permitan explicar los procesos de administración y gestión de las políticas educativas, en este caso. La Estructura Metodológica de Base muestra la manera de proceder para el abordaje de los contenidos temáticos de la Lipole.

La estructura propuesta para la elaboración de los espacios curriculares de la Lipole, mantiene una coherencia y una integración que permite la promoción de aprendizajes significativos, con una perspectiva constructivista, utiliza diferentes estrategias didácticas que obligan al estudiante a poner en juego los conocimientos adquiridos, a utilizar

un método de indagación y a descubrir nuevos conocimientos que incorporan a los ya adquiridos.

EVALUACIÓN

En concordancia con la estrategia de aprendizaje señalada, para la evaluación se toma como base el propósito del espacio curricular, las estructuras conceptual y metodológica propuestas, y con base en ellas se identifican los tipos y momentos de evaluación; esto implica reconocer el carácter objetivo, dinámico y procesual de la evaluación del aprendizaje. Así, la evaluación diagnóstica tiene la finalidad de conocer la información previa al abordaje de los contenidos conceptuales propuestos para cada inicio de unidad temática. La evaluación formativa permite conocer la comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes y la retroalimentación de las categorías y conceptos clave de los diferentes contenidos temáticos revisados. Por su parte, la evaluación sumativa, se aplica en momentos de integración de conocimientos.

Se optó por el portafolio de evidencias como un instrumento de evaluación que integra significativamente los aprendizajes de los alumnos; y que permite su adhesión a los portafolios elaborados en los diferentes espacios curriculares de la Lipole, a la vez que es un ejercicio que permite a los estudiantes considerar esta modalidad de titulación.

REFERENCIAS

- Ausubel-Novak-Hanesian (1983): *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Comisión de Rediseño Curricular de la LAE 09. (2009) *Plan de Estudios de la Licenciatura en Administración Educativa Plan 2009*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Comisión de Sistema de Seguimiento y Evaluación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Administración Educativa 2009 (Siselae 09). *Fundamentación Sisela*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Elliott, John. (2002). "La reforma educativa en el Estado evaluador". En: *Perspectivas*, vol. XXXII, n° 3, septiembre.
- Górgora Soberanes Janette y José Manuel Pineda Ruiz (2007). "Educación básica: brecha de desigualdad y exclusión. En: 2000-2006. *Reflexiones acerca de un sexenio conflictivo*. Tomo 2 Calidad de Vida y Violencia. México: Ed. Sociales.
- Negrete Arteaga, Teresa (2010). "La intervención educativa. Un campo emergente en México." En: *Revista de Educación y Desarrollo*, 13. Abril-junio de 2010

- Pineda Ruiz, José Manuel y otros (2009). *Estado, Gobierno y Sociedad*, programa del primer espacio curricular LAE 09. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pineda Ruiz, José Manuel (2010a). *Política Educativa Comparada*. Programa del segundo espacio curricular LAE 09. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pineda Ruiz, José Manuel (2010b). *Políticas Públicas y Educación*. Programa del tercer espacio curricular LAE 09. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pineda Ruiz, José Manuel (2010c). *Gestión y Política Educativa*. Programa del cuarto espacio curricular LAE 09. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pineda Ruiz José Manuel (2010). *La Política Educativa y su Gestión en México Elementos para la Discusión de un campo en conformación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Touraine Alain (2000). El sistema y los actores. En: Revista del CLAD *Reforma y Democracia*. núm. 18 (Oct. 2000). Caracas.

LÍNEA GOBIERNO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Patricia Ledesma Vázquez
Pedro Gómez Sánchez
Tomás Román Brito
Heidi Adán Román
Miguel Ángel Vértiz Galván

PREÁMBULO

El devenir contemporáneo es cambiante, plural, inestable, complejo y poco previsible. Es por eso que en el mundo del presente visualizamos fenómenos, problemas y necesidades sociales que en corto tiempo evolucionan, se redimensionan, redefinen; por ello, uno de los retos fundamentales en nuestras sociedades modernas y transmodernas es la posibilidad de construir innovadoras y novedosas respuestas para mejorar las condiciones sociales de los sectores mayoritarios de la población.

A partir de este escenario, podemos ubicar a la Línea de Gobierno de los Sistemas Educativos (LGSE) como uno de los ámbitos de formación de los futuros administradores educativos que, en conjunto con las demás líneas que contempla el Plan de Estudios 2009, tienen relevancia y pertinencia social en estos momentos históricos, ya que su objetivo esencial es proponer soluciones y construir respuestas para transformar positivamente las necesidades, problemas y demandas sociales en los sistemas educativos a través de herramientas, técnicas y prácticas innovadoras en materia de administración y gestión para general valor social agregado.

Con el antecedente que, en documentos previos ya existe la justificación de por qué surge esta línea en conjunto con las demás que contempla el plan de estudios 2009, y el propósito general de la misma, y sus fases de formación inicial, intermedia y de acentuación a lo largo de su itinerario de espacios curriculares en ocho semestres; el presente apartado aborda las interrogantes que den figura o caracterización a los fundamentos de la LGSE: ¿Cuál es la concepción de la línea? ¿Qué finalidad tiene? ¿Cuál es la perspectiva multidimensional, multidisciplinaria y transdisciplinar en donde confluyen distintos *espacios curriculares*? ¿Cómo desarrollar la formación en una Línea llamada “Gobierno de los Sistemas Educativos alternativos” en cuanto a la práctica docente y las estrategias de enseñanza y aprendizaje? O en otras palabras respecto a esta última pregunta, ¿Cómo enseñar conforme a los enfoques y aportes teóricos contemporáneos?

CONCEPCIÓN Y FINALIDAD DE LA LGSE

Todo cambia

*En el universo sólo hay una ley que no cambia nunca,
la ley de que todas las cosas cambian y
ninguna cosa es permanente*

Siddharta Gautama Buda

Como señala (Castelazo, 2008) La globalización ha modificado las posiciones tradicionales sobre el papel del *Estado*. Este último ha venido adaptando el ejercicio de su autoridad, antes preponderantemente aplicada de manera vertical, jerarquizada y piramidal, hacia una horizontalización en el actuar diario y de largo plazo, con el propósito de compartir racional y legalmente el poder con otros actores, antiguos y nuevos. Esta necesidad de adaptación surge a partir de las condiciones socioeconómicas creadas por las fuerzas mercantiles y financieras, ello aunado a la irrupción en los procesos derivados de, o en torno a, la toma de decisiones –y en las decisiones mismas– de diversos grupos sociales antes indiferentes y/o marginados de la Política.

En este mismo sentido, coincide el Banco Interamericano de Desarrollo, cuando en su documento resolutivo de 2004 sobre la participación de la ciudadanía en aspectos de desarrollo social señala: las grandes tendencias del profundo y acelerado proceso de cambio que enfrentan los países de América Latina y el Caribe –democratización, reformas económicas, descentralización, así como el impacto de la globalización y las nuevas tecnologías de la información– han implicado un importante cambio en el papel del Estado, el mercado y los diferentes actores sociales. En este contexto se reconoce la creciente importancia de la participación de los ciudadanos en la formulación e implementación de las políticas públicas.

A partir de las interrogantes y dentro del contexto de formación de profesionales de la educación en la Licenciatura en Administración Educativa, ¿Cuál es la concepción de la LGSE? ¿Qué se entiende por “Gobierno”? ¿Qué se entiende por Sistema? ¿Qué se entiende por sistema educativo? ¿Qué finalidad tiene la LGSE? Consideramos que con responder a ellas se dará figura o caracterización a los fundamentos de la Línea en cuanto a su concepción.

El Estado dentro de sus elementos esenciales como tal: territorio, población y poder¹⁴; ejerce este último en tres órdenes de gobierno que son ámbito federal, estatal y municipal.

¹⁴ Recordemos que el poder, para su ejercicio se divide en legislativo, ejecutivo y judicial. Para el caso de México, consúltese el artículo 49 constitucional y demás relativos al los poderes estatales y municipales.

El Estado tiene fines y atribuciones inobjetables, en que todos los teóricos y estudiosos del mismo coinciden. En este sentido por una parte, podemos decir que los fines del Estado son tres primordialmente: La estabilidad social, la paz social y el desarrollo sustentable; como señala Castelazo (2008), estos se alcanzan y mantienen si el gobierno, sus tres poderes: legislativo, ejecutivo y judicial (con sus tres niveles de gobierno), y la sociedad tienen la capacidad de comunicarse permanentemente, evaluando objetivamente cada una sus acciones. Por otra parte las atribuciones del Estado son básicamente cuatro: De mando o exigencia, de regular actividades económicas, prestar y regular servicios públicos y privados, e intervenir en el desarrollo nacional mediante gestión directa (económica, cultural, asistencial, etcétera).

Estos fines y atribuciones del Estado emanan de tres fuentes principalmente: la política, la jurídica y la social; que le dan legitimidad pero que exigen eficacia.

Como señala Castelazo (2008), el gobierno, está constituido por un conjunto de instituciones legítima y legalmente establecidas (precisamente por las elecciones), que se organizan con el objeto primordial de realizar los fines y atribuciones del Estado. Si esto es cierto, habría de aceptar que todos los entes gubernamentales son públicos, esto es, pertenecen a la colectividad (población) y realizan su función a favor de la misma. Dicho de otra manera, la “función pública” (estructurada en las tres ramas clásicas del poder: ejecutiva, legislativa y judicial, las cuales es preciso administrar adecuadamente entorno a propósitos comunes), requiere de la disciplina administrativa pública para planear, organizar, dirigir y controlar la acción del gobierno en un territorio o en sus parcialidades (municipios, entidades federativas y federación, según sea el caso), a favor de la colectividad.

Concepto de Gobierno

Siguiendo las ideas de Castelazo (2008), en términos generales se acepta que el gobierno es la organización que representa al Estado para el cumplimiento de sus objetivos y metas, Para facilitar la comprensión de la idea es preciso desglosarla, lo que haremos a continuación.

Etimológicamente hablando, el término *gobierno* proviene de dos antiguas raíces, una griega y una latina. La primera, para Platón, es *kubernēn*: conducir o gobernar; y la segunda *gubernaculum*, que pasa al español antiguo como “*gobernallo*”, término que designa al timón de una embarcación. El timón asegura el rumbo y controla el equilibrio de la nave; de ahí surge el haber adoptado estas acepciones por analogía, para nombrar a la institución que representa al Estado (el gobierno) y al capitán de la nave identificarlo como *kibernetes* o en términos modernos, gobernante.

Comprender el concepto de gobierno implica conjugar factores conceptuales tendientes a argumentar cuestiones tan importantes como su integración, funcionamiento, su papel en la resolución de conflictos, en la toma de decisiones, en la evaluación social y política de su desempeño entre otros aspectos. Una manera más de explicar al gobierno es por su función y otra es por su expresión orgánica. Lo cierto es que la función del gobierno es complejísima, ya que a grandes rasgos significa la organización del dominio en una sociedad. La efectividad y profundidad del gobierno dependen en gran medida de cómo se encuentra estructurado. Dicho de otra forma, función y organización son dos caras de la misma moneda. La cuestión se complica cuando uno se pregunta: ¿a quién sirve el gobierno?

Según Castelazo (2008), desde el principio en los grupos primitivos el dominio fue ejercido por el más fuerte. A través del tiempo, dicho dominio fue combinándose, primero con la tradición y finalmente –como históricamente lo demuestra Weber– con la ley. Es evidente que fuerza, carisma, tradición y legalidad se combinan para conformar una entidad que tiene el poder, en este caso el gobierno, misma que es la encargada de hacer y actualizar leyes (Poder Legislativo), ejecutar sus ordenamientos (Poder Ejecutivo), e interpretar las normas para la aplicación de la justicia (Poder Judicial). En virtud de estas condiciones, la autoridad del gobierno posee legitimidad, autonomía y soberanía, no por sí misma, sino en representación del conjunto social.

Para abundar sobre el particular acudamos a un ejemplo que no por antiguo pierde vigencia: la Iglesia Católica, quizá el único Estado absolutista puro que prevalece y que fundamenta su legitimidad en el “Divino Verbo”. Tal mandato fundacional, le hace designar cada vez que es necesario, un Papa, mismo que permanece en el gobierno de manera vitalicia. El procedimiento, sin embargo, lo hacen a través de la mano del hombre, cuando el Colegio Cardenalicio se reúne para nombrar al sucesor. Este mecanismo está previsto en toda una ingeniería constitutiva de ese Estado, que no sólo designa sino también legaliza dicha legitimidad. De dicho mecanismo se desprende una organización *ad hoc* para que la autoridad del jefe de la Iglesia y del Estado Vaticano se aplique de manera vertical, jerarquizada e incuestionable, puesto que según su “ingeniería constitutiva”, la autoridad del Papa es “infalible”.

Por el contrario, si hablamos de un Estado democrático, la designación del Jefe de Estado y/o del gobierno habrá de ser parlamentaria, o bien, presidencialista y estar sujeta al juego abierto de la opinión pública, a la participación social, a las normas de actuación de los partidos políticos y ser relativas a los procesos electorales, así como al mandato de la voluntad popular expresada libremente. En este caso la legitimidad es popular, no divina y además, las decisiones de este tipo de gobierno son objeto, todo el tiempo, del escrutinio que proviene de la división de poderes, así como de la prensa libre, de los partidos políticos y de la sociedad organizada. Se trata de una legitimidad condicionada

al cumplimiento de la Ley, de las demandas y necesidades más sentidas de la población y de la garantía de sus libertades y aspiraciones democráticas, hoy en día expresadas en los derechos humanos.

Así, el vocablo gobierno sirve para definir a un régimen político y describir la forma en que se organiza la sociedad para ejercer el poder (por ejemplo: monarquía, parlamentarismo o presidencialismo, siendo formas que involucran dos concepciones contrarias: absolutismo, la primera y democracia las dos siguientes). La primera dificultad que enfrenta todo gobierno es su organización. La segunda es la integración al interior con personas de carne y hueso, sujetas a los vaivenes y pasiones asociados al poder. La tercera dificultad está íntimamente vinculada a las otras dos y consiste en gobernar o conducir a la sociedad hacia el logro de objetivos en condiciones no elegidas, dado que estas se encuentran en constante variación, presentan dinamismo, cambios y movimientos debido a diversas influencias. A su vez, dichas influencias devienen en presiones sobre el gobierno y la sociedad para favorecer ciertos intereses económicos, ideológicos, religiosos o de derechos sociales.

Estas influencias combinadas, lejos de simplificar la acción del gobierno, definitivamente la complican. La realidad nos ha demostrado que tratar de explicar a la Administración Pública como el “gobierno en acción” es una simplificación extrema que ni explica la naturaleza del gobierno, ni tampoco la función administrativa pública.

En términos actuales, el gobierno en acción es una categoría que incluye a una gran cantidad de actores que ejercen el poder por diversos medios, en distintos lugares y desde observatorios colocados en alturas diferentes, a nivel global, regional, nacional y local, como ya se ha mencionado. Una situación que puede servir de ejemplo de gobierno en acción es la siguiente: toda elección que tenga lugar en cualquier país del orbe es observada por múltiples organismos internacionales y nacionales que concurren a ella en defensa de sus intereses y de la idea democrática establecida en la Organización de las Naciones Unidas. Otro ejemplo lo constituye la evaluación del desempeño gubernamental y de las políticas públicas en un contexto determinado.

Existen organismos internacionales que miden, valoran y califican dichos aspectos según parámetros de confiabilidad económica, política y social.

Con los elementos ya descritos, podemos retomar el cuestionamiento de: ¿A quién sirve el gobierno? No debe caerse en respuestas simplistas. Evidentemente no se trata de escoger entre A o B, si a Tirios o Troyanos, si a blancos o negros, si a malos o buenos, si a ricos o pobres. Esto debido a que la respuesta no es binaria sino plural, toda vez que la sociedad contemporánea es multifacética, pluricultural, multipartidista, con diversidad de género, con ideologías distintas, con convivencia de distintos grupos sociales bajo un mismo techo y con migraciones intensas, particularmente de sur a norte (como es el caso de la fuerza laboral) u horizontalmente con menor regularidad (como es el caso

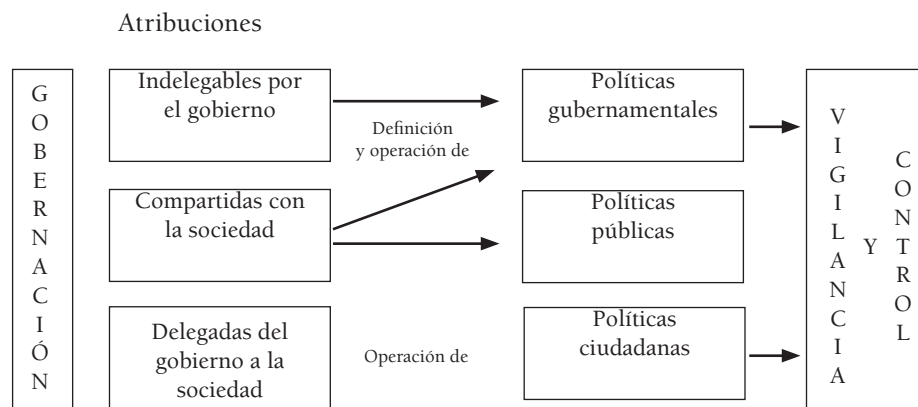
de la fuerza científica e intelectual). El mundo actual, es complejo y tal complejidad se refleja en todos los ámbitos. Así las cosas, el gobierno es para todos y, por lo tanto, no puede basarse en un solo interés sino debe tender al equilibrio socioeconómico y político, procurando que la generación y producción de riqueza y bienestar sea equitativa en su distribución y beneficios.

Para buscar un mayor acercamiento a lo que debemos entender por “gobierno” y este concepto combinado con “sistemas educativos”, en una línea de formación profesional en la Licenciatura en Administración Educativa, analicemos los conceptos de gobernación con los subordinados o derivados gestión gubernamental, gobernabilidad y gobernanza.

Gobernación

La Gobernación es la acción del gobierno que incluye la gestión gubernamental como función indelegable a través de políticas gubernamentales, la gobernabilidad como la gestión socio gubernamental a través de políticas públicas y la gobernanza como gestión socio gubernamental ciudadana a través de políticas de participación ciudadana, para el debido cumplimiento de los fines y atribuciones del Estado. Abundemos al respecto.

Un mejor gobierno transita por tres caminos: el establecimiento de políticas gubernamentales que sólo compete realizar a las instituciones públicas; la construcción de políticas públicas compartidas con la sociedad y, la definición de políticas ciudadanas delegadas a los grupos organizados. Los tres tipos de política los opera simultáneamente la gobernación para servir a la sociedad, aceptando la pluralidad y garantizando la inclusión de todos en la toma de decisiones y de esta manera mantiene la estabilidad, paz social y el desarrollo sustentable; al respecto Castelazo (2008) lo sintetiza:



Políticas gubernamentales

En la definición de políticas gubernamentales, naturalmente los imperativos sociales se toman en consideración, pero por razones de facultades y responsabilidades explícitas en las normas, es el gobierno el que decide por sí mismo el contenido y el alcance de tales acciones.

Las políticas gubernamentales de Educación, Salud, Trabajo, Medio Ambiente, Seguridad Pública, Económica, pueden compartirse en muchos de sus aspectos y por lo tanto convertirse en políticas públicas.

Por supuesto que la Educación no puede dejarse al libre juego de las fuerzas sociales. En el otro lado de la balanza la Política Educativa es a la vez gubernamental, pública y hasta ciudadana, puesto que la familia participa en el proceso básico de socialización e inyección de valores en cualquier *sociedad*.

Gobernabilidad

La gobernabilidad se caracteriza por buscar el consenso en la agenda de gobierno, privilegiar la comunicación, la argumentación y la persuasión entre actores y trabajar conjuntamente para construir políticas públicas.

La Gobernanza

La Gobernanza deviene en “Políticas Ciudadanas”. El concepto de gobernanza no sólo es una traducción al español de *governance* sino que puede servirnos para entender la función del gobierno y de la gobernación”. ¿Qué entendemos por gobernanza? Insistiremos en la necesidad de convenir una definición operativa: es la forma de proceder de la sociedad para consigo misma, al amparo de una legislación general que la faculta o la “empodere”. Para ello es necesario enfocar e identificar las relaciones entre los distintos sectores sociales en diversos espacios, por ejemplo: en el territorio (vecinos y su representación); en el ámbito de los intereses compartidos y/o contrapuestos (económicos, culturales, deportivos, recreacionales), y en los aspectos que interesan a la colectividad (ambientales, seguridad pública, educación de los hijos, vivienda, etcétera).

La gobernanza le brinda a la sociedad la oportunidad de estructurar políticas ciudadanas con la participación mínima del gobierno, el cual interviene sólo por omisión o por una existencia presumible o probada de mala fe en perjuicio de los propios ciudadanos.

Un ejemplo de una política ciudadana consiste en la organización y funcionamiento de vivienda en “condominios” regulados genérica, legal y reglamentariamente, lo cual les posibilita el establecimiento de un gobierno interior respetando su integración y funcio-

namiento. En este marco los ciudadanos establecen sus propias políticas de actuación, fijan sus propios márgenes, definen sus procedimientos, sus métodos de evaluación y mecanismos de control. Obviamente no requieren de recursos presupuestales públicos al estar el condominio a su cargo y bajo su responsabilidad y, por ende, asumen sus costos económicos, políticos y de convivencia social. Es más, no esperan que el gobierno intervenga salvo a petición de parte cuando han sido rebasados en su autoridad o en su operatividad. Lo mismo acontece con los clubes deportivos, recreativos, culturales, sociales y con las organizaciones no gubernamentales de todo tipo (de ahí su nombre).

La gobernanza requiere de una cultura política de participación ampliamente desarrollada y probada en la práctica. Asimismo, se fundamenta en la siguiente filosofía: la sociedad es capaz de convivir sin la intervención del gobierno, pero siempre resguardada por la Ley y, en su caso, con la presencia de la autoridad, para que resuelva lo que la sociedad sea incapaz de hacer por sí misma. Por lo tanto, la gobernanza se caracteriza por una “autogestión” de la vida comunitaria y una solución efectiva de los conflictos más comunes, siempre y cuando se resuelvan por convencimiento sin necesidad de recurrir al gobierno o a la Ley.

A manera de síntesis de lo que hasta aquí hemos venido dilucidando Castelazo (2008), concluye con el siguiente cuadro:

Elementos estructurales de la gobernanación

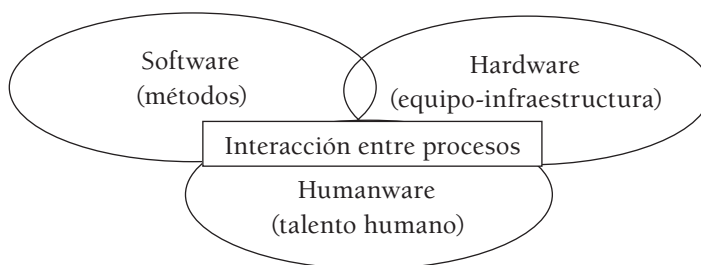
Elemento	Actores	Legitimidad	Responsabilidad
Gestión gubernamental (políticas Gubernamentales)	Poderes públicos. Ámbitos de gobierno	Derecho público	Socio económica Política Administrativa Penal
Gobernabilidad Gestión socio-Gubernamental (políticas públicas)	Gobierno + Sociedad organizada	Derecho público + Derecho Privado	Aplicable a los servidores públicos para la sociedad Civil y penal
Gobernanza Gestión socio - Gubernamental ciudadana (políticas ciudadanas)	Gobierno + Ciudadanos, ONG's y particulares	Derecho público + Derecho privado + Normas particulares	Aplicable a los servidores públicos y a los ciudadanos. Civil y penal.

Concepto de “Sistema”

En una forma operativa y comprensible por “sistema” conceptualizamos al “conjunto de elementos o procesos mutuamente relacionados o que interactúan, y que a través de una dirección que establece políticas y objetivos coordina, dirige y controla; que primordialmente están constituidos por un Hardware (equipo- infraestructura), por un Software (métodos), y por un Humanware (talento humano)”.

En forma esquemática queda

Sistema Educativo (interacción de elementos y / o procesos)



Por sistema educativo nos remitimos a lo contenido en nuestra Ley General de Educación que en su artículo 10 establece, en forma más o menos amplia lo que se debe comprender por “sistema educativo”.

“Artículo 10.- La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, es un servicio público.

Constituyen el Sistema Educativo Nacional:

- I.- Los educandos y educadores;
 - II.- Las autoridades educativas;
 - III.- El Consejo Nacional Técnico de la Educación y los correspondientes en las entidades federativas;
 - IV.- Los planes, programas, métodos y materiales educativos;
 - V.- Las instituciones educativas del estado y de sus organismos descentralizados;
 - VI.- Las instituciones de los particulares, con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, y
 - VII.- Las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía.
- Las instituciones del Sistema Educativo Nacional impartirán educación de manera que

permita al educando incorporarse a la sociedad y, en su oportunidad, desarrollar una actividad productiva y que permita, asimismo, al trabajador estudiar”.

Para cumplir los fines que la propia Ley General de Educación contempla en su artículo séptimo.

FINALIDAD DE LA LGSE

La carga de formación del administrador educativo que recae sobre la LGSE es sustantiva, pues se trata del conjunto de saberes que le permitirán al profesional de la educación enfrentar los retos de administrar y gestionar las organizaciones educativas que requiere la sociedad, en contextos cada vez más complejos, que vinculen mejor a las comunidades con las escuelas promoviendo la participación ciudadana y enfrenten con eficacia los problemas tradicionales de cobertura, eficiencia terminal, alta deserción, inequidad y calidad. Por otra parte, la administración educativa es vista como un conjunto de procesos teórico-práctico, integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales. Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimientos (teoría) y acción (práctica), ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático.

Así, la responsabilidad de la LGSE debe también mirar hacia el futuro. Los temas de la agenda de la gestión educativa en la medida que avanzamos en el siglo XXI, se refieren a una mayor autonomía de las organizaciones de educación, democracia y equidad educativa, calidad educativa, formación integral y educación no presencial.

La autonomía como tema de la gestión educativa data del siglo XI en universidades del viejo continente, el concepto latinoamericano de autonomía tiene sus referentes modernos en los movimientos estudiantiles de la década de los 60, sedimentando sus fundamentos en el gobierno propio, el estatus legal, propiedad de recursos y la inviolabilidad de las instalaciones autónomas, actualmente estos fundamentos se discuten para un campo más amplio de organizaciones educativas, incluyendo las de educación básica e inicial, incorporando además nuevos referentes como son los de responsabilidad social y ambiental, gestión social y local de problemas, participación ciudadana y transparencia.

Mayor autonomía de gestión implica también capacidad en las funciones y competencias de las organizaciones educativas para la toma de decisiones y la planeación, con base en sus propios diagnósticos locales que incorporen las problemáticas específicas de su entorno, acompañada de mayor responsabilidad social y transparencia.

La introducción de la democracia en la gestión conlleva la institucionalización de procesos para la participación ciudadana, tanto en la planeación como en la implementación y evaluación de programas y proyectos de política educativa, así como la transparencia y la rendición de cuentas hacia la sociedad de parte de la organización educativa; pero también supone generar las oportunidades para el desarrollo equitativo de profesores y estudiantes que mejore su desempeño y compromiso con la organización, a la vez que asegure el acceso a una mejor calidad de vida.

Por otra parte, la gestión con equidad en los servicios educativos para estudiantes y desarrollo profesional para docentes, implica una gestión con valores y reglas institucionalizadas que erradiquen la discriminación y promuevan condiciones para la educación de calidad y el trabajo docente, para personas con capacidades diferentes, así como el reconocimiento de la multiculturalidad, la atención a poblaciones migrantes y el respeto al medio ambiente.

Los nuevos desarrollos tecnológicos y de comunicación, aplicados a la educación, potencializan el acceso a la educación a través de modalidades no presenciales, lo cual representa otro de los retos de la gestión educativa actual, utilizar los recursos tecnológicos con los que se cuenta para los procesos educativos, en condiciones de calidad para todos los usuarios. Supone cambios radicales en los procesos educativos, en la vinculación con profesionales de la educación y estudiantes, autoridades y sociedad en general, con una nueva visión y versión de la escuela.

El tema de las nuevas tecnologías en general y la educación no presencial en particular, continuará introduciendo retos a la gestión educativa, por lo que las investigaciones y generación de nuevos conocimientos en este campo serán cruciales para la gestión en los próximos años.

Uno de los nuevos papeles de la gestión educativa se refiere a la innovación y el trabajo colaborativo entre directivos, docentes y comunidad escolar para elevar la calidad educativa y lograr la formación integral. De igual manera, esta estrategia se plantea como idónea para aumentar la capacidad del sistema educativo para atender los requerimientos de la organización escolar.

En este contexto de la agenda para la gestión educativa, las políticas públicas de educación presentan para la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) un reto y una oportunidad de convertirse en una actor que coadyuve al desarrollo de investigaciones, foros y programas para este tema, particularmente por su papel como formadora de profesionales de la educación y productora de conocimiento, así mismo por sus funciones de acompañamiento a las organizaciones educativas.

Si concentráramos la gran variedad de posturas profesionales y académicas de los docentes que sostendrán la LGSE, y por ende, la de los docentes de las otras líneas de formación profesional, se afirmaría constantemente que la finalidad principal de las líneas

y en especial de ésta, radica en resolver necesidades y problemas sociales en el ámbito educativo; sin embargo, es claro que la posibilidad de resolver necesidades y problemas sociales no descansa en el desarrollo de una acción profesional sino que existen innumerables variables para ello.

Esto implica que los futuros administradores educativos asuman y constituyan diversos escenarios de actuación profesional que rebasen a la mera solución de necesidades y problemas sociales:

- Posibilidad de hacerse presente en su contexto, de crear una identidad profesional.
- Posibilidad de reconocerse como sujetos con potencialidades transformadoras, creativas e innovadoras.
- Posibilidad de tender puentes de comunicación con sujetos de otros entornos y de diversas disciplinas para trabajos colaborativos y de equipo.
- Posibilidad de auto identificar necesidades y recursos sociales a fin de demostrar la pertinencia de su opinión profesional.
- Posibilidad de problematizar cuestiones sociales en incluirla en la agenda social.
- Posibilidad de sistematizar respuestas colectivas y convertirlas en derechos sociales.
- Posibilidad de concretizar sus aspiraciones, proyectos e intereses.
- Posibilidad de sistematizar, divulgar y transmitir sus experiencias de trabajo.
- Posibilidad de identificarse como actor social por las metas que se ha propuesto alcanzar y por su capacidad de modificar la realidad.

Es por eso que, dentro de los procesos de construcción, formación y maduración profesional del futuro administrador educativo, además de considerar y validar las distintas maneras para conformar espacios de diálogo y encuentro entre los mismos, se deben incluir las temáticas relacionadas con la equidad y responsabilidad social, es decir, priorizar la idea de asumir participación, igualdad, pluriculturalidad y equidad de género entre los sujetos desde abajo y desde adentro. Lo anterior permitirá que el acceso del administrador educativo a los procesos de toma de decisiones, objeto principal de su trabajo, sea permeado por actitudes democráticas, directas y horizontales en diversos niveles; familiares, grupales, institucionales, organizacionales, locales, regionales, etcétera. Se puede decir que, una situación se puede dar en cualquier momento, en cualquier lugar y en cualquier ámbito.

Cualquier profesionista con las habilidades, capacidades y conocimientos adquiridos al paso por el sistema educativo, no tan sólo resuelve problemas propios de su profesión, sino que dichas habilidades, capacidades y conocimientos se ponen en movimiento en cualquier contexto sea personal, familiar, social o profesional.

Por ejemplo, un comportamiento moral-cívico exige el desarrollo capacidades y competencias personales y sociales en cualquier ámbito, en cualquier lugar y en cualquier momento. De ahí que, el sujeto social en formación, y en este caso el futuro administrador educativo, no tan sólo resuelve problemas y atiende necesidades sociales.

Esquemática sería:

CAPACIDADES. SITUACIONES	ÁMBITO PERSONAL	ÁMBITO FAMILIAR	ÁMBITO SOCIAL	ÁMBITO PROFESIONAL
Competencia - situación 1				
Competencia - situación 2				
Competencia - situación 3				
Competencia - situación n				

Pero estas necesidades y problemas debemos detectarlas en los contenidos de cada espacio curricular con la lista de técnicas, procedimientos o caudal teórico que aporta para la solución de las citadas necesidades y problemas. En este sentido, haciendo eco a lo planteado por Frida Díaz y colaboradores (2006), cuando señala esquemáticamente la contribución de cada espacio curricular.

Sector 1		Lista de técnicas, procedimiento de la	
Problemas:		disciplina X que puede contribuir a la solución	
Inmediatos	mediatos	de los problemas del sector “N”	
X	Z		
.....			
.....			
.....			
		Lista de técnicas, procedimiento de la	
		disciplina Y que puede contribuir a la solución	
		de los problemas del sector “N”	
			

ENFOQUES DISCIPLINARES

Con el conjunto de los tres sub-incisos se presenta una aproximación de formación profesional en la LGSE desde una perspectiva multidimensional, transmoderna y multidisciplinaria en donde confluyen espacios curriculares distintos pero con criterios y principios comunes que hacen sinergia e interconexión de manera horizontal y vertical no tan sólo al interior de la línea sino con los otros ámbitos o líneas de formación.

Esquema de espacios curriculares de la LGSE

FASE	SEMESTRE	SUB-LÍNEA 1	SUB-LÍNEA 2
Inicial	Primero	Fundamentos de administración y gestión	Teoría de la organización
	Segundo	Legislación educativa	Desarrollo organizacional
Profundización	Tercero	Economía y educación	Factor humano en educación
	Cuarto	Finanzas públicas	Administración financiera de instituciones educativas
	Quinto	Planeación y evaluación educativas	Administración y gestión de instituciones educativas
	Sexto	Optativa	Optativa
Integración	Séptimo	Optativa	
	Octavo	Optativa	

Multidimensional

En este enfoque que denotamos como multidimensional no tan sólo nos referimos a los diferentes espacios curriculares con diversos contenidos disciplinarios que apuntan a servir de herramienta a los futuros profesionales de la administración educativa, sino también y específicamente al abordaje de los diferentes aspectos que incurren en el aprendizaje como es la identificación de los estudiantes kinestésicos, visuales, auditivos, etcétera; su aspecto emocional contextual; sus aspectos instrumentales de estudio como los hábitos y técnicas de estudio, nivel de lectura y escritura; así como su orientación espacial, lateralidad, atención, percepción y memoria.

Transmodernidad

La transmodernidad no es una meta sino la descripción de la situación en que nos hallamos, un punto de no retorno ante nuestras antiguas certezas, pero también una asfixia

que pugna por salir de la banalidad. Tiene pues una vertiente descriptiva –cuya constatación no hemos elegido–, de análisis de los fenómenos sociales, gnoseológicos, vivenciales; una exigencia de conocimiento y un anhelo de ir más allá en la superación de los límites que hoy nos atrapan.

El prefijo «trans» connota no sólo los aspectos de transformación, sino también la necesaria transcendencia de la crisis de la modernidad, retomando sus retos pendientes, tanto éticos y políticos (igualdad, justicia, libertad, etcétera), pero asumiendo las críticas postmodernas.

Multidisciplinaria

Mediante la formación multidisciplinaria se plantea la participación de distintos especialistas que abordan los diversos espacios curriculares.

COMO ENSEÑAR

Los elementos que se describen como logros indispensables para los estudiantes y docentes del siglo XXI hacen referencia a los conocimientos, habilidades, estrategias, actitudes y las competencias que deben dominar los estudiantes y docentes para tener éxito tanto en la vida personal como en el trabajo en los inicios del siglo XXI.

De los estudiantes del siglo XXI

1. Temas transversales en su formación, dentro de la toma de conciencia en la responsabilidad social: conciencia global, alfabetismo económico, financiero y de emprendimiento, competencias ciudadana.
2. Competencias de aprendizaje e innovación: creatividad e innovación, pensamiento crítico y solución de problemas, comunicación y colaboración, competencia en manejo de información, alfabetismo en medios, competencia en TIC.
3. Habilidades para la vida personal y profesional: flexibilidad y adaptabilidad, iniciativa y auto dirección, habilidades sociales y transculturales, productividad y confiabilidad, liderazgo y responsabilidad.

De los docentes del siglo XXI

Conocer los procesos de enseñanza y aprendizaje para mediar la construcción del conocimiento, construir herramientas para la investigación, incorporar las tecnologías informáticas y de comunicación, mejorar la gestión escolar, así como sistematizar experiencias de aprendizaje, requiere una formación y/o disposición que permita a los docentes actuar con profesionalismo y hacer de su tarea una actividad gratificante que

posibilite transformar nuestros espacios escolares con un sentido humano, abiertos al diálogo y a la solución de problemas de índole individual y colectiva.

Principios o puntos comunes de la docencia en la LGSE

- Planear unidades didácticas integradoras basadas en la colaboración, la investigación como estrategias didáctica, la solución de problemas y el uso de tecnologías informáticas y de comunicación como soportes para la construcción dialógica del conocimiento en comunidades o equipos de aprendizaje.
- Actúa como guía, tutor y gestor del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Ejercita el desarrollo del pensamiento complejo, relacional y sistémico.
- Apunta a la construcción de una visión global.
- Opera en esquemas de trabajo colaborativo.
- Ejercita los valores para la convivencia (respeto, diálogo, diferencia, inclusión, tolerancia, diversidad).
- Promueve la creatividad e innovación, autonomía, y autorregulación.
- Hace de la evaluación del proceso el recurso principal para retroalimentar el desempeño del individuo y el grupo.

Acción metodológica de la actividad docente en el aula

El diseño e intervención docente en el aula, de cada unidad didáctica, de cada clase frente a grupo, de cada semana, se articula en tres momentos: introducción o apertura; desarrollo o análisis de temas y contenidos y; el cierre o recapitulación. La intencionalidad principal será articular la teoría que sea aterrizada en una práctica en futuros escenarios profesionales en el ámbito educativo.

En el primer momento se realizarán actividades encaminadas a la recuperación de conocimientos previos, a reflexionar sobre experiencias relacionadas con el contenido que propicien un acercamiento a las ideas centrales de la unidad, del tema y a ubicar en qué situación de conocimiento nos encontramos.

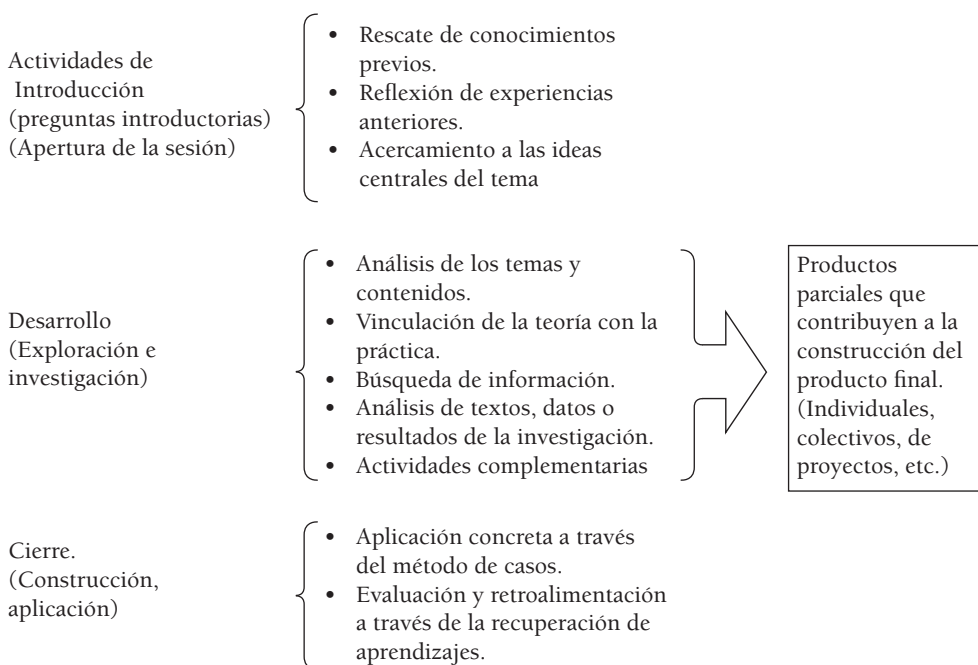
En el segundo momento, de desarrollo y exploración, se enfoca a analizar los temas y contenidos, a vincular teoría y práctica, a buscar, analizar, comparar y sintetizar información mediante actividades integradoras y complementarias; previa investigación de los contenidos por los alumnos mediante métodos e instrumentos previamente asignados a efecto de familiarizarse sobre lo que versará la interacción; métodos e instrumentos como búsqueda de información, análisis de textos, datos o resultados de investigación, cuestionarios, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, o cuadros resúmenes, entre otros.

El tercer momento está dedicado a la recapitulación y a la consolidación de los aprendizajes mediante la interacción dialógica de los participantes con la guía del docente; y principalmente la aplicación a la realidad concreta a través del método de casos.

A lo largo de la secuencia didáctica o unidades de trabajo los estudiantes elaboran productos parciales con miras a producir un trabajo final integrador de los aprendizajes del espacio curricular correspondiente.

La secuencia didáctica o unidad de trabajo puede abarcar varias sesiones de trabajo.

Esquema 1. Propuesta metodológica de la actividad docente en el aula



Planeación operativa del proyecto educativo

El proyecto educativo en su operación, está inmerso en el plan anual de actividades de la institución, en los objetivos generales institucionales, con calendarización de diversas actividades, el objetivo profesional del proyecto educativo, su propósito general, con miras a lograr cumplir con la formación de los estudiantes del programa para habilitarlos en el perfil de egreso. Esta planeación operativa está complementada con las diversas fases de formación (inicial, profundización e integración), con los programas de los diversos espacios curriculares, las unidades temáticas, los objetivos de los contenidos, su programación y los enfoques pedagógicos. Esquemáticamente la planeación operativa sería:

Planeación operativa

Plan anual de actividades institucionales	Objetivos generales institucionales	Calendario institucional
		Procesos operativos de apoyo
Proyecto educativo • Objetivo profesional • propósito • perfil de egreso	Fases de formación: • Inicial • Profundización • Integración Espacios curriculares	Unidades temáticas
		Propósitos

Dentro de las unidades temáticas

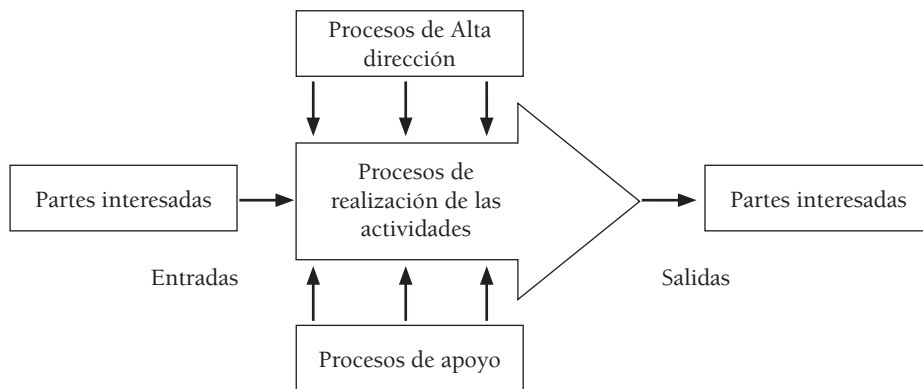
Actividad docente (conocimiento disciplinar, enfoque pedagógico y habilidad didáctica)

Contenidos	• Temarios-unidades de trabajo • Habilidades • destrezas
Programación	• Temporalización • Secuenciación • Propósitos • evaluación • Niveles de asimilación
Enfoques pedagógicos	• Estilo psicopedagógico • Estrategias • Instrumentos • Proceso didáctico

Gestión enfocada a procesos

Procesos de la Alta Dirección (Rectoría, figuras colegiadas, asesores): regulan o determinan lineamientos para otros procesos: planeación estratégica, establecimiento de políticas, fijación de objetivos, asignación de recursos, procesos de comunicación, etcétera.

Procesos de apoyo (Secretaría Administrativa, asesores): alimentan a otros procesos clave: mantenimiento, apoyos logísticos, seguimiento a presupuestos, etcétera.



Nuestro Sistema Educativo Nacional comparte con otros sistemas educativos del orbe puntos en común que podemos resumir en dos vertientes.

- Asumir los compromisos que impone a los sistemas educativos la emergente sociedad del conocimiento que en estos aspectos obliga a redefinir tanto el currículo, los estilos de enseñanza aprendizaje, gestión del sistema educativo y la articulación del sistema formal con otras fuentes del conocimiento.

b) Enfrentar rezagos educativos

Atender aspectos de cobertura, eficiencia, calidad y equidad de los sistemas educativos en todos los niveles; asimismo enfrentar problemas endémicos relacionados con bajos logros educativos, alta repetición, tasa de escolaridad baja en educación media y superior y poca vinculación con el sector productivo y social.

Estos serían los retos para nuestros futuros administradores educativos.

REFERENCIAS

Ezpeleta, J. (s/a). *Federalización y reforma educativa. Federalización e innovación Educativa en México*. México: El Colegio de México.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2011). *Ley General de Educación*. México: DOF.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2010). México.

R. Castelazo, José (2008). *Administración Pública una visión de Estado*. INAP.

Castillo Montes, Luis (2007). Conferencia Magistral. Congreso 2007 de Educación Básica. México.

LÍNEA MATEMÁTICAS, SISTEMAS DE INFORMACIÓN Y TECNOLOGÍAS

Fausto Merlín Pichardo
Carlos Fabián Fontes Martínez

PRESENTACIÓN

Los integrantes de esta línea trabajamos en todos los momentos de discusión y análisis del rediseño curricular, aportando elementos que fortalecen la visión del plan de estudios de la LAE 09 y colaborando en el alcance de la misión curricular al coadyuvar en las diversas formas de interacción entre alumnos, maestros y contenidos, apegados en el ámbito de la temporalidad en que se efectúa el desarrollo de la relación educativa. Consideramos que las propuestas de reforma educativa que no se apoyan en formadores con un pensamiento distinto son imposibles, que un rediseño educativo necesita un nuevo tipo de formación para los formadores, para los enseñantes. Es preciso dialogar y crear una nueva forma de conciencia en las nuevas generaciones y esa es la intención al trabajar al interior del equipo de la Línea Matemáticas, Sistemas de Información y Tecnologías.

Poseemos una formación profesional heterogénea y una multiplicidad de historias profesionales que enriquecen las discusiones y complementan los enfoques académicos inicialmente acordados en la comisión ampliada de Rediseño Curricular. La incorporación de nuevos profesores a nuestra línea se asume con respeto y tolerancia, paciencia y templanza. Se explica la manera de trabajo y se está dispuesto a oír a quien se incorpora.

Se realizan reuniones de trabajo en fechas programadas y horarios específicos, con una agenda y un propósito que conocemos, lo que nos permite establecer acuerdos y conclusiones que son la base de discusión de la siguiente reunión.

INTRODUCCIÓN

Desde siempre se ha considerado que los contenidos de matemáticas y estadística deben estar presentes en la formación de los profesionales de la administración educativa, por lo que en la Comisión de Rediseño de la LAE 09 se buscó desde el principio la argumentación que le sustentaba. Encontramos verdades a medias, a favor y en contra, y por ende buscamos construir nuestra argumentación acerca de la incorporación de los contenidos en el nuevo plan de estudios llegando a la conclusión de que el futuro profesional de la administración educativa debe estar preparado para realizar “análisis y aplicación de

principios, métodos y técnicas para la intervención en instituciones, organizaciones e instancias del Sistema Educativo Nacional.” (UPN, 2009, p. 4)

De manera que la necesidad de conocer y trabajar con métodos y técnicas nos conduce a proponer la forma de expresar con orden nuestro pensamiento, con los elementos de análisis simbólico que proporciona la matemática al plantear de manera sintética las hipótesis de trabajo a demostrar y llegando a conclusiones a partir de los datos e información de que se dispone, empleando las nuevas tecnologías.

Por tanto, con los contenidos iniciales de Matemáticas y Estadística se tomaron en cuenta como elementos orientadores de formación educativa los contenidos de nuevas Tecnologías y de una mejor comprensión de los Sistemas de Información que se requieren en Administración y Gestión de instituciones, organizaciones e instancias del Sistema Educativo Nacional.

FUNDAMENTACIÓN

El trabajo colegiado se orienta por tres ópticas: 1) La óptica del Plan de Estudio, sustentado en las líneas de generación y aplicación de conocimiento de Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión que constituyen el Área Académica 1; 2) La óptica del alumno, y 3) La óptica de los profesores.

El método de trabajo consiste en reconocer que en la formación del administrador educativo se maneja información y es apropiado tratarla al inicio de la Línea, dando entrada a la argumentación ordenada que nos presentan las matemáticas y arribando a las técnicas y métodos de análisis que nos propone la estadística, y todo esto con el manejo de la tecnología cibernética. Por lo anterior, encontramos la fundamentación en la propuesta del pensamiento complejo que propone Edgar Morin, y que está sustentado en *teoría de sistemas, teoría de la información y en la cibernética*.

Con la teoría del Pensamiento Complejo, ideada por Morin, se dice que la realidad se comprende y se explica simultáneamente desde todas las perspectivas posibles. Se entiende que un fenómeno específico puede ser analizado por medio de las más diversas áreas del conocimiento, mediante el “entendimiento multidisciplinario”, evitando la habitual reducción del problema a una cuestión exclusiva de la ciencia que se profesa. Por ésta razón nos proponemos que los profesores integrantes de ésta línea de conocimiento cambiemos la forma de concebir la exposición y el desarrollo del contenido de aprendizaje, que es necesario interactuar con los profesores de las líneas restantes y que nuestras pautas didácticas deben ser adecuadas a los nuevos tiempos.

Los argumentos expuestos surgen del trabajo con todos los profesionales de la educación externos, que han colaborado con nosotros al exponer sus ideas en seminarios y actividades programadas, donde la reflexión, análisis y debate nos ha mostrado una

luz en el camino que nosotros recorremos, con los altibajos propios de toda interacción profesional, y proponiéndonos alcanzar las metas establecidas en el perfil de egreso, en la línea y fases de formación.

ESTRUCTURA CONCEPTUAL DE LA LÍNEA

El propósito central de esta línea de apoyo es fortalecer los conocimientos y habilidades de sistemas de información, matemáticas, estadística y nuevas tecnologías, para que el futuro licenciado en administración educativa cuente con los elementos necesarios para desempeñarse profesionalmente.

El alumno a lo largo de esta línea curricular, fortalecerá sus capacidades de manejo numérico y de pensamiento lógico mediante el aprendizaje de los métodos, procesos y modelos matemáticos aplicados a los contenidos de educación, administración educativa y gestión educativa.

La estructura curricular de la línea cuenta con los siguientes espacios, que se conciben de manera transdisciplinar, como un principio de unidad del conocimiento más allá del las disciplinas, que por tanto orienta hacia los aspectos del mundo real, más que a aquellos que tienen origen y relevancia sólo en el debate académico de lo inter o multidisciplinar.

Sistemas de Información, Matemáticas y Tecnologías	Sistemas de Información	Matemáticas aplicadas a la Administración Educativa	Estadística e Indicadores Educativos	Administración de Operaciones	Tecnologías de la Información y la Comunicación
--	-------------------------	---	--------------------------------------	-------------------------------	---

EL MÉTODO PARA LA ELABORACIÓN
Y CONSTRUCCIÓN DE LOS ESPACIOS CURRICULARES

La búsqueda de contenidos o ejes temáticos a desarrollar no ha sido nuestra principal inquietud ya que abundan en la literatura académica y en diversas y variadas profundidades de conocimientos, con diversos enfoques y en diferentes disciplinas profesionales. Entonces, nuestra intención es estructurar los contenidos de manera que le reditúen al futuro profesional de la administración educativa un saber, un saber hacer y un saber actuar que le aporten un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y principios que le permitan desempeñarse profesionalmente de forma pertinente y relevante en la administración y gestión educativa en distintos niveles, organizaciones e instituciones.

Ubicamos nuestras inquietudes en trabajar cada uno de los espacios curriculares de manera relacionada con las líneas restantes y sobre todo modificando las prácticas pedagógicas de los conductores, recurriendo a aprovechar de la mejor manera posible nuestros recursos y espacios, las fuentes de información e insistiendo en que la práctica dentro del aula sea con el manejo de las herramientas informáticas con que contamos.

Los procesos de interacción entre los diversos elementos pedagógicos coadyuvan a insistir en la inducción a los incorporantes al rediseño curricular, haciendo énfasis en que es una propuesta hipotética y que como tal se debe confrontar con la evidencia, que es recabada al través de las evaluaciones de la subcomisión de Sisela.

Explicada la manera en que se concibe el rediseño curricular de la LAE 09 nos damos a la tarea de construir la Estructura Conceptual, La Estructura Metodológica de Base y el Propósito del espacio curricular. Las reflexiones nos llevan a atender no sólo los contenidos, sino también las fuentes de información y los recursos tecnológicos que se han de proponer, la profundidad con que se deberán tratar los contenidos y la manera de trabajar y evaluar el aprendizaje de los mismos.

El primer espacio curricular: **Sistemas de Información**, se desarrolló con la participación de personas con formación en matemáticas, economía y en administración, quienes estuvieron atentos al desarrollo de los contenidos y propósitos que formulaban los espacios restantes para así construir el propio, que fue sometido al escrutinio de profesionales que no participaban en su elaboración. El único elemento de crítica fue la presencia de un texto en las fuentes de información, a lo que se respondió que su elección se debía a que se encontraba en la Red Informática, y a que se contaba con algunos ejemplares en la biblioteca.

Para el segundo espacio curricular: **Matemáticas Aplicadas a la Administración Educativa**, se contó con la participación de profesionales con perfil en matemáticas, administración e ingeniería y una vez explicada la manera de construir la Estructura Conceptual y La Estructura Metodológica de Base arribamos a la propuesta. Se argumenta acerca de incorporar más contenidos matemáticos y en todo caso que se deben recuperar éstos en otros espacios curriculares de ésta línea. Aquí se presentaron solicitudes de alumnos y maestros del turno vespertino en el sentido de apoyar la formación matemática de un grupo de alumnos, por lo que se les atendió en un curso intersemestral de 25 horas por la mañana y en otro curso por la tarde con una duración de 20 horas.

Para el tercer espacio curricular: **Estadística e Indicadores Educativos**, nuevamente se contó con la participación de profesionales con perfil en matemáticas, administración e ingeniería y una vez explicada la manera de construir la Estructura Conceptual y La Estructura Metodológica de Base se consolidó la propuesta. Este espacio es particularmente importante ya que fortalece a espacios curriculares de otras líneas y a los espacios subsecuentes de ésta misma línea. Se hace énfasis en la necesidad de un conocimiento y

un manejo solvente de los métodos estadísticos, de cómo se construyen y se convierten en indicadores del desarrollo educativo y la relevancia que tienen para el administrador educativo en la toma de decisiones.

El cuarto espacio curricular: **Administración de operaciones**, integra conocimientos específicos que coadyuvan a la toma de decisiones en la función de operaciones en los diferentes niveles y organizaciones educativas. En esta fase de profundización dotamos al alumno de los conocimientos y habilidades matemáticas, necesarias para analizar aspectos centrales sobre problemas educativos relativos a política pública, administración y gestión del Sistema Educativo Nacional; así como algunos modelos matemáticos en el contexto de finanzas, necesarios para diseñar estrategias tendientes a comprender problemas educativos y/o satisfacer necesidades educativas en la población.

El quinto espacio curricular **Tecnologías de la Información y la Comunicación**, retoma los conceptos que se comenzaron a tratar en el espacio curricular de **Sistemas de Información**. Al pertenecer a la fase de profundización en este espacio se abordarán los perspectivas teórico-conceptuales de la revolución tecnológica que es uno de los fenómenos del presente que ha provocado la aparición de realidades como el comercio electrónico, los negocios electrónicos, el gobierno electrónico y una nueva economía digital. El conocimiento de estas realidades permitirá que el alumno comprenda porque los sistemas educativos en línea y basados en modelos de aprendizaje electrónico (e-learning) son la nueva frontera y la nueva oportunidad de desarrollo para las instituciones educativas públicas y privadas. Destacando los modelos de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) y de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) ambas de España.

Como primer espacio optativo y siguiendo con lo visto en el quinto espacio curricular se propone un espacio curricular denominado **Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación**, en el que ya se verán todos los sistemas, desarrollos, modelos, aplicaciones, programas, plataformas y dispositivos que se están utilizando en diferentes instituciones del mundo y de México tanto para la enseñanza-aprendizaje como la administración y gestión de las instituciones educativas. Con objeto de que los alumnos reflexionen y propongan nuevas alternativas en este mismo sentido.

QUÉ ENSEÑAR EN ESTA LÍNEA. QUÉ ENTENDEMOS

Los cambios apremiantes emanados de la globalización y el desarrollo de las tecnologías, aunados a problemas de desarrollo ya existentes y factores demográficos de gran alcance, son condiciones que generan desigualdades y violencia, a las que el aprendizaje de adultos tiene que responder urgentemente. Estas condiciones actúan sobre temas de pobreza, alfabetización, democracia, género, salud y medio ambiente. La pobreza es un obstáculo para el aprendizaje y asimismo una consecuencia de una educación insuficiente.

Desde una perspectiva política se evidencia la erosión de procesos democráticos, que implican decrecimiento de los derechos humanos, en nombre del desarrollo nacional. La promoción de un aprendizaje enfocado en los derechos fundamentales, en la práctica de los valores de responsabilidad, respeto, puntualidad, tolerancia, honestidad, perseverancia, equidad, etcétera; fortalece las prácticas democráticas para producir conocimiento con materiales y acciones que faciliten a los futuros administradores educativos efectuar sus propios análisis del mundo. Esto nos lleva a delinear modelos de aprendizaje que apuntan a desafiar los modelos de desarrollo dominantes, a redefinir las relaciones de poder que ejercen las instituciones educativas, vía los maestros o conductores de grupo, y a facilitar el conocimiento a partir de identificar el saber ya existente que nuestros alumnos traen, con toda su carga histórica-educativa-social, y planear individual y grupalmente las estrategias que nos permitan apoyarlos a alcanzar un estadio de conocimiento, que ellos mismo pueden reconocer al elaborar sus productos de aprendizaje.

Este planteamiento surge desde que iniciamos los trabajos de rediseño, al analizar el perfil de alumnos, docentes y de la institución al través del plan de estudios LAE 09, y sabemos que debemos cambiar en nuestra concepción de conductores de los espacios curriculares del plan de estudios LAE 09. Lo estamos logrando, al reelaborar nuestra actividad como conductores de cada uno de los espacios curriculares, fortaleciendo los valores que queremos inculcar en los dicentes, y reconociendo que no podemos esperar que el cúmulo de conocimientos proporcionado en la licenciatura sean suficientes para toda la vida, pues la rápida evolución del mundo exige actualizarse de manera permanente. Aunado a esto, nuestra concepción de educación debe considerar que en todos los ámbitos de la vida se observan múltiples posibilidades de aprendizajes que ofrece la sociedad fuera del ámbito escolar. Con ello llegamos a la noción de especialización como una manera de propiciar la competencia evolutiva y la adaptación a las necesidades del mundo moderno.

Al asistir a las reuniones de trabajo donde se atienden más aspectos de la práctica educativa que la sola organización de los contenidos o la transmisión de conocimientos, descubrimos y planteamos que el periodo de aprendizaje cubre toda la vida, y que cada tipo de conocimiento invade el ámbito de los demás y los enriquece. Finalmente, el aprendizaje no sólo hace referencia al alumno, también comprende al profesor o conductor de cada espacio curricular.

REFERENCIAS

- Delors J., (Comp) (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro* (pp. 89-103). México: Unesco.
- Delors, Jacques. (1996). La educación a lo largo de la vida. En *La educación encierra un tesoro* (pp. 111-126). México: Unesco.
- Morín, Edgar. (1999). Enseñar la condición humana. En *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (pp.23-31). Francia: Unesco.
- Universidad Pedagógica Nacional (2009). *Plan de estudios LAE 09*. México: UPN.

