



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

**PERFILES  
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

**Díaz Barriga, Ángel (1992)**  
**“DOCENTES, PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO E  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA”**  
**en Perfiles Educativos, No. 57-58 pp. 3-9.**

## DOCENTES, PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO E INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Ángel DÍAZ BARRIGA\*

*Aborda primordialmente la teoría de planes y programas de estudio en el marco de una pedagogía pragmática generada en el siglo XX. El autor advierte que los procesos de trabajo relativos a la elaboración de planes y programas son básicamente tarea académica, aunque existe un gran riesgo de que se conviertan en una actividad signada por las instancias de gestión. No obstante, es a través de planes y programas como la escuela puede orientar un proyecto educativo desde un espacio de autonomía relativa respecto de un proceso social.*

Los planes y programas de estudio responden a múltiples intereses y sentidos. La institucionalización de la escuela fue exigiendo paulatinamente que se detallaran con mayor precisión estos instrumentos. Este proceso se dio fundamentalmente en este siglo; de ahí se derivaron varias concepciones sobre el sentido institucional de planes y programas: para unas instituciones son la norma a cumplir, mientras que para otras sólo constituyen una orientación.

La teoría de planes y programas se gestó en el pragmatismo estadounidense, paulatinamente devino en un pensamiento tecnocrático-normativo. Esta pedagogía se opone a las concepciones habituales que tiene el profesor en México en relación con su trabajo educativo; en estricto sentido, produce un efecto de *shock* respecto a sus prácticas habituales.

Es sólo hasta el siglo XX cuando se puede pensar en la existencia de planes y programas como los concebimos en este momento; las pedagogías anteriores no recurrieron a tales postulaciones. Los planes y programas obedecen a múltiples dinámicas, entre las cuales resaltan las burocrático-administrativas, que aparecen como un elemento indispensable para estructurar el funcionamiento de la escuela, ocasionando que, a la larga, prive más una visión administrativa de los planes y programas que el proceso académico que subyace en ellos. En el fondo se trata de dos modelos educativos enfrentados en su concepción básica.

Así, la concepción de planes y programas de estudio responde a un conjunto de perspectivas de la pedagogía pragmática generada en el siglo XX. La adopción de esta perspectiva en México y, en general, en América Latina, data de los años setenta,<sup>1</sup> y crea un conjunto de problemas en el ámbito de las instituciones educativas, al mismo tiempo que constituye un enfrentamiento con las prácticas habituales de maestros y alumnos.

La institucionalidad de los planes y programas de estudio deviene en primer lugar de la aprobación que de los mismos hacen las autoridades educativas y las instancias de gobierno de las instituciones de educación, y origina que los planes y programas sean aprobados por organismos centrales, y que, por lo tanto se les considere legalmente obligatorios. Esta situación coloca la

---

\* Profesor investigador del CESU, UNAM.

discusión sobre este punto en el ámbito de lo burocrático y administrativo y se constituye en una fuente de tensión entre los procesos de institucionalidad de planes y programas, frente a los procesos académicos que pudieran ser gestados en relación con éstos.

De esta manera, el proceso de aprobación e globales. Cuando se considera que son la norma a implantación de un plan de estudios se mueve en seguirse establece un conjunto de mecanismos que tres esferas diferentes: a) la burocrático-administrativa; b) la académica; y c) la del poder. Cada una de estas esferas vislumbra el sentido y valor de los planes y programas de acuerdo con intereses muy específicos.

### **Esfera burocrático-administrativa**

En la esfera burocrático-administrativa los planes de estudios son vistos como las grandes orientaciones del trabajo pedagógico. En ocasiones éstas son pensadas como lo mínimo que se debe cumplir en un curso. Para la institución, inicialmente le sirven de elemento central para planificar los cursos que se deben abrir, el tipo de profesores que pueden asignar para impartirlos, la secuencia que pueden llevar las asignaturas, etc. Ya en este punto esas grandes orientaciones en realidad son completamente prescriptivas.

En otro nivel, las instituciones educativas vislumbran de una manera muy diferente el sentido de los planes y programas de estudio. Para algunas, son la norma a seguir, para otras son orientaciones globales. Cuando se considera que son la norma a seguir se establece un conjunto de mecanismos que pretenden garantizar que todos los maestros cumplen al mismo ritmo el programa escolar. Éste es el sentido de la creación de los exámenes departamentales, de la solicitud de que el maestro consigne en su firma de la sesión de trabajo los objetivos que va a cumplir, e incluso de la asignación de lagunas tareas a prefectos e inspectores.

En algunas instituciones educativas los planes y programas son elaborados por instancias centrales (direcciones generales), en ocasiones totalmente independientes de la misma institución. Esta situación origina que los diseñadores no necesariamente omiten la especificidad de cada temática, ni las condiciones institucionales particulares en las que dicho programa se llevará a cabo. Existe una tendencia en tales planificaciones a efectuar un conjunto de generalizaciones que se dificulta llevar a la práctica.

Cuando, por otra parte, se considera que los programas son orientaciones globales, se busca que el maestro o el grupo de maestros pueda acceder a efectuar un conjunto de propuestas e interpretaciones sobre un programa base. En algunas instituciones, sobre todo de universidades públicas, se considera que entre una de las obligaciones del profesor está la de elaborar su propio programa de estudios. Existen pocas instituciones que consideran que el programa debe ser el resultado de un colectivo de trabajo; que corresponde a los maestros en la participación de sus diferentes grupos la conformación de una propuesta que surja como resultado de la discusión.

Indudablemente que sobre estos dos aspectos existe una polémica y una toma de posición relativamente fuerte y clara. Sin embargo, su resolución no deja de darse dentro de los límites que la administración educativa establece. Dos reflexiones que es importante atender respecto a esta cuestión:

La primera radica en lo que recientemente ha establecido Bourdieu<sup>2</sup> sobre el tratamiento de los contenidos, donde sugiere que, conforme se avanza en el sistema educativo, exista una mayor libertad para ajustar las temáticas por trabajar a las condiciones los alumnos, a los procesos de investigación del profesor y a los avances de ciencia y tecnología. Bourdieu es muy enfático al respecto: cada inclusión de un nuevo tema implica la exclusión de otro.

La segunda permite vislumbrar cómo este elemento universalizante de la pedagogía pragmática constituye un shock en relación con la pedagogía básica que orientó el trabajo con planes y programas de estudio por parte de los docentes en México. Este enfrentamiento consiste en proponer un modelo pedagógico que define centralmente un conjunto de prácticas y saberes educativos, frente a un modelo históricamente conformado por elementos de muy disímil procedencia, como el liberalismo, el idealismo y el nacionalismo.

Tendríamos que reconocer que los principios de libertad de cátedra, que sostienen la importancia de la crítica y del libre examen de las ideas, fueron constitutivos de la formación de la pedagogía en la universidad mexicana. A la vez, la revolución de la década del diez fue gestora de un conjunto de vetas de pensamiento nacionalista que tuvieron una amplia expresión en el ámbito educativo. En esta perspectiva se reivindica la función intelectual y social del maestro. El programa de estudios, en particular, es concebido como un espacio propio del educador, espacio que él define a partir de su concepción del mundo y de la sociedad y de su desarrollo intelectual en particular.

Por último, no podemos dejar de mencionar que aún dentro de la perspectiva generada por la pedagogía pragmática el papel que asume el profesor respecto a los programas es diferente, comparando los casos estadounidense y británico. Así lo postula Stenhouse cuando sostiene:

En los Estados Unidos y en Suecia la esfera administrativa es considerada de un modo distinto a como se hace tradicionalmente en Gran Bretaña, Dentro del sistema británico las decisiones correspondientes al mejoramiento del curso, identificación de los avances y carencias de los alumnos y juicio sobre la calidad del sistema educativo y de los docentes, son tradicionalmente consideradas como competencia de los profesores [...] En los EEUU, los currícula son decididos por el Estado o por una Junta Escolar. Esta decisión administrativa se realiza fuera de la escuela. 3

Podemos afirmar que existen diversas posiciones y dinámicas en relación con la problemática de los programas de estudio. De esta manera, observamos que aún en el nivel burocrático-administrativo los conflictos en relación con planes y programas responden no sólo a la inserción institucional de tales instrumentos, sino a las diferencias de conceptualización que existen en relación con el sentido institucional de los mismos. Si bien la pedagogía pragmática da cierta racionalidad a las decisiones en torno a los planes de estudio, al mismo tiempo puede imponer tal rigidez que anula los procesos necesarios de práctica y experimentación en relación con los programas escolares.

## **Esfera académica y de los académicos**

En este momento se critica por múltiples razones a las instituciones públicas de educación y a sus profesores. Es interesante observar su diversidad: si preparan adecuadamente a los estudiantes; si cumple con las tareas establecidas; si los profesores tienen la preparación necesaria, etcétera.

Muy interesante resulta también que al respecto no existe una crítica sostenida y fundada contra la falta de espacios académicos en las instituciones de educación superior, ni contra los efectos que esta falta de espacios ha tenido en los profesores de la institución. Es indudable que un problema central de las instituciones educativas en este momento es cómo establecer, promover o recuperar un espacio académico dentro de ellas mismas.

Seguramente entre las causas de esta pérdida del sentido académico de la institución destacan: el reforzamiento de los procesos de gestión en las instituciones educativas y la colocación de las instancias de toma de decisión sobre las académicas; la expansión acelerada del sistema educativo que orilló a contratar profesores en un periodo relativamente corto en tasas muy altas; la pauperización del trabajo académico.

Esta situación originó que muchos espacios que necesariamente tienen que ser vislumbrados como académicos se conviertan en instancias dominadas por una racionalidad burocrática.<sup>4</sup> Con esta expresión queremos señalar un tipo de comportamiento de individuos que tienden a prever las ideas que el jefe desea llevar a cabo, y a tomarla orientación de las autoridades como la orden de las autoridades. Comportamiento que ocasiona en los hechos que muchos profesores en la práctica renuncien a la dimensión intelectual de su tarea para atender preferentemente a una razón burocrática que a mediano plazo puede redituarse en el otorgamiento de puestos. Así, hoy las instituciones de educación superior son vistas como espacio para realizar una carrera dentro de la burocracia en detrimento de la preservación de los espacios académicos de la misma.

Esto crea múltiples problemas cuando las instituciones deciden modificar sus planes y programas de estudio. Respecto a esta cuestión, tendríamos que mencionar que solamente las universidades públicas de México tienen la facultad de establecer sus propios currículos;<sup>5</sup> en general, las demás instituciones del sistema educativo reciben sus planes y programas elaborados por instancias centrales. Sin embargo, cuando una institución universitaria decide modificar sus planes y programas de estudio se enfrenta directamente a la seria carencia en sus espacios académicos.

Éste es un primer obstáculo para los procesos de trabajo en relación con planes y programas. Esta tarea es básicamente académica y existe un gran riesgo de que se convierta en una actividad signada por las instancias de gestión. Tendríamos que reconocer que las dinámicas burocráticas y de poder en una institución educativa juegan un papel relevante como posibilitadoras para la realización de estos trabajos. Sin embargo, a la vez aceptamos que tales instancias no son los únicos problemas que dificultan este tipo de trabajos. La dinámica colectiva e individual que tienen los profesores es un elemento clave para la posibilidad de expresión de esta dimensión académica.

Los colectivos de profesores pueden ser espacios que posibiliten o bloqueen el trabajo en relación con los planes y programas de estudio. El papel que juega cada uno de estos colectivos (academias, colegios, asociaciones o grupos informales) es muy variante de institución a institución; depende de la manera como formalmente se considere el trabajo colectivo, de la historia de la institución y de los procesos y dinámicas específicas de cada grupo de trabajo. En cada institución particular es necesario valorar esta situación.

La dimensión del trabajo individual del profesor también es digna de ser tomada en cuenta. Varios elementos confluyen en ella. Unos tienen que ver con su situación intelectual, otros con diversos procesos institucionales. En estricto sentido, la posibilidad de participación y el sentido de un plan y programa de estudios no es igual para un profesor que se inicia en su actividad académica, que para uno que ya se encuentra consolidado en ella y que incluso tiene una línea de trabajo intelectual propia. Para los profesores que se inician en su tarea académica el programa es más que una guía. Constituye habitualmente casi la única orientación con la cual pueden participar en la preparación de su curso. Mientras que, por el contrario, para un profesor que ya tiene una línea intelectual de trabajo el programa puede ser un elemento que obstaculice el desarrollo de su pensamiento. En general, la idea de programa invita al profesor a seguir las orientaciones y no a adecuar las orientaciones a un grupo particular, a un proceso intelectual específico (de él y de los alumnos). Un error de la pedagogía y hegemonía pragmática es negarse a considerar el aula como un espacio de experimentación y de posibilidad de fracaso.

En realidad, la formación de los estudiantes constituye el núcleo central de la tarea docente. Por ello, el profesor está obligado a experimentar permanentemente sobre las formas más adecuadas para trabajar con ellos. Toda experiencia educativa es efectiva en varios aspectos y no logra otros. En este sentido hablamos de fracaso. Reconocer los puntos e, o que no se logra en un acto educativo constituye una excelente posibilidad para modificar la práctica de la enseñanza. De esta manera, el plan y el programa de estudios puede convertirse en un eje de conflictos entre los intereses

intelectuales y pedagógicos del profesor frente a los intereses de gestión de la institución; los ejemplos pueden ser abundantes. Sobre esta cuestión la pedagogía pragmática no tiene alguna formulación.

También es necesario tener en cuenta que, por diversos que sean los procesos que no podemos explorar en este texto,<sup>6</sup> el profesor se puede encontrar, en lo individual, en una situación de descuido de su labor académica. En tal caso, él mismo cumple el programa con la ley del menor esfuerzo; con notas, textos y apuntes que le funcionaron en una época. En síntesis, efectúa un cumplimiento burocrático.

Considero que la propuesta que construimos sobre programa sintético, analítico, y programa guía,<sup>7</sup> soluciona en gran medida el problema de los elementos de conflictos que giran en torno a los programas de estudio, en tanto constituye una posibilidad de atender a los intereses institucionales y a los intereses intelectuales y pedagógicos de los profesores. La formulación de un programa guía puede resultar una tarea exigente para los maestros, sin embargo, al mismo tiempo les permite ir conformando expresiones propias de la dimensión intelectual de su trabajo.

A lo largo de este punto hemos expuesto un conjunto de reflexiones sobre las dificultades que tiene la dimensión académica para reinstaurarse en las instituciones educativas. Tales dificultades proceden de muy diverso orden: institucional, político-social y personal. Sin embargo, hoy más que nunca se hace indispensable atender urgentemente esta situación.

### **Esfera de legitimación, poder y hegemonía**

Por último abordaremos la problemática de la legitimación, el poder y la hegemonía en los planes y programas de estudio. Estas temáticas son de reciente discusión en el ámbito del currículo. Responden a una incorporación de categorías sociológicas en su ámbito de reflexión.

Todo proceso de instauración de planes y programas genera problemas de legitimidad dentro de la institución. Ésta puede ignorarlos, puede manipular la información, en relación con ampliar los espacios de legitimidad, o puede enfrentar estos aspectos frontalmente y tratar de resolverlos en los mejores términos.

Es muy difícil, en una institución educativa, que todos sus profesores estén de acuerdo con una propuesta curricular, porque toda propuesta de formación lleva implícita una posición teórica, ideológica y técnica. Los profesores pueden disentir en algunas dimensiones de la propuesta curricular. Esta cuestión básica no se puede resolver generando solamente cursos de formación a profesores, sino que requiere que la elaboración e implantación de planes y programas de estudio genere en su interior un proceso de legitimación. La manera de efectuarlo depende específicamente de la situación que exista en cada institución educativa. A la vez, es preciso pensar que todo plan y programa de estudios necesita tener sus propios espacios de flexibilidad para no asfixiarse en su propia implantación. El problema es técnico, pero tiene una profunda repercusión intelectual y política. No es posible aprobar los planes y programas de estudio de tal forma que no se puedan realizar los necesarios ajustes a los contenidos, conforme avanza el desarrollo del conocimiento. Tampoco es concebible que no se pueda incorporar bibliografía cuando en este momento en ciertas áreas de conocimiento dos o tres años significan un gran retraso conceptual y tecnológico. Y prácticamente sería impensable que el docente no sea invitado a experimentar una dimensión intelectual de su trabajo y una pedagógica. Esto significa que los propios planes y programas de estudios deben invitarlo a efectuar una experimentación constante de ideas, estrategias de aprendizaje. Indudablemente que la concepción gerencial que transita en los planes y programas de estudios es un elemento que obstaculiza esta perspectiva.

Ésta es una seria limitación de la pedagogía pragmática. Kliebard<sup>8</sup> sostiene que la problemática curricular surge de una necesidad burocrática. De esta manera podemos observar que la elaboración e implantación de planes y programas de estudio se enfrenta directamente a esta lógica subrepticia en la que se conformó esta disciplina. En este sentido es muy conveniente combinar ciertos elementos de la propuesta pragmática con los que se encuentran ya establecidos en el magisterio mexicano, derivados del idealismo, liberalismo y nacionalismo.

El poder constituye una dimensión en esta tarea. Sus expresiones se encuentran mezcladas con los procesos de legitimación. Sin embargo, toda propuesta curricular en sí misma es un acto de poder, porque la elección de un contenido forma parte de lo que Bourdieu<sup>9</sup> define como capital cultural, arbitrario cultural y violencia simbólica. El trabajo en este punto no tiene salida. No obstante, los procesos de legitimación pueden dar elementos para airear esta situación.

La historia de lo que podemos considerar, en la perspectiva escolar, como cultura, la vincula mucho más con la producción del conocimiento o con la transmisión de aquellos saberes socialmente valorados. Esta perspectiva coloca a toda selección del contenido como un acto de poder y de imposición cultural. En estricto sentido, no hay ninguna forma de evitar que esto así sea. Por otra parte, los problemas de poder (y de micro poder) deben ser discutidos en relación con su circularidad, su necesidad y las formas de influir en el mismo. En un extremo se encuentran las premisas del pensamiento foucaultniano, en el otro la problemática de la dominación legítima weberiana. Ambas ofrecen su posibilidad y límite.

Es necesario aceptar que la escuela no puede trastocar totalmente sus propias determinaciones históricas. Su surgimiento moderno en el trastocamiento del mundo feudal y su institucionalización a partir de la conformación del estado nacional le imponen una perspectiva cultural específica; representa el ideal cultural de ese proceso: acceso a la razón, socialización del conocimiento.<sup>10</sup>

La elección del contenido en planes y programas de estudio se convierte básicamente en una forma privilegiada de dar concreción a esta tarea. Es indudable que tampoco habría que perder la explicación que Dilthey da a esta cuestión, donde sugiere que la institución escolar responde históricamente a la situación social en la que se encuentra inmersa.<sup>11</sup> En nuestro contexto podemos observar cómo la Revolución mexicana le imprimió un conjunto de tareas al proceso educativo en México; en particular la manera como concibió al maestro, como promotor de la cultura y de la comunidad.

De esta manera, el problema del poder y del arbitrario cultural se convierte en una cuestión de índole político e ideológica. Así por ejemplo. Existen en nuestro medio un conjunto de experiencias educativas en las que se ha pretendido vincular el saber académico con las necesidades del país y con las de los sectores mayoritarios de la sociedad. Sin embargo, pese a esta posibilidad, esta cuestión no elimina los problemas de poder, aunque posibilita otro decurso de acción y otra dialéctica en su funcionamiento.<sup>12</sup> En este contexto los procesos de legitimación y de hegemonía adquieren un sentido particular. Por una parte se trata de establecer a través de un diálogo, de la discusión de determinados fundamentos, de la polémica abierta y de los consensos indispensables una orientación mínimamente aceptada por los académicos y estudiantes. Esta legitimidad basada en un amplio debate del proyecto del currículo es lo que puede dar alguna validez y sentido a estos instrumentos en una institución.<sup>13</sup>

## **A manera de conclusión**

Nos enfrentamos a un momento social que ha generado la pérdida del sentido del trabajo académico por los propios profesores de las instituciones educativas. Pérdida que se refleja en el

descuido de los espacios académicos. La institución educativa contemporánea parece no conceder importancia al trabajo, discusión y diálogo entre su personal académico. Los seminarios o reuniones similares son virtualmente inexistentes en este momento.

A través de planes y programas de estudio la escuela puede orientar un proyecto educativo como un espacio de autonomía relativa respecto a un proceso social. Se trata de analizar los límites que tiene la institución educativa en este proceso, así como de valorar el manejo que puede realizar de poder y hegemonía en la construcción de sus currícula. El consenso es un elemento vital en esta tarea, pero sin una discusión sistemática y sin espacios en los planes y programas de estudios que permitan que cada profesor exprese sus inquietudes intelectuales, académicas y sociales, se promueve que un plan de estudios se convierta en un escenario de la lucha por la pequeña diferencia, donde la pérdida de un horizonte colectivo impide ver las coincidencias que pueden existir entre un conjunto de profesores

## NOTAS

1. En otro trabajo hemos conformado una serie de hipótesis para explicar esta difusión. Cfr. A. Díaz Barriga, "La evolución del pensamiento curricular en México. 1970-83", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.
2. P. Bourdieu, "Los contenidos", en Universidad Futura, 1990.
3. L. Stenhouse, Investigación y desarrollo del currículum. Madrid, Morata, 1984, p. 144.
4. Cfr. L. Aguilar, en Revista de la Educación Superior, 1988.
5. Cleaves manifiesta que esta situación origina que en el país existan múltiples propuestas para la formación de profesionales, así, enuncia que existen por lo menos 42 planes de estudio diferentes para formar médicos.  
Cfr. P. Cleaves, Las profesiones y el Estado. El caso de México. Jornadas, Colegio de México, 1985.
6. Al respecto elaboramos el trabajo "Los procesos de frustración en la tarea docente" (en prensa).
7. A. Díaz Barriga, Didáctica y currículum. México, Nuevomar, 1984.
8. H. Kliebard, H. "Visión retrospectiva del currículum".
9. P. Bourdieu et al. La reproducción. Barcelona, Laia, 1974.
10. La escuela condensa los ideales de la reforma-contrarreforma en lo que concierne a un concepto de formación y de "libre examen de ideas", cuestión que se profundiza en el proceso de la ilustración como máxima expresión de la conquista de la razón humana y de su derecho para ejercerla en público, y por último, el ideal de la Revolución francesa, de ser un instrumento de democracia e igualdad social. En otra parte habrá que analizar los fracasos del proyecto social respecto a este proceso. Cfr. A. Díaz Barriga, "La escuela en el debate modernidad-posmodernidad" (en prensa).
11. "El ideal de la educación está condicionado históricamente", en Dilthey, Fundamentos de un sistema de pedagogía. Buenos Aires, Losada, 1949.
12. Obviamente, dentro de márgenes muy específicos, como lo mostró la abrupta cancelación de la experiencia de universidad-producción, desarrollada en la Universidad Autónoma de Nayarit entre 1975-77 y cancelada con porros y balas en ese año. O el freno impuesto al proyecto universidad-pueblo, de la Autónoma de Guerrero al detener el subsidio por más de ocho meses y obligar a que se cancelaran diversas escuelas preparatorias, así como la estación radial universitaria.
13. En este momento no conocemos estudios que analicen la necesidad de que una vez que están establecidos ciertos acuerdos mínimos entre un conjunto de docentes, existan en los planes y programas de estudios espacios para que los profesores expresen su dimensión intelectual y personal. Al no existir estos espacios, los maestros tienden a enfrentarse personalmente entre ellos. Así, en un plan de estudios con elementos definitivamente alternativos y prácticas educativas diferentes algunos maestros opinaban que sus compañeros docentes hacían "programas educativos clandestinos". Esta afirmación nos permite visualizar cómo en algunos casos la institucionalización de ese proyecto educativo se rigidizó de tal manera que los profesores se fueron enemistando, olvidándose de un conjunto de acuerdos básicos compartidos. Hoy se hace indispensable estudiar estos procesos de fragmentación.