

## **GENEALOGÍA DE UNA PERSPECTIVA CURRICULAR, O DE CÓMO LA REALIDAD INTERPELA LA TEORÍA**

Por Rita Guadalupe Angulo Villanueva  
(Universidad Autónoma de San Luis Potosí)\*, México.  
rodriguezcenobia@gmail.com

Recibido: 16/05/2014 Aceptado: 16/08/2014

### **Resumen**

Se describe una experiencia de desarrollo curricular en el nivel universitario mexicano a lo largo de 20 años y cómo las condiciones concretas en cada momento posibilitaron la emergencia de configuraciones curriculares específicas. Se analiza la utilización de la teoría curricular como interrogante en cada situación concreta y no con un carácter prescriptivo como suele suceder. Una perspectiva de análisis genealógico permite entender el desarrollo curricular como un hecho social gestado desde la práctica docente en oposición a la tendencia curricular dominante que promueve el cambio curricular a partir de instancias más administrativas que académicas.

### **Palabras Clave**

Teoría – Práctica – Curriculum – Nivel universitario.

### **Abstract**

A curriculum development experience in the Mexican university level over 20 years and how the specific conditions at all times enabled the emergence of specific curricular settings is described. The curriculum theory is a questioning in each particular situation and not a prescription as it happens. A genealogical analysis perspective allows us to understand curriculum development as a social fact which arises from the teaching

---

\* Licenciatura, Maestría, Doctorado en Pedagogía, UNAM. SNI 1. Profesora Investigadora en Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Investigación: Curriculum; Filosofía, Teoría y Campo de la Educación y Metodología de la Enseñanza. Miembro en los Seminarios Curriculum y Siglo XXI, Formación Teórica del programa "Debates Educativos e Imaginario Social" y en la Red de Cuerpos Académicos en Filosofía, Teoría y Campo de la Educación.

practice in opposition to the dominant trend that promotes curricular curriculum change from administrative rather than academic institutions.

### **Key Words**

Theory – Practice – Curriculum – Level high education.

## **Genealogía de una perspectiva curricular, o de cómo la realidad interpela la teoría**

“Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican”  
Foucault (1970), El orden del discurso.

En este documento comparto una reflexión acerca de cómo la práctica curricular me ha demandado y cómo a partir de tal demanda he abrevado en la teoría como una forma de comprender e interrogar el desarrollo curricular.

Las constantes demandas de la política educativa nacional –e internacional (Bermejo, 2009)– a lo largo de las últimas décadas han sometido a las universidades a diversos procesos de reforma educativa (1) y con ellas de revisión de los documentos curriculares (planes y programas de estudio) por considerarse que ellos contienen tanto los proyectos formativos para profesionales y posgraduados en nuestro país como la forma de hacerlo. Ha habido innumerables modificaciones, reelaboraciones, ajustes o de plano cambios totales a muchas carreras de muchas universidades en México intentando responder tanto a las demandas de política educativa como a la situación social actual.

En una circunstancia social caracterizada por el debilitamiento o pérdida de límites en todos los órdenes de la dinámica social (Díaz Villa, 2007) y el resquebrajamiento de las instituciones sociales tradicionalmente ordenadoras de la estructura y el tejido social (familia, escuela, religión, trabajo, militancia política) (Bauman, 1999), las identidades sociales e individuales se tambalean (Bauman, 1999; Laclau, 1987). Los intereses económicos dominantes, no obstante, avanzan avasalladoramente con la neoliberalización - desde la década de los 80's- y logran instalar la flexibilización de las relaciones mercantiles y financieras; esta dinámica ha dado al traste, en sólo 30 años, con los estados benefactores, las economías emergentes y aún ha puesto en jaque a sólidas economías europeas como la española, así como al prototipo de modelo económico, la comunidad económica europea (San Pedro, 2002).

La flexibilización ha ido mucho más allá de determinar la economía, ha puesto en severa crisis el modo de vida occidental (San Pedro, 2002; Morin, 2003) sin desconocer que la gestación de esta situación viene de mucho más

atrás, quizás desde principios del siglo XIX con el nacimiento, instalación, consolidación y proceso de muerte de los Estados Nacionales, el liberalismo - neoliberalismo y las hegemonías locales y regionales que detonaron y acompañaron el proceso. Dada esta crisis, ¿cómo podemos explicarnos que las tendencias educativas internacionales y nacionales -particularmente en Latinoamérica - promuevan la adopción de una propuesta educativa flexible?

La pregunta anterior me ha rondado desde que empecé a escuchar, hace ya tres décadas, la urgencia de hacer cambios a los planes de estudio de todos los niveles. Sigo cuestionándome cómo es que la propuesta flexibilizadora se instala en todos los niveles educativos tanto públicos como privados de México, cómo es que el curriculum en tanto dispositivo de poder (De Alba, 2012) ha tornado una política económica y educativa en “el paradigma curricular” (dado que se encuentran involucrados en él tanto la comunidad educativa toda, como el saber legitimado que se transfiere de una ciencia -también legitimada- mediante una estrategia (desarrollo curricular), también legitimada. Kuhn (1971) se impresionaría del alcance de su noción.

¿Cómo es que el curriculum está promoviendo la formación de un hombre flexible, sin o con pocos límites?, ante una realidad que “clarito dice”: la flexibilización económica ha generado la crisis que vivimos. No obstante, hay que señalar que no sólo la economía se ha flexibilizado sino la cultura, la comunicación y los estilos de vida también. Estaríamos ante la presencia de una sociedad compleja cuyas características centrales son la incertidumbre y el cambio vertiginoso. Ante tal realidad la universidad como identidad social debe fijar posición y me atrevo a pensar que esa posición debe fijarse desde su entraña, desde la cotidianeidad universitaria concededora de sus estudiantes, de las disciplinas científicas y las comunidades que les dan vida, de los problemas sociales y las comunidades que los viven. Es la universidad, cada universidad, quien debe dar respuesta a las complejidades micro y macro social.

Cada vez se generalizan más “las recomendaciones” de grupos acreditadores al respecto de qué apartados y contenidos “mínimos” debe poseer un curriculum dado, por ejemplo la ACM (Association of Computing Machinery), en conjunto con la IEEE (Institute of Electrical and Electronics Engineers), la Asociación Nacional de Instituciones de Educación en Tecnologías de la Información, A.C. (ANIEI) en cuanto a los currícula de computación, o bien, el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería A.C. (CASEI) para las ingenierías o la ANPADEH Acreditadora nacional de programas de arquitectura y disciplinas del espacio habitable A.C. o muchas otras organizaciones formadas para tal fin.

Cada vez vuelvo a preguntarme si los docentes de las diversas universidades ¿deberíamos escuchar tales recomendaciones? y cumplirlas a pie juntillas o escucharlas, sí, pero sólo como una más de las voces, fuentes curriculares dirían Taba (1962-1974), Tyler (1973-1986)) y Díaz Barriga (1990), que cada

comunidad habrá de escuchar para fijar su posición. La práctica curricular y la reflexión teórica sobre la misma me han llevado a comprender que es la discusión colegiada y libre sobre las diversas posiciones acerca del curriculum la que habrá de llevar a la toma de decisiones sobre el mismo. Es decir, la deliberación curricular (Shwab, 1983; Nieto, 2007) como herramienta - proceso definitorio del desarrollo curricular.

A largo de los años el trabajo con el curriculum me ha planteado diversos retos ante los que he respondido, según las circunstancias, de diversas formas. Retos y respuestas me han permitido formular dos interrogantes centrales: ¿qué demandas curriculares concretas no encontraban respuesta en los esquemas procedimentales más conocidos y qué estrategias metodológicas hubo que diseñar en tales circunstancias? En todas las circunstancias hubo necesidad de recurrir a la teoría para dar respuesta. Por tanto, el supuesto de este documento es que la teoría y la investigación de referentes empíricos concretos son necesarias para construir alternativas curriculares pertinentes.

El objetivo de este documento es mostrar a partir de qué situaciones curriculares concretas se fueron construyendo estrategias metodológicas *ad hoc* y con base en qué elementos teóricos.

Las categorías que orientan la lógica de esta reflexión son la práctica, la teoría y la investigación curriculares.

### **Acerca del ángulo de análisis, la genealogía**

La aparente facilidad con la que en las últimas tres décadas se arman –y desarman– curricula en todo nivel y los magros resultados en los curricula que se han cambiado, nos obliga a reflexionar acerca de una práctica curricular concreta en una institución universitaria estatal y pública a lo largo de dos décadas y media. Sin que pretenda generalizar los hallazgos de esta experiencia, considero que puede ser de utilidad para otras instituciones. ¿Desde dónde analizar en retrospectiva tal experiencia? Retomo en seguida tres ideas de Foucault, la genealogía, la procedencia y la emergencia para tratar de comprender cómo ante ciertas situaciones contextuales, tanto externas como internas, se dispusieron las condiciones de emergencia de una práctica curricular.

Michel Foucault en su texto *Nietzsche, la genealogía, la historia* (1971) nos da el pre – texto necesario y *ad hoc* para analizar una práctica concreta: la genealogía, entendida como aquella reflexión histórica que voltea hacia el ayer para buscar lo no dicho, las discontinuidades y las rupturas, a partir de identificar las condiciones de emergencia y la procedencia de un evento, posibilita identificar los sucesos gracias a los que se ha formado (1971/1988:11-12). En este sentido, el ayer de la institución de educación superior, la Unidad Académica de Ciencias de la Tierra (UACT) de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) es el marco en el que se comprende esta genealogía. Esta

entidad académica surge como resultado de las negociaciones entre el entonces (1981-82) rector Rosalío Wences Reza y la geóloga María Fernanda Campa Uranga con el objeto de atender una de las líneas de acción (impacto y mejoría social de la universidad en la comunidad) del proyecto de Universidad Pueblo. El proyecto de la escuela de geología de la universidad permitiría coadyuvar al conocimiento de los recursos naturales del estado de Guerrero y detonaría mayores actividades productivas a través de la industria minera. Tal intención habría de verse frenada en su intención debido a que en 1982 se inicia el proceso de Neoliberalización del país y –entre otras– la consecuente venta y privatización de las empresas mineras. Un hecho producto de esta situación que denota cómo se frenó la intencionalidad de la carrera de geología fue que a partir de 1990 –y hasta hoy– en que egresa la primera generación, la mayoría de los egresados trabajan fuera del estado. En la última década (2003-2013) ya hay algunos trabajando en el Estado de Guerrero debido a la proliferación de compañías mineras transnacionales. Es decir, en cierta forma, la intencionalidad original del proyecto se vio desviada.

La procedencia –dice Foucault– ...es percibir los accidentes, las desviaciones ínfimas – o al contrario los retornos completos-, los errores, los fallos de apreciación, los malos cálculos que han producido aquello que existe y es válido...; es descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no están en absoluto la verdad ni el ser, sino la exterioridad del accidente... (1971/1988:13).

La UACT surge con tres ideas centrales –hoy se calificarían de competencias genéricas- formar geólogos generales, expertos en campo y con disciplinas para la investigación. Las tres líneas habrían de desarrollarse por la vinculación de la docencia con la investigación, todos los profesores deberían tener proyectos de investigación financiados e incorporar a ellos a los estudiantes; todos habrían de superarse por medio de la consecución del posgrado y en conjunto con los alumnos impartirían y tomarían clase en el campo (con menos aula) y publicarían sus hallazgos juntos. El sueño se mantuvo un largo tiempo pero provocó entre los profesores una serie de escisiones en diversos grupos que inicialmente pugnaban por salir a estudiar el posgrado en el extranjero y posteriormente por proyectos formativos divergentes. Estas escisiones han sido continuas desde 1985 y han significado la composición y recomposición de grupos en posiciones antagónicas. Son estas confrontaciones las que, de alguna forma, han actuado como motor para el crecimiento y empuje de proyectos diversos, tanto académicos como políticos y formativos. La confrontación permanente y las alianzas respectivas pueden ser comprendidas como emergencia, como...“el punto de surgimiento [del proyecto formativo y sus ideas centrales, siempre en movimiento]...la ley singular de aparición...la entrada en escena de las fuerzas; es su irrupción...es más bien esta escena

en la que se distribuyen los unos frente a los otros, los unos por encima de los otros; es el espacio que los reparte y se abre entre ellos, el vacío a través del cual intercambian sus amenazas y sus palabras” (Foucault, 1971/1988:16).

### **De la práctica a la teoría o de cómo la ortodoxia curricular no funcionó**

En 1987 se planeó en la Escuela Regional de Ciencias de la Tierra (hoy UACT) de la Universidad Autónoma de Guerrero efectuar la evaluación curricular de la Licenciatura en geología, la cual tenía funcionando año y medio y su primera generación egresaría hasta 1990. La apreciación entonces, hoy sé que ingenua, fue: hay tiempo suficiente para preparar la evaluación curricular. Entonces se acudió a los esquemas de Taba (1962-1974), Tyler (1973-1986), Díaz Barriga (1990) y De Alba (1991) para derivar un esquema propio –nótese– la preocupación era de carácter procedimental y, por ello, surgió un esquema de trabajo: evaluación del funcionamiento del plan de estudios (incluidos los programas), evaluación y seguimiento de egresados (que aún no había)<sup>1</sup>, diagnóstico de las prácticas profesionales de la geología, diagnóstico socioeconómico de los campos de trabajo del geólogo<sup>2</sup> y evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje. Cuando la propuesta se presentó al grupo de docentes hubo algunos señalamientos vagos, dos centrales: se puede hacer hasta que termine la primera generación y debe hacerse en función del proyecto de escuela. La evaluación curricular no se hizo sino hasta el lapso comprendido entre 2003 a 2005. El “nuevo” Plan de estudios se publica –y es legitimado por el Consejo Universitario– hasta 2007. El plan anterior estuvo vigente 22 años.

A lo largo de la práctica curricular descrita se modificó, en varias ocasiones, el criterio acerca de la evaluación para, finalmente y después de 22 años, producir un “nuevo” plan de estudios. ¿Qué pasó? ¿Qué eventos y condiciones concretas suscitaban este largo proceso?

Se vinieron abajo ciertas creencias curriculares (Mansilla y Beltrán, 2013), concretamente las ideas de que hay que esperar a que salga la primera generación para evaluar un currículum o que las metodologías de evaluación, diseño o rediseño curricular se pueden aplicar “a pie juntillas”. En este sentido, surgió la convicción de que habría que *crear estrategias ad hoc para cada práctica curricular*. La primera pregunta fue ¿a partir de qué crearlas? Se inició la búsqueda recurriendo a la teoría, entendida como una herramienta de interrogación y comprensión de la realidad.

Las innumerables negativas para proceder con la evaluación del currículum y el consecuente rediseño se fundaban en las apremiantes necesidades que había que resolver en una escuela que empieza sin nada pero tiene un proyecto formativo claro. Esta idea reaparecía constantemente en todas las situaciones cotidianas: seguir y defender el proyecto formativo<sup>3</sup>. Y aquí un elemento articulador de las prácticas docentes, de investigación y curriculares de la escuela: El proyecto.

Desde una perspectiva curricular el *proyecto formativo* va mucho más allá del currículum en sí, el proyecto se delinea primero en función de una idea de hombre y profesionista, de escuela y su función social, de maestro y su función formativa, de ciencia y su función detonadora de desarrollo social, productivo y científico. El proyecto formativo es el derrotero que aglutina a los sujetos, articula las prácticas escolares, académicas, docentes, administrativas y de impacto social. El proyecto habrá de darle direccionalidad al currículum. En la situación descrita la conceptualización teórica de proyecto formativo permitió comprender las negativas a modificar –en términos ortodoxos– el currículum existente. Aquí fue necesario acudir al planteamiento de Alicia de Alba (1991) acerca de la direccionalidad del currículum entendida como la asunción de un proyecto político educativo acerca de la formación universitaria.

Habiendo comprendido la importancia del proyecto formativo, se identificó en las innumerables negativas para llevar a cabo la evaluación y el rediseño una constante lucha de *intereses de grupos* dentro de la escuela<sup>4</sup>. Nuevamente hubo que acudir a la teoría para explicar las relaciones y los movimientos de los grupos. Con Bourdieu (1997) se comprendió al espacio social académico como un terreno de luchas y tensiones en aras de acumular capital académico, cultural y hasta económico ya fuese personal o de proyectos de grupo; a partir de Laclau (1987) se asumieron las relaciones entre los grupos como antagónicas y –a la vez– constitutivas del proyecto formativo, este antagonismo se desempeñó como el motor que llevó al proyecto a su constitución y cuya expresión se apreció en el egreso de las primeras generaciones de la escuela. Con el aporte de De Alba (1991) se clarificó la dinámica de *pactos y alianzas* entre grupos para avanzar en el desarrollo del proyecto.

La dinámica descrita tenía como consecuencia la aparente inmovilidad del currículum. Esta situación llevó a investigar si efectivamente no se habían movido el plan y los programas de estudio (Angulo-Villanueva, 1993). Los hallazgos fueron asombrosos, los programas de estudio originales habían sido sustancialmente modificados cuando no cambiados totalmente, algunas materias se habían movido de su posición original en las secuencias que aparecían en el mapa curricular. Para esta etapa los alumnos egresados empezaban ya a destacarse como muy buenos geólogos de campo, luego entonces, si los profesores modificaban asistemáticamente el currículum ¿por qué los egresados estaban cosechando éxitos en el campo laboral? La hipótesis inicial llevó a considerar que la modificación asistemática del currículum estaba teniendo resultados positivos. Esta peculiar forma de proceder condujo a la investigación de los procesos que los maestros de la escuela llevaban a cabo. Los hallazgos permitieron detectar las formas en que los profesores cambiaban los contenidos de los programas, formas a las que se llamó *procesos artesanales* (Angulo-Villanueva, 2006) con base en el planteamiento de Ricardo Sánchez Puentest† (1989-2010) acerca de los procesos artesanales del oficio de investigador,

sólo que fueron resignificados teniendo como sujeto al profesor-investigador. Los procesos artesanales identificados se conjugaban para llevar a cabo una práctica curricular para el rediseño del currículum a la que se denominó *Modificación continua de contenidos* (Angulo-Villanueva, 2007). La conceptualización de esta práctica se hizo con base en los planteamientos de Ulf P. Lundgren (1992-1997) sobre la dinámica que implica el traslado de conocimientos científicos, profesionales, sociales o culturales a la institución escolar, misma a la que llama Representación. La conceptualización resultante consideró tres momentos de dicha dinámica: descontextualización (de la realidad), recontextualización (en disciplinas escolares) y reformulación (en aula). Estos momentos conllevan una fragmentación importante del conocimiento científico y de la realidad.

Una vez identificados los procesos y la dinámica de modificación continua se determinó, nuevamente, llevar a cabo la reformulación curricular, pero la petición fue muy distinta de lo que cualquier curricólogo habría esperado. Los cambios a los programas ya están hechos, ahora ¡justifiquelos teóricamente! Menuda tarea, justificar un proceso de cambio curricular que estaba fuera de todos los cánones establecidos. Aquí fue donde se decidió formalizar la investigación sobre un proceso curricular como fuente para sus reformulaciones. Las preguntas orientadoras fueron ¿Por qué los egresados son exitosos en el campo profesional si los cambios curriculares son asistemáticos? La hipótesis de partida fue que los profesores actualizaban el currículum acertadamente con base en su experiencia como docentes y en su experticia como investigadores en geología. Esta línea de investigación implicó la consecución de una investigación doctoral y, posteriormente, de un proyecto financiado por Conacyt. El hallazgo fundamental fue la tendencia de pensamiento prevaleciente y compartida entre los profesores que modificaban continuamente el currículum. Esta forma de pensamiento se expresaba a través del discurso académico y pedagógico y se constituyó históricamente a partir de sus conocimientos disciplinarios, es decir, conocimientos especializados y su conocimiento de sentido común pedagógico. La conceptualización de esta situación se llevó a cabo con base en tres elementos de análisis: la noción de discurso a partir de Laclau (1987) y De Alba (2007), la noción de representación social retomado los planteamientos de Moscovici (1993) y Jodelet (1993) y la herramienta heurística de la UV propuesta por Novak y Gowin (1988).

Los resultados de la investigación descrita permitieron generar la tesis de la *Estructura Conceptual Científico Didáctica ECCD* (Angulo-Villanueva, 2003, 2007) que se concibió como una tendencia de pensamiento a la vez que discurso y representación social privativa de profesores – investigadores geólogos. La ECCD es utilizada por los profesores geólogos como criterio para la actualización continua de los contenidos y la modificación del currículum.

Entre 2007 y 2012 uno de los grupos que componían el campo de fuerzas de la institución, decidió aplicar la tesis de ECCD a la mejoría de la práctica

docente, ya que se reconocía que los alumnos, a pesar de ser demandados en el campo de trabajo, tenían muchas deficiencias. Se organizó una investigación interdisciplinaria e interinstitucional que fue financiada por Conacyt (82475) para indagar acerca de las estructuras conceptuales científicas de profesores y alumnos, en los primeros con respecto a su utilización para la modificación de contenidos y en los alumnos con respecto a su dominio de la disciplina. Los resultados permitieron elaborar y publicar un libro tanto con los resultados de la investigación como con diversas estrategias de enseñanza para mejorar el aprendizaje de los alumnos (Angulo-Villanueva, 2012).

### **A manera de cierre**

Son realmente pocas conclusiones las que se apuntan, la primera y quizás la más importante por su alcance histórico, es que las modificaciones al currículum deberían hacerse con base en investigación de las diversas expresiones del currículum: la práctica curricular y los currícula escrito, vivido y oculto. Ello encuentra su justificación en el hecho de que cada currículum tiene un contexto distinto y responde –también– a distintos contextos.

Aquí, la segunda consideración, si los contextos curriculares son necesariamente distintos y las demandas contextuales también lo son, entonces el núcleo aglutinador habrá de ser el conocimiento que le da origen, más concretamente, las disciplinas científicas en las que abrevia. El conocimiento que aportan deberá ser la garantía para desarrollar universitarios formados para reflexionar con rigor sobre el mundo en que les toca vivir y dar respuestas a las diversas demandas con responsabilidad.

En tercer término, ante la vertiginosidad epocal y su complejización se hace necesario mantener al día el currículum, primordialmente en relación con los avances científico-tecnológicos y, como consecuencia, en su capacidad para dar respuestas sociales a las demandas sociales. Por esta razón, una constante en el desarrollo curricular habrá de ser la modificación continua de los contenidos.

La última consideración es que está visión acerca del desarrollo curricular sólo podrá llevarse a cabo si los profesores son cultos en lo general y eruditos en sus disciplina.

### **Notas Bibliográficas**

- (1) No obstante, se empezó a reunir datos sobre las generaciones egresadas desde 1990, los resultados fueron plasmados en una tesis de licenciatura: Pineda-Domínguez R. (2005). Un estudio de seguimiento de egresados de la Escuela Regional de Ciencias de la Tierra. 1990-2001.
- (2) Tesis para obtener el grado de licenciada en pedagogía. (Terminada pero no se presentó). Sobre este aspecto se fue avanzando individualmente y poco a poco con diversos estudios: (Caracterización de la práctica profesional del geólogo 1995, 1996, 1997, 1998 y 2001)

- (3) Sobre las características de dicho modelo formativo consúltese: Angulo-Villanueva, R. (2004). Una experiencia de modificación curricular en la Universidad Autónoma de Guerrero: algunas aportaciones metodológicas. Tesis de Doctorado. México: UNAM
- (4) Al respecto de esta dinámica de lucha por el poder entre grupos puede consultarse: Angulo-Villanueva, R., Díaz, E., Talavera, O., Ramírez, A. y García, J. Geoquímica, medio ambiente y educación. Autobiografía de un cuerpo académico. (2013). En Cabrera, J. C. y Pons, L. Configuraciones Narrativas de Grupos y Cuerpos académicos en el campo de la investigación educativa, pp.184-206. Barcelona: Octaedro.

### Referencias Bibliográficas

- Angulo-Villanueva, R. (1993). Evaluación curricular de la licenciatura en geología. El curriculum vivido. Las tendencias metodológicas de la enseñanza en la ERCT. En *Memoria del II Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Monterrey: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- \_\_\_\_\_(1995). Las profesiones como un referente para la concepción de la formación universitaria. En *Primer coloquio regional de investigación*. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- \_\_\_\_\_(1996). Caracterización de la Práctica Profesional de Geólogo. Avance de Investigación. (Proyecto SIBEJ GRO-DSH-026). En *Primera Conferencia Anual*. Taxco el Viejo, Guerrero: Escuela Regional de Ciencias de la Tierra, Universidad Autónoma de Guerrero.
- \_\_\_\_\_(1997). Caracterización de la práctica profesional del Geólogo. Un discurso profesional. En *Segundo Foro estatal de Estudios sobre Guerrero*. Chilpancingo: Universidad Autónoma de Guerrero.
- \_\_\_\_\_(1998). Caracterización de la práctica profesional del Geólogo. Un discurso profesional. En *Memorias de la XIV Convención Geológica Nacional*. México: Sociedad Geológica Mexicana.
- \_\_\_\_\_(2001). Las demandas de la práctica profesional geológica a las universidades. El caso mexicano. *Boletín de mineralogía*, 1 (15), 56-77.
- \_\_\_\_\_(2003). La estructura conceptual científico didáctica (ECCD) en profesores investigadores geólogos. *Boletín de la Sociedad Geológica Mexicana*, 1, (16), 99-105.
- \_\_\_\_\_(2004). Una experiencia de modificación curricular en la Universidad Autónoma de Guerrero: algunas aportaciones metodológicas. *Tesis inédita de Doctorado*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- \_\_\_\_\_(2006). Actualización curricular de contenidos en geología. Metodología de modificación continua por medio de una base de datos. En *V Reunión Nacional de Ciencias de la Tierra*. Puebla, México: Sociedad geológica Mexicana.
- \_\_\_\_\_(2007). Modificación continua de contenidos. Una alternativa al problema metodológico del diseño curricular. En Angulo y Orozco (Coords.) *Alternativas metodológicas de intervención curricular en educación superior* (267-296). México: Plaza y Valdés
- \_\_\_\_\_(2007). *La estructura conceptual científico didáctica*. México: Plaza y Valdés.
- \_\_\_\_\_(2012) (Coordinadora). Teoría y Estrategias de enseñanza aprendizaje en petrología, geohidrología y agronomía. México: AM Editores, Universidad

- Autónoma de Guerrero, Cuerpo Académico en Geoquímica, Medio Ambiente y Educación, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y La Educación.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
  - Bermejo-Barrera, J. (2009). *La fábrica de la ignorancia: La universidad del 'como si'*. España: Akal.
  - Bourdieu, P. (1992-1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. España: Anagrama.
  - De Alba-Ceballos, A. (1991). *Evaluación curricular. Conformación Conceptual del Campo*. México: CESU, Universidad Nacional Autónoma de México.
  - —————(2007) *Curriculum – sociedad, el peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - Universidad Nacional Autónoma de México.
  - Díaz Barriga Casales, Á. (1990). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
  - Díaz Villa, M. (2007). *Lectura crítica de la flexibilidad. Vol. 1. La educación superior frente a los retos de la flexibilidad*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
  - Díaz Villa, M. (2007). *Reforma curricular: Elementos para el estudio de sus tensiones*. En R. Angulo y B. Orozco *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la Educación Superior*. México: Plaza y Valdés.
  - Foucault, M. (1979). Nietzsche, la genealogía, la historia. En *Microfísica del poder*, (pp. 7-30). Madrid: La Piqueta.
  - —————(1992). *El orden del discurso*. España: Tusquets Editores.
  - Jodelet, D. (1993). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, (comp). *Psicología Social I. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
  - Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
  - Laclau, E. y Chantal, M. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*, Madrid: Siglo XXI.
  - Lundgren, U. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.
  - Martinic, S. (2001). Reformas educativas: mitos y conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación* 27, 17-33. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
  - Morin, E. (Miércoles, 15 de Enero de 2003). Globalización: civilización y barbarie. *Diario Clarín*, Año VII (2481).
  - Moscovici, S. (1993) (comp). *Psicología Social I. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. España: Paidós.
  - Nieto Caraveo, L. M. (2007). Discusión sobre cambio curricular desde una perspectiva procesual y deliberativa. En R. Angulo Villanueva y B. Orozco (coords.) *Alternativas metodológicas de intervención curricular*, (pp. 91-116). México: Plaza y Valdés, Universidad Autónoma de Guerrero, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Universidad Autónoma de Chapingo, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
  - Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. España: Martínez Roca.
  - San Pedro Sáez, J. L. (2002). *El mercado y la globalización*. España: Ediciones destino.
  - Sánchez Puentes, R. (1989-2010). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva en la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la universidad y la educación, Plaza y Valdés.

- Schwab, J. (1983). Cap.9 Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (comps), *La enseñanza, su teoría y su práctica* (pp. 197-208). Madrid: Akal.
- Mansilla, J. y Beltrán, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles Educativos*, XXXV (139), 25-39. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Taba, H. (1962-1974). *Elaboración del curriculum*. Argentina: Troquel S. A.
- Tyler, R. (1973-1986). *Principios Básicos del curriculum*. Argentina: Troquel S. A.