

6
lej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

"ARAGON"

"ANALISIS EPISTEMOLOGICO DE LA
INVESTIGACION EN PEDAGOGIA QUE INCIDE
EN LA PRACTICA PROFESIONAL DE LOS
EGRESADOS DE ESTA LICENCIATURA EN LA
ENEP-ARAGON"

TESIS PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A N :

ANA MARIA CHARNICHART CELIS
AMIRA VAZQUEZ TENORIO

SAN JUAN DE ARAGON, EDO. DE MEXICO

NOVIEMBRE, 1987



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E

INTRODUCCION	1
CAPITULO I PEDAGOGIA: UN ANALISIS CURRICULAR DEL AREA DE INVESTIGACION DE ESTA LICENCIATURA EN LA ENEP-ARAGON	6
a) Encuadre socio-económico en el que se inscribe el currículum de pedagogía.	8
b) Didáctica de la Investigación	24
c) Concepción epistemológica de la Investigación y su contribución teórico-práctica a la Pedagogía	38
CAPITULO II ALGUNOS PLANTEAMIENTOS TEORICOS SOBRE LA PRACTICA PROFESIONAL DEL PEDAGOGO	46
a) La pedagogía como una profesión que constituye una estructura social	46
b) Algunos planteamientos teóricos sobre perfil profesional	54
c) Hacia una construcción teórica de práctica profesional	63
CAPITULO III DUALIDAD EN LA RELACION INVESTIGACION EN PEDAGOGIA-PRACTICA PROFESIONAL	72
a) Primera interpretación: Teoría de la Funcionalidad Técnica de la Educación	74
b) Segunda interpretación: Teoría Sociopolítica de la Educación	82
APREHENSIONES FINALES	91
BIBLIOGRAFIA	95

INTRODUCCION

La pedagogía históricamente ha venido luchando y construyéndose para hacerse acreedora de ser denominada disciplina o ciencia. - Esta discusión que lleva ya un buen trecho, exige una apremiante construcción de "Teoría Pedagógica", construcción que consideramos a diferencia de la dominante, ofrezca bondades epistemológicas en un sentido, es decir, ir esclareciendo cuál es su objeto de estudio, superar las apariencias del fenómeno educativo o pedagógico que se le presente y salvar cuestiones epistemológicas propias de su objeto de estudio.

Pero resulta que para "hacer Teoría Pedagógica" es necesario recurrir primeramente a la Investigación, lo que esperaríamos constituyera la Investigación Pedagógica⁽⁺⁾ en un ámbito científico. Queremos aclarar que a pesar de destacar la importancia de construir Teoría Pedagógica, no significa que constituya el problema a abordar en este trabajo sino más bien, surge como una manera de problematizar a la Investigación, en tanto ésta se hace necesaria como espacio a priori a la Teoría Pedagógica, pero no en un sentido positivo, sino como una opción o un camino.

Al referirnos al carácter científico, lo ubicamos en el espacio del conocer, un conocimiento fundamentado en un desarrollo teórico que contribuye tanto a la conformación como al entendimiento de la ciencia y de la investigación científica; es desde este ángulo donde ubicamos a la Pedagogía y su quehacer científico.

- - - - -
(+) Porque aún no se cuenta con una conceptualización clara y precisa de lo que significa Investigación Pedagógica, en lo subsecuente hablaremos de Investigación en Pedagogía, en tanto ambas, bajo nuestro entendimiento, conllevan la misma intención.

En esta misma perspectiva como una primera intención en este trabajo, está el dejar claro de manera convincente que la Pedagogía no es sinónimo de Didáctica, o peor aún de "cuidado de los niños", ya que si partimos de la etimología de la palabra Pedagogía, nos remite a su raíz griega paidos, arte de enseñar o educar a los niños. Esto era planteado y aceptado por los filósofos clásicos, - concepción parcializada de la Pedagogía que indiscutiblemente rebatimos, misma que no es negada y que a la vez represente un punto de partida para ir construyendo una Teoría Pedagógica, lo que arriba apuntábamos como una necesidad para forjarse como un quehacer científico.

Lo que aquí sustentamos como una segunda intención es el cómo o a través de qué llegar a construir Teoría Pedagógica, es decir, --- plantear a la investigación como uno de los caminos posibles.

El tratar de despojarse de la concepción clásica de la Pedagogía, —recuérdese "Didáctica o cuidado de niños"—, no significa un -- cambio natural como el mimetismo de un camaleón, sino que implica y requiere de una práctica social en tanto se presenta como problema histórico-social.

Al hablar de práctica social, hacemos hincapié en que ésta ha de convertirse en una práctica de construcción teórica⁽⁺⁺⁾ que con--- fluya en una de las prácticas profesionales del Pedagogo.

Esto se vislumbra necesario a partir del vacío teórico que existe en la Pedagogía remitida casi siempre a un carácter pragmático; - es aquí donde la Investigación toma sentido para constituir una - Práctica Profesional más del pedagogo.

- - - - -
 (++) Categoría que en el interior de esta investigación es trabajada.

El discurso teórico referido a la relación entre Investigación - en Pedagogía-Práctica profesional está trabajado bajo el nombre de "Análisis Epistemológico de la Investigación en Pedagogía que incide en la Práctica Profesional de los egresados de esta Licenciatura en la ENEP-Aragón". Análisis epistemológico porque pretendemos explicar dicho problema desde concepciones teóricas a - posteriori, el cómo y por qué se eligieron o cuales caminos, por qué estructurar un plan de estudios por áreas, qué idea de educación se tiene en la sociedad capitalista, existe una sola conceptualización, cuál es la dominante. El estudio a posteriori significa la revisión de las teorías, hipótesis, técnicas, métodos del discurso que una ciencia arma y construye en su producción - de conocimientos, es decir, poner en tela de juicio lo dado, lo establecido, sin que esto represente su negación.

Los problemas antes citados entrañan una problemática de conocimiento, los cuales corresponden siempre a una determinación histórico-social. Lo anterior se hace con el fin de contextualizar el problema Investigación-Práctica Profesional, desde el cual se construye toda una interpretación teórica que permite ser el punto de partida de una transformación teórico-práctica de la Pedagogía.

El carácter epistemológico está constituido por 3 niveles; en estos 3 niveles se contempla el abordar al objeto de estudio en su totalidad, para tal caso los niveles se hacen presentes a lo largo de los 3 momentos metodológicos con los cuales se aborda la Investigación.

Cada uno de estos momentos metodológicos^(*) posee un producto de conocimiento los cuales van tornándose más complejos, con una --

(*) Ver esquema anexo p. 6

aproximación mayor y una mejor inteligibilidad del problema Investigaci6n en Pedagogía-Práctica Profesional, haciendo así la totalidad del análisis.

El primer nivel histórico-social alude a la concepción que de educación se tiene en una formación social capitalista con todas sus implicancias, es decir, el papel que la sociedad otorga a una determinada disciplina y a un determinado conocimiento puesto que no es lo mismo situar a la Pedagogía en un momento —como disciplina— que en sus albores como un arte, así mismo su práctica se plantea diferente, esto a través de las necesidades que van surgiendo en una sociedad determinada con concepciones específicas asignadas tanto al hombre como al conocimiento en dicha sociedad.

Segundo nivel referido a lo curricular en donde se toca a la Pedagogía y a la Investigación como conocimientos legitimados institucionalmente, avalados por un curriculum a través de la relación Universidad-Sociedad donde se juegan papeles específicos entre el saber y el poder.

Por otra parte, la concepción de Investigación es trabajada a lo largo del análisis, de tal forma que va construyéndose con mayor solidez teórica hasta concebirla como una Práctica Profesional del pedagogo; lo que vendría a constituir el tercer nivel epistemológico. Un primer acercamiento conceptual de la investigación en cualquier ámbito científico; es lo que para una sociedad con formación social capitalista significa; es percibida como factor de progreso y desarrollo o bien traducida en términos de utilidad o servicio que ésta puede ofrecer a la economía de un país. Desde este primer acercamiento nos avocamos a reconocer a la Investigación como parte importante de la Pedagogía, para ello distinguimos dos concepciones de Investigación remitidas a la relación Universidad-Sociedad; la primera entiende a la Investigación

en Pedagogía como un área de esta disciplina, como cuerpo de conocimientos representado por un currículum; la segunda, nos habla de las características de la Investigación en Pedagogía entendida como una profesión que fue constituida a través de las necesidades y demandas planteadas en el seno de la sociedad capitalista, tendiente a cubrir esas necesidades para lo cual fue creada. Posteriormente se van destacando las posibilidades teórico-prácticas para conceptualizar a la Investigación como una Práctica Profesional —siendo inadmisibles la posición técnico-instrumental de la Investigación— y así en cambio encaminándose a una práctica de construcción teórica.

Con todo lo hasta aquí expuesto hemos pretendido destacar y hacer patente la visión que hacemos de nuestro objeto de estudio — "Análisis Epistemológico de la Investigación en Pedagogía que incide en la Práctica Profesional..." y la urgencia profesional y disciplinaria para conducir a la Pedagogía hacia la construcción de un campo teórico propio.

ANÁLISIS EPISTEMOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN EN PEDAGOGÍA QUE INCIDE EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LOS EGRESADOS DE ESTA LICENCIATURA EN LA E.N.E.P.-ARAGÓN

GENERALIDADES SOCIO-ECONÓMICAS DEL CURRÍCULUM DE PEDAGOGÍA

FORMACIÓN SOCIAL

- Modo de producción
- Concepción de práctica educativa

DIDÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN

- Currículum formal
- Currículum oculto
- Programas de las asignaturas del área

Análisis epistemológico de la investigación (a posteriori)

PRODUCTO DE CONOCIMIENTO: Relación Pedagogía-Investigación

1er. MOMENTO

ESPECIFICIDADES DE LA PROBLEMÁTICA

Economicista y premisas marxistas

Universidad-Sociedad

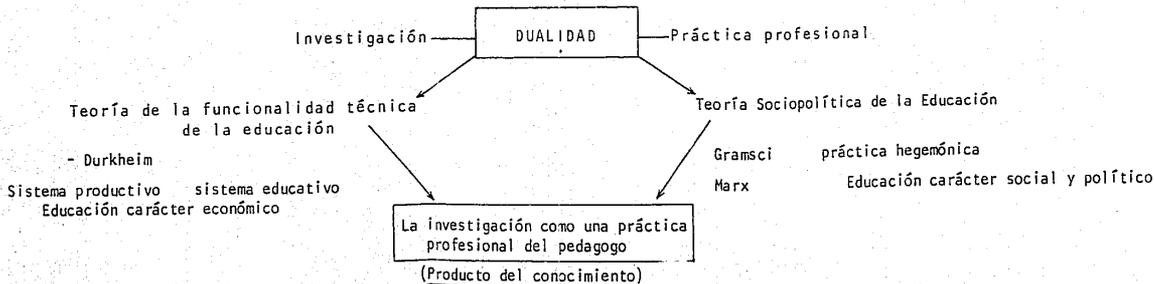
Disciplina ↔ Profesión
Perfil profesional Necesidad social

Práctica profesional

PRODUCTO DE CONOCIMIENTO: Construcción teórica de la práctica profesional del Pedagogo en el área de investigación.

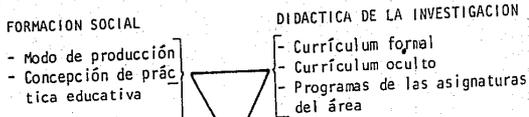
2o. MOMENTO

3er. MOMENTO RECUPERADOR



ANÁLISIS EPISTEMOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN EN PEDAGOGÍA QUE INCIDE EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LOS EGRESADOS DE ESTA LICENCIATURA EN LA E.N.E.P.-ARAGÓN

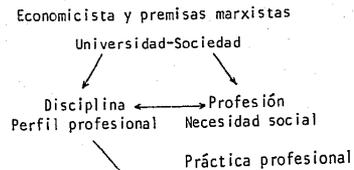
GENERALIDADES SOCIO-ECONÓMICAS DEL CURRÍCULUM DE PEDAGOGÍA



Análisis epistemológico de la investigación (a posteriori)

PRODUCTO DE CONOCIMIENTO: Relación Pedagoga-Investigación

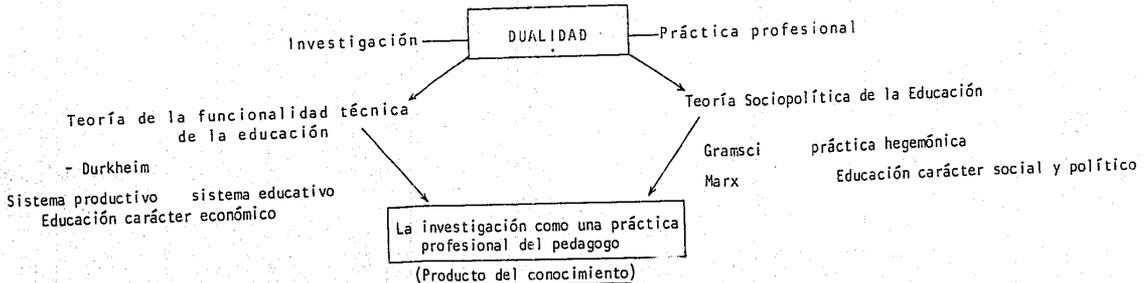
ESPECIFICIDADES DE LA PROBLEMÁTICA



2o. MOMENTO

PRODUCTO DE CONOCIMIENTO: Construcción teórica de la práctica profesional del Pedagogo en el área de investigación.

3er. MOMENTO RECUPERADOR



**CAPITULO I. PEDAGOGIA: UN ANALISIS CURRICULAR DEL
AREA DE INVESTIGACION DE ESTA LICEN--
CIATURA EN LA ENEP-ARAGON**

- a) Encuadre socio-económico en el que se inscribe el currículum de pedagogía
- b) Didáctica de la investigación
- c) Concepción epistemológica de la investigación y su contribución teórico-práctica a la pedagogía

CAPITULO I PEDAGOGIA: UN ANALISIS CURRICULAR DEL AREA DE INVESTIGACION DE ESTA LICENCIATURA EN LA ENEP-ARAGON.

Al hablar de Pedagogía común e inmediatamente es relacionada con la educación formal e institucionalizada, es decir, la escuela. Esta aseveración no es del todo correcta, pues el quehacer del Pedagogo es tan extenso y complejo que no se limita a una relación también compleja de enseñanza-aprendizaje o profesor-alumno, sino que va más allá de lo que pudiese ocurrir en un salón de -- clases.

Esta idea generalizada tiene sus orígenes a partir de los pedagogos del Renacimiento. Han sido muchas y muy variadas las definiciones que de la palabra educación se han establecido, en su -- gran mayoría dudosas "...que genera como tradición en el pedagogo la centralización en la didáctica como práctica profesional".⁽¹⁾ Sin embargo, esta apreciación que ha colocado a la Pedagogía en este sentido tan simplista o reduccionista, ha permitido una rec -- tificación de concepciones pasadas en el avance de la Pedagogía en el curso de su devenir histórico.

En estos momentos, el error indisculpable está en el confundir a la educación con la instrucción. Siendo este uno de los errores que aquí señalamos como punta de lanza para ir precisando la necesidad de Investigar en Pedagogía.

La instrucción estaría si se quiere, contenida en la educación -- que consiste en la comunicación dogmática, lo cual equivaldría a dirigir y/o a conducir al educando que casi siempre se relaciona con el niño.

(1) Serrano, José A., "Pedagogía-Ciencia(s) de la Educación", pág. 1.

Al paso del tiempo y de las condiciones sociales el papel de la educación es atravesado por factores ideológicos, políticos, sociales, que cada vez más van conformando a la Pedagogía como un quehacer científico en la formación del hombre.

Así entonces, resulta oportuno hablar de un análisis epistemológico del área de investigación y del currículum de Pedagogía que ayude a explicar cómo la investigación puede contribuir o frenar el desarrollo teórico-práctico de la Pedagogía para erigirse como quehacer científico.

El problema nos remite de entrada a revisar el currículum de esta área, en tanto permite encontrar elementos que den una concepción de la Pedagogía como disciplina, como objeto de conocimiento y sobre todo cómo se procede al investigar en su ámbito; y es esto lo que guía y da cuerpo al capítulo.

Para encuadrar teórica y metodológicamente el estudio de la totalidad así como sus totalidades parciales, en este primer capítulo abordaremos al currículum del área de Investigación de la licenciatura en Pedagogía, desde la ubicación en un modo de producción que corresponde al caso de México. (+)

La ubicación se hará de una manera explicativa de las características del modo de producción con una visión histórica con base en la concepción de Marx, valiéndose del materialismo histórico para determinar las características del modo de producción del capitalismo.

(+) "El sistema educativo forma parte de la formación social y adquiere sus características. Teóricamente sin embargo en un nivel de abstracción mayor". Bambirra citada por Puiggrós, Adriana en Imperialismo y educación en América Latina, p. 31. Por eso cabe destacar que utilizaremos la categoría modo de producción capitalista. Este será el marco teórico del cual examinaremos la problemática educativa. Cfr. Puiggrós, Adriana. Op. cit. p. 32

A partir de la perspectiva marxista (materialismo histórico y -- dialéctico) pretendemos comprender la inserción del currículum de Pedagogía en la ENEP-Aragón y con el análisis del mismo bajo el discurso que la sociedad argumenta para implantar una educación estructurada institucionalmente.

a) Encuadre socioeconómico en el que se inscribe el currículum de Pedagogía

"La complejidad del fenómeno educativo analizable en sus diversas dimensiones (psicológica, histórica, social...), y desde diferentes puntos de vista, como proceso real, como institución, como ideología, requiere que al tomarlo como objeto de estudio, se esclarezca a qué dimensiones y niveles se apunta y desde qué encuadre teórico-metodológico" es tratado. (2) Aquí la pretensión científica señala a la Didáctica, en tanto que es parte importante del complejo fenómeno educativo como una práctica o que hacer humano específico en un contexto socioeconómico determinado que como tal, precisa analizarse en su dimensión social, esto es, como práctica que se constituye en una situación histórica determinada sobre ciertas condiciones económicas y sociales básicas y de ahí es posible visualizar un proyecto como un intento didáctico que encierra en su esencia una teoría del conocimiento —punto que será tratado con mayor amplitud y precisión en el inciso "c" de este capítulo— y un ideal de hombre que ha de participar de una u otra forma en el sistema social en el que está inserto.

La vida de la sociedad es una compleja configuración de prácti--

(2) Mimeo s/d.

ca diferentes. La práctica humana es siempre social, esto es, - que supone e implica una organización más amplia en la cual se - inscribe y cumple cierta función, toda sociedad supone e implica prácticas humanas que en sus modalidades la caracterizan y dis- - tinguen, "... por eso no es acertado hablar de la sociedad en ge- - neral como si fuera una entidad definible en abstracto (y que -- permanece en un estado inmutable) por el contrario, existen for- - maciones sociales determinadas con estructuras específicas que - se van conformando a través de las contradicciones coyunturales íntimamente ligadas a las diferentes práctica humanas desarrolla- - das históricamente". (3)

La formación social es una estructura, entendiendo por ésta un - conjunto de elementos de distinta índole que se sostiene en mu- - tua interacción (+) y en el cual cumplen ciertas funciones según la posición que ocupen en el mismo y según el tipo de interrela- - ción que se da entre ellas.

"En este sentido la formación social cuen- - ta con dos aspectos esenciales: 1) en ella las interacciones se dan no solo sobre -- las bases de las diferencias entre los -- elementos (como las prácticas) sino como antagonismos entre ellos, así no sólo hay clases distintivas en la sociedad, sino, y esto es lo más importante, clase domi- - nante y clase dominada; 2) tal estructura es dinámica, en ella el cambio no es una cualidad ocasional sino un factor consti- - tutivo; por eso es histórica"(4).

(3) Mimeo s/d.

(+) La interacción no solo se da entre los elementos de una misma clase, sino entre las clases antagonicas; solo se comprende teniendo en cuen- - ta la relación dialéctica que existe entre ellos.

(4) Mimeo s/d.

En la formación social hay un conjunto de prácticas que cumplen una función determinante⁽⁺⁾ respecto de las demás. La práctica económica, es la que produce los medios materiales necesarios para la conservación y mejoramiento de la sociedad. Toda sociedad que desee subsistir, tendrá que atender a esta práctica. La manera en que lo logra corresponde a un modo de producción específico, el cual "va configurando los caracteres específicos de la formación social e implica básicamente; fuerza de trabajo y medios de trabajo.

Los dos caracteres anteriores son categorías que sirven como marco conceptual para explicar en qué ámbito por un lado, se da práctica educativa y por el otro, el papel del currículum dentro de esta formación social, asumiendo características propias de esa formación.

Entre fuerzas y medios articulados se da una formación social de terminada con un cierto orden de trabajo y de propiedad, en un espacio y tiempo; en tal contexto se explican fuerzas productivas y medios de producción respectivamente.

A partir de ambos se asientan ciertas relaciones de producción - que influyen en las relaciones sociales vigentes. Estas relaciones, como ya decíamos anteriormente, se dan básicamente como antagonismos, pues en toda formación social una clase es la poseedora de los medios de producción lo que la hace ejercer un rol - determinante de dominación con respecto de las demás clases sociales.

(+) Pero esta determinancia no adquiere un sentido mecánico: La educación se constituye como una particularidad de la totalidad social concreta. Adorno, citado por Puiggrós, Adriana. Op. cit. p. 30

En la correlación hombre-sociedad no sólo se producen bienes de consumo, sino que este hecho presupone una organización a través de instancias llamadas instituciones; que conforman un cuerpo jurídico político (+) y este cuerpo se distingue bajo el nombre de su perestructura la cual se caracteriza por una concentración ideológica. En este sentido la práctica dominante —no es necesariamente la económica—, es la que propicia las condiciones para la reproducción y permanencia de un modo de producción determinado.

Así entonces, el análisis de la práctica educativa debe partir, de su carácter social porque el hombre es esencialmente social, asimismo, su práctica está teñida con este mismo carácter y el conocimiento en tanto práctica lo es también.

Así como la educación supone la existencia de hombres, éstos suponen una sociedad pero no por la mera suma de ellos, sino por su organización para realizar prácticas humanas. La práctica educativa no puede analizarse en abstracto, sino en tanto condicionada y condicionante en un contexto perfectamente demarcado. La práctica educativa se desarrolla conforme a las expectativas vigentes de una formación social, no es gratuito que economistas modernos conciban a la producción material de un país directamente proporcional al "desarrollo" educativo mismo.

Las reflexiones sobre la educación adquieren especial atención cuando se advierten contradicciones entre la práctica educativa y lo que significa como objetivos y fines institucionales. Por ejemplo a este respecto, la filosofía positivista ilustrada en -

- - - - -
 (+) Debe despojarse a esto de toda connotación metafísica o positivista, lo jurídico-político no es una emanación de lo económico, una especie de residuo espiritual de las actividades productivas, las ideologías no son un efecto de lo material, sino que es, en cambio, el proceso de vida histórico y material de las sociedades y sus hombres.

el discurso de Jefferson asegura que "...la educación debía garantizar el progreso, definido como el alcance de objetivos comunes". (5)

En oposición a lo citado antes, entendemos que cada una de las contradicciones, se denomina problemas, inadecuaciones, antagonismos, estaban erigidos con base en un modo de producción específico. En el modo de producción capitalista el sistema educativo se entiende como desvinculado de la realidad económica, pero en cambio la práctica socioeconómica demuestra que la crisis educativa se origina de una práctica económica —recuérdese como se estructura un modo de producción—.

En el modo de producción capitalista la práctica educativa cumple una función institucional clara y explícitamente definida en la estructura de organización y poder (Estado) de la sociedad.

La práctica educativa con relación a dicha estructura cobra sentido en tanto es un proceso que integra a los sujetos, así como la que tiende a adaptarlos al aparato productivo, contribuyendo tanto a su reproducción como al sistema de relaciones sociales.

A esta misma concepción agregaríamos, argumentando que la educación es entendida a partir de una determinación histórica, donde constantemente se generan contradicciones y conflictos latentes en una determinada formación social.

La práctica educativa no es una sola, en ella distinguimos diversas formas o modalidades inscritas bajo el nombre de institucionales y no institucionales.

(5) Puiggrós, Adriana. Op. cit. p. 97.

La educación institucionalizada es una de las modalidades de --- gran trascendencia, de ahí la importancia de resaltar sus funciones o caracteres más relevantes, las cuales Sara Pañ⁽⁶⁾ ha visualizado y esquematizado de la siguiente manera:

1. Conservadora.- garantiza la continuidad de la especie humana como tal.
2. Socializadora.- permite al individuo integrarse a través de la normatividad, al grupo que lo hace sujeto social.
3. Represora.- es un instrumento de control y reserva de lo -- cognoscible que conserva y reproduce el sistema socio-económico. (No se niega este carácter pero si el hecho de reconocerlo como único).
4. Transformadora.- abre un espacio por donde la concientización de las contradicciones del sistema, asumida por los -- hombres expresa un sentido revolucionario que se cuele en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El reconocimiento de estas funciones en la práctica educativa ha ce partícipe al hombre con respecto de su realidad social, así -- como de las contradicciones y conflictos que en ella se generan.

Es necesario resaltar que esta posición frente a la educación no es generalizada en nuestra sociedad, pues este último carácter -- (transformador) no es concebido como se señaló anteriormente en un modo de producción capitalista. Existe también otra posición que le asigna a la educación un carácter de movilidad social y --

(6) Cfr. Pañ, Sara. "Diagnóstico y tratamiento en problemas de aprendizaje", p. 9.

ve en ella un satisfactor de necesidades, (es en este sentido como Sara Pañ explica los caracteres conservador y socializador). "Una propuesta para hacer un análisis de la educación sería considerar sus dos funciones básicas, conservación y transformación, en un juego dialéctico permanente". (7)

Nótese que dentro de este modo de producción capitalista, en su discurso formal no se hacen explícitos los otros dos caracteres de la educación restantes (represora y transformadora), puesto que "...la función social de la educación se apoya en las aportaciones de algunas teorías sociológicas de la educación que conciben a las escuelas como reproductoras del sistema, en los aspectos de desigualdad social, económica y estructura de clases (...) que tienen que ver con una visión dominante del mundo". (8)

El carácter transformador surge como elemento en oposición a las teorías reproductoras, las cuales afirman que la educación es el mediador entre la conciencia de los individuos y la sociedad.

Una de las teorías que consideran el carácter transformador de la educación es la Teoría Sociopolítica de la Educación. "La interpretación crítica o sociopolítica de las relaciones educación-sociedad, que es la que aquí adoptamos, intenta superar las teorías funcionalistas que estuvieron en boga por muchos años, en particular la concepción clásica de Durkheim". (9) En esta misma

- - - - -
- (7) Pansza, Margarita. "Educación-Sociedad-Didáctica" en Fundamentación Didáctica, vol. 1, pág. 25. En este artículo se encuentra una breve crítica a las visiones radicales de las funciones de la educación (conservadora y transformadora) puesto que estas consideraciones "...resultan también incompletas, y en cierta medida falsas, ya que confieren a la práctica docente una prepotencia que no tiene".
- (8) Ruíz Larraguivel, Estela, "Reflexiones sobre la realidad del currículum" en Revista de Perfiles Educativos # 29-30, p. 70
- (9) Latapi, Pablo. "Educación y Economía" en Revista del Centro de Estudios Educativos # 4, p. 39.

teoría existen muchas variantes, por ejemplo los althusserianos enfatizan en la educación un carácter de "aparato ideológico del estado", mientras tanto, otros más se perfilan hacia la teoría francesa de Bourdieu y Passeron.

Así como en nuestro modo de producción capitalista como una de las funciones primordiales de la educación es la reproducción social. En este mismo contexto pero desde la racionalidad de la Teoría Sociopolítica de la Educación la función que más recibe atención es el carácter transformador. Este carácter de la educación radica en la participación del hombre como un ser esencialmente social con relación a su práctica también social a partir del conocimiento o conciencia que asume de su realidad.

Podemos decir que en la Teoría Sociopolítica de la Educación "...como premisa fundamental se sostiene que las relaciones entre educación y sociedad evolucionan históricamente a través de luchas, contradicciones y conflictos entre los grupos y clases sociales antagonicos". (10)

Retomando lo que ya anotábamos diremos que las condiciones coyunturales del sistema propician ciertas contradicciones que van conformando un papel a desempeñar por la educación y en concreto la elección de una propuesta curricular implantada en un nivel del sistema educativo.

Partimos del currículum en la educación superior debido a que nuestro objeto de estudio está inserto en este nivel educativo y donde se ilustra mejor la compleja vinculación entre las políticas sociales y educativas. Es en el nivel superior donde la Teoría Curricular así como el diseño curricular han tenido mayor in-

(10) Ibid. p. 40.

cidencia y desarrollo. Con todo esto podemos decir que la Teoría Curricular no se refiere solamente a lo educativo —como se le ha reducido comúnmente su carácter— sino que es algo más complejo —pues como toda práctica está íntimamente relacionada con lo social.

Es así cuando surge una alternativa que pretende ir más allá de las recetas para asegurar un proceso de E-A, o bien "la transmisión de conocimientos" para elegir los contenidos que habrán de manejarse en la formación de un profesionalista en un área del conocimiento determinado.

Con la intención de ir superando las propuestas didácticas surge la Teoría Curricular que ha tomado popularidad, popularidad que no se debe a la simple aparición de una moda, ni a una creación espontánea ni tampoco a la respuesta de una necesidad social, es más que cada una de ellas, el problema va más allá, conlleva implicaciones de carácter exógeno y endógeno que atraviesan a la ciencia, es decir, trasciende como una necesidad de explicación —en tanto disciplina (conocimiento) y práctica social que exige una respuesta. Esa necesidad de explicación se intenta atrapar en la Didáctica para transformar tanto la concepción como la práctica misma de la educación.

La Teoría Curricular comienza, en el caso de México "...con la inclusión de la propuesta desarrollada en la Pedagogía Norteamericana, han sido los exponentes de esta concepción, (Tyler, Taba, Mayer, Bloom, Gagné, Anderson-Faust, Johnson, etc.,...) ya desde comienzos de la década de los 70's se han desarrollado experiencias curriculares en las universidades que han intentado realizar un planteamiento que parte de bases conceptuales distintas". (11)

(11) Díaz Barriga, Angel, et. al. Memoria del Encuentro sobre Diseño Curricular, p. 1.

La Teoría Curricular reconoce en su interior, la necesidad de -- una construcción teórica y conceptual del currículum, es decir, -- hacer del currículum todo un objeto de estudio, discutido desde un ámbito social. (+)

El currículum visto por diversos autores ha sido empleado de diferentes maneras, tales como: categoría, objeto de estudio, concepto, término y otras denominaciones más que lo preponderan entendiéndolo como lo que resuelve todo y en donde todo se encuentra o bien en el otro extremo llegando a una cosificación del -- mismo. Lo que no negamos, sino que además puede representar en -- cierto momento una manifestación del currículum derivada de su -- elaboración conceptual.

El currículum como objeto de estudio a grandes rasgos debe entenderse "... como un medio a través del cual las instituciones educativas realizan su función dominante, por lo tanto refleja la -- concepción social, axiológica y pedagógica que la misma institución sostiene con respecto a la preparación de profesionistas". (12) También puede ser "...entendido como el qué enseñar, (y) define no sólo la vinculación de la práctica docente con la propuesta -- integral de la universidad, sino también la racionalización del proceso Enseñanza-Aprendizaje". (13) Ambas definiciones ejemplifican las dos posturas extremas arriba señaladas; por un lado la -- preponderación del currículum y por el otro su cosificación, res -- pectivamente, es decir, como proceso o como instrumento.

(+) Al respecto Díaz Barriga considera a la Teoría Curricular como una Teoría Social, pero es Follari quien precisa más este punto como una práctica social.

(12) Ruiz Larraguivel, Estela. Op. cit. p. 68

(13) Serrano, Rafael y Marisa Ysunza. "El Diseño Curricular en la Concepción Educativa por Objetos de Transformación" en Memoria del Encuentro sobre Diseño Curricular. p. 4

El currículum no es sólo un producto sino un proceso en constante desarrollo, el cual continúa expandiéndose o diversificándose en la realidad, porque como ya adelantábamos, el currículum lo entendemos como el espacio teórico-conceptual que asimismo, presenta concreciones, es decir, se desarrolla desde dos niveles, - teórico y práctico. Dichos niveles que aquí tocamos no corresponden directamente a las dimensiones formal y oculta del currículum. Puesto que consideramos al currículum como un proceso de la realidad educativa con sus respectivas contradicciones, las cuales se manifiestan explícita o implícitamente, tomando presencia a partir de dos dimensiones denominadas; Currículum Formal y Currículum Oculto, estas "...no deben considerarse como dos elementos o actividades separadas, sino como dos polos de una totalidad que mutuamente se exigen y se repelen". (14)

Como una primera advertencia diremos aquí, que el currículum -- oculto (+) no será abordado ampliamente, sin que ello signifique la negación de su presencia; considerando que esta dimensión del currículum no ha sido definida con claridad y consecuentemente -- desentrañada. Sin embargo, se encuentran trabajos que lo tocan pero sin llegar a su aprehensión o a precisararlo. El currículum oculto provoca por su sola cualidad de oculto, una discusión en torno a lo que no está explicitado en tanto práctica y cuerpo -- teórico. El currículum oculto es todo lo que no podemos encontrar en una interpretación lógica y coherente que nos haga aclarar situaciones o problemas oscuros, se ve como la penumbra que como manifestación recae en la formación de creencias, valores,

(14) Dr. Rubén. Los Modos del Saber y su Periodización. p. 21.

(+) El hecho de que sea oculto no significa que carezca de propósitos, en -- contraposición a los objetivos manifiestos del currículum académico -- (formal) sino que sus intenciones se sitúan en el ámbito de los valores y de las actitudes sociales de los actores del proceso educativo". -- Guzmán, Teófilo. El Currículum Escondido y los métodos Educativos Universitarios. p. 123.

actitudes sociales. Significa la alternativa más cómoda para "encontrar respuesta a lo inexplicable", se entiende bajo la condición de ser y estar, mientras el currículum formal no puede explicar o entender problemáticas, es decir, el currículum oculto es todo aquello que escapa al control del currículum formal.

En el recorrido teórico-conceptual hasta aquí presentado, abordamos la educación como una práctica social determinada por el devenir histórico, asumiendo roles específicos; este recorrido nos permitió detectar cómo se va legitimando, controlando una práctica y un conocimiento de tal manera que en este momento pretendemos llegar a una concreción ubicada y aterrizada en la problemática de la ENEP-Aragón con las especificidades que iremos señalando más adelante.

En el cierre de este inciso se encontrará una breve explicación del cómo está estructurado y qué implicaciones guarda el proyecto curricular del área de investigación de la Licenciatura en Pedagogía, abriendo un espacio de reflexión para ir evidenciando (+) cada vez más las contradicciones, deficiencias, afirmaciones, etcétera que dicho proyecto encierra.

Ahora bien, con respecto a la dimensión formal del currículum entendemos las acciones y determinaciones referidas al diseño del proyecto curricular "... es decir, la determinación y organización explícita de los contenidos, objetivos, etcétera, en el llamado plan de estudios, dirigido a una práctica profesional en formación y a su justificación social". (15)

(+) Para nosotros, lo evidente queda contenido en los programas de estudio del Área de Investigación.

(15) Galán Giral, Ma. Isabel y Dora Elena Martín Méndez. "Marco Teórico para el estudio del rendimiento escolar. Evaluación del Currículo" en Revista de Perfiles Educativos, No. 27-28. p. 27.

Conviene para este momento aclarar que currículum formal no debe entenderse como sinónimo de Plan de Estudios.

En una estructuración del plan de estudios podemos encontrar diferentes formas de dar coherencia al conocimiento disciplinario y científico para la formación de un determinado profesionalista; tales formas han sido identificadas como: "Plan de estudios organizado por áreas", "Plan de estudios por módulos", "Plan de estudios por asignaturas", "Plan de estudios por objetos de transformación".

Entre estos diferentes planteamientos de estructuración de planes de estudio el que cuenta con mayor arraigo y tradición es el tan trillado "Plan de estudios por asignaturas", el uso indiscriminado de esta forma de estructuración se erige sobre la concepción fragmentada del conocimiento y por ende de la realidad, con el inocente propósito de facilitar el aprendizaje de un determinado objeto de estudio, en esta escisión constante se tiende a perder la visión total del objeto de estudio.

El plan de estudios por asignaturas tiene sus premisas dentro -- del positivismo "...aduciendo la necesidad de parcelar la realidad para poderla comprender (...). Esta situación impide que el estudiante tenga una visión integral del conjunto de problemas - que se presentan en un objeto de estudio en particular (el ámbito educativo), y genera al interior del plan de estudios:

- a) La repetición constante de información como necesaria para el aprendizaje.
- b) Contradicciones en el ámbito de lo técnico, ante la carencia de una formación teórica en que aquellas adquieren sentido, por ello el estudiante sólo percibe las discrepancias entre los diferentes maestros como "opiniones" o --

"puntos de vista" distintos o igualmente válidos, y no como concreciones de marcos teóricos distintos.

- c) El material aislado, fragmentado, sin sentido sólo puede ser memorizado por el estudiante, más como un acto de voluntad que de aprendizaje, mientras -- que las categorías estructurantes de -- un pensamiento teórico (...) no son -- consideradas o en todo caso se pierde, en una multitud de información que las pone en un plano de igualdad frente a los elementos de distinto valor teórico". (16)

De alguna manera la estructuración curricular y plan de estudios tiene su determinación histórica a partir de las contradicciones y conflictos que se generan en el interior y desde su exterior. Así en esta elaboración se pone en juego la determinación del saber, el acceso al conocimiento y al quehacer científico del mismo; el llegar a un acuerdo en estas situaciones provoca muchas veces conflictos debido a los diferentes intereses y aspiraciones que se pueden tener, esto nos lleva a pensar que la elaboración de un proyecto curricular viene a ser "una negociación más política que académica".

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP-- Aragón, a pesar de estar estructurado por áreas tratando de salvar la fragmentación del objeto de estudio "...esto no pasa de ser un mero propósito de planeación formal porque en la práctica es decir, en el proceso de implementación no se cumple con esta pretensión dado que el profesor continúa trabajando su materia y programa de manera independiente haciendo caso omiso de esta nueva organización curricular". (17)

(16) Díaz Barriga, Angel y Concepción Barrón. El Currículum de Pedagogía. p. 17.

(17) Morán Oviedo, Porfirio. "Instrumentación Didáctica" en Fundamentación de la Didáctica. Vol. I, pp. 155-156.

Así entonces tenemos que en 1981 la estructuración del plan de estudios de Pedagogía en la ENEP-Aragón queda conformado por cinco áreas: Didáctica y Organización, Histórico-Filosófica, Psicopedagógica, Sociopedagógica e Investigación Educativa; que pretenden abarcar la totalidad del conocimiento de la Pedagogía como disciplina científica.

El área de Investigación que es la que aquí interesa trabajar -- quedaría explicada esquemáticamente de la siguiente manera:

MATERIA	SEMESTRE	HORA/SEM/CLASE	CREDITOS
Iniciación a la Inv. Pedagógica I	1º	2	6
Iniciación a la Inv. Pedagógica II	2º	2	4
Estadística Aplicada a la Educación I	3º	3	6
Estadística Aplicada a la Educación II	4º	3	6
Teoría y Práctica de la Inv. Sociopedagógica I	5º	2	4
Teoría y Práctica de la Inv. Sociopedagógica II	6º	2	4
Pedagogía Experimental I	5º	2	4
Pedagogía Experimental II	6º	2	4
Taller de Invest. I	7º	2	4
Taller de Invest. II	8º	2	4

La información concentrada en el cuadro anterior nos invita a --

pensar y cuestionarnos de primera instancia ¿qué corriente teórica-metodológica fundamenta y sostiene cada asignatura para formar un pedagogo investigador?, ¿son adecuados los contenidos que puedan cubrir los objetivos?, ¿cuáles y cómo son esos procesos de aprendizaje que facilitan la aprehensión del objeto de estudio y su repercusión en la práctica?.

Ahora en un intento de encaminar las respuestas, diremos que de diez asignaturas, seis de ellas (del primero al quinto semestre), son de corte experimental o verificacionista y las cuatro asignaturas restantes (del quinto al octavo semestre), dan un tratamiento más serio en el sentido de un abordaje más "teórico".

En términos generales el plan de estudios por asignaturas concibe a la investigación como complemento del proceso de formación del pedagogo, y no porque hablemos necesariamente de una práctica profesional, sino porque mínimamente no se considera a la investigación dentro de cada asignatura como proceso mediante el cual se accede al conocimiento; esto en cuanto a condiciones de calidad de contenidos se refiere y respecto a lo cuantitativo -- únicamente señalaremos como dato el bajo porcentaje (+) que en -- créditos tiene esta área "...lo cual tiene como consecuencia para docentes y alumnos al falta de estructuración de la realidad en una totalidad concreta históricamente determinada". (18)

Para puntualizar en este sentido diremos que no basta con elaborar proyectos y propuestas curriculares, donde se expresa un especial interés por una transformación social, cuando en los procesos internos que median entre el proyecto mismo y los efectos

(+) Díaz Barriga, Angel y Concepción Barrón en El Currículum de Pedagogía...
Op. cit. p.38

(18) Ibid. p. 39

que este produce en la realidad configuran al proceso educativo de tal manera que puedan llegar a contradecir y dificultar el logro de los fines propuestos.

b) Didáctica de la Investigación

En la elaboración de este inciso, ante todo, es necesario reconocer las diferentes tendencias que de la didáctica se han suscitado a lo largo de la historia.

El surgimiento de cada una de ellas no es espontáneo, sino que responde a unas condiciones sociales e históricas dadas en un momento determinado. El reconocimiento de estas tendencias se hace con la intención de esclarecer la problemática que acarrea el hablar de una u otra didáctica donde existen y se conjugan o confluyen conceptos que llevan a la indefinición de el campo didáctico. A primera vista distinguimos tres grandes corrientes:

1. Didáctica Tradicional
2. Didáctica de la Tecnología Educativa
3. Didáctica Crítica

Cabe aclarar que cada una de ellas guarda sus especificidades de acuerdo a la concepción que de educación se generó en su momento histórico, respondiendo así a una exigencia sociopolítica, con relación a un modelo ideal y a un modelo práctico.

El revisar las tres posturas tiene su significado en la medida en que permite acercarnos a una definición más clara y precisa de la Didáctica como puerta de acceso para reconocer el proceso de Enseñanza-Aprendizaje y de cuestionarnos ¿qué da una lógica organizativa en tanto el papel que juega el conocimiento?, ¿qué roles son asignados al alumno y al profesor?, ¿se plantean obje-

tivos y de qué tipo?. ¿Cómo se evalúa el proceso enseñanza-aprendizaje materializado en un programa de estudios, en qué términos?, y que hay más allá del aula.

Puede observarse desde este momento en los términos que se plantea el enunciamiento de las preguntas, el atisbo a una cierta -- postura de tipo personal (particular) frente al entendimiento de lo didáctico.

De lo que se trata es de ver el interior de las posturas, cuál -- es su discurso, sus postulados, con la intención de someterlos a una reflexión crítica; lo cual permitirá apropiarnos de una concepción de Didáctica.

La Didáctica como organizadora del proceso enseñanza-aprendizaje --no con un carácter instrumental o técnico-- tiene externamente una determinación histórica al igual que su práctica misma. --- Porque ya desde los primeros planteamientos de la Didáctica Tradicional⁽⁺⁾ se pensaba que el proceso de enseñanza-aprendizaje -- podría mejorarse "...no solo mediante la organización lógico-abs tracta de aquello que se debía aprender, sino por medio de la ob servación de los hechos y situaciones del propio trabajo de ense ñanza. Se reconocía, de ese modo la legitimidad de una discipli na particular sobre esa materia, la cual se organizó con el nom bre de Didáctica".⁽¹⁹⁾

Existen muchos estudios⁽⁺⁺⁾ que han analizado y criticado a la --

(+) Situada y ubicada en el S. XVII comprendiendo la llamada Escuela Tradicional. Cfr. Pansza, Margarita. Op. cit. p. 53

(19) Philo, Laurencó. Introducción al estudio de la escuela nueva. p. 150

(++) Los estudios referidos los encontramos desde autores como Rousseau, --- Illich pasando por Piaget hasta autores contemporáneos como Justa Espeleta. Azucena Rodríguez, Susana Barco, Margarita Pansza, Morán Oviedo - Forlán, Remedi; guardando entre ellos algunas diferencias.

Didáctica Tradicional, pero habría que reconocer que en ella se encuentran los primeros fundamentos que han servido y sirven en la actualidad como base para reformular diferentes propuestas didácticas.

Así como cada modelo didáctico encierra algunas veces implícita y otras tantas explícita un modelo de conocimiento que explica el desarrollo y movimiento de las particularidades que en el se interjuegan.

Corresponde a la Didáctica Tradicional el modelo de conocimiento mecanicista donde el objeto determina al sujeto, en esta misma dirección se establece la relación enseñanza-aprendizaje, es decir, aquí el profesor conjuntamente con los contenidos dirigen verticalmente la instrucción (confundida como educación) y conocimientos vertidos en el alumno asignándole a este un papel pasivo-receptivo, caracterizado por la sobrevaloración de la memoria y reproducción fiel de los contenidos. El profesor es reconocido asimismo, tanto por la institución como por los alumnos como la autoridad que maneja el saber.

Los diferentes calificativos que se le han concedido y no gratuitamente a la Didáctica Tradicional se identifican como: verticalista, autoritaria, alienante, individualista.

El continuar con los postulados de la Didáctica Tradicional nos llevaría a caer en la repetición de un discurso ya tan consabido, pero si bien es cierto que ha sido tan criticado, no perdamos de vista sus planteamientos como punto de partida para las posteriores propuestas didácticas.

El modelo de Didáctica de la Tecnología Educativa surge como ya se apuntaba anteriormente con intenciones de superar los planteamientos de la Didáctica Tradicional; la Tecnología Educativa se

desarrolla en los años 50 en Estados Unidos y se expande a los países de América Latina con relación al pensamiento tecnocrático de los modelos de desarrollo de los países, donde la tecnología funge como elemento determinante para el desarrollo económico de estos países.

"La tecnología educativa es un hecho cuya presencia se deja sentir en todos los niveles del sistema educativo nacional, con repercusiones importantes en la educación superior",⁽²⁰⁾ —punto que cabe destacar para fines de este trabajo—.

Sus bases teóricas son por un lado, la psicología conductista en cuanto a aprendizaje se refiere, Teoría de sistemas en cuanto a concepción de estructurar a la didáctica y Teoría del conocimiento al concebir (modelo mecanicista) la relación profesor-alumno al igual como sucede en la Didáctica Tradicional, solo que aquí el profesor recibe el nombre de Ingeniero Conductual quien además de dirigir el aprendizaje, organiza y determina las actividades con base en los objetivos ya dados y debe manejar los estímulos suficientes para que los alumnos muestren las conductas esperadas, es decir, las provoque, las refuerce o las inhiba, según sea el caso. Esas conductas predeterminadas deben ser observables. Lo que guía el proceso de enseñanza-aprendizaje son los objetivos puesto que lo que importa es obtener resultados prácticos. La elaboración y estructuración de los planes de estudio son tan rígidos que "...pueden ser transplantados de un país a otro, sin mayor dificultad, ya que están lógicamente estructurados".⁽²¹⁾

(20) Pansza, Margarita, Op. cit. p. 56

(21) Ibid. p. 57

Este carácter de formalismo provoca la descontextualización del proceso enseñanza-aprendizaje remarcando el carácter instrumental de la Didáctica.

Generalmente entre los estudiosos de la Pedagogía y en particular los docentes sitúan equivocadamente a la Didáctica Crítica dentro de la corriente de la Escuela Nueva, —punto de transición entre los modelos didácticos— cuando en realidad la primera responde a principios o postulados contemporáneos que recientemente se han venido construyendo y que hasta estos momentos no es una propuesta didáctica consolidada.

Por su parte, la Escuela Nueva aporta las críticas más radicales, como lo plantea por ejemplo uno de sus exponentes Ivan Illich -- quien en sus planteamientos propone acabar por completo a la escuela como institución. La Escuela Nueva representa al mismo -- tiempo la base de los cuestionamientos, que junto con los de la Didáctica Tradicional y Tecnología Educativa erigen a mediados -- del siglo XX una Didáctica Crítica. Esta propuesta didáctica re conoce en primer término; "Dejar de concebir al hombre como un sistema de almacenamiento y de emisión de información, y al -- aprendizaje como un resultado acabado", asimismo, deja emerger -- conceptos oscuros y evadidos como "...el autoritarismo, lo ideológico y el poder y declara abiertamente que el problema básico de la educación no es técnico sino político". (22)

Los trabajos hasta ahora escritos sobre Didáctica Crítica son -- muy pocos, a pesar de todo encontramos algunos autores como Morán Oviedo, Margarita Pansza, Esther Carolina Pérez, que explíci tamente abordan a la Didáctica Crítica y desde nuestro muy particular punto de vista situamos y reconocemos los trabajos de --

-- -- -- -- --
(22) Morán Oviedo, Porfirio. Op. cit. Vol. I, pp. 60 y 99.

Azucena Rodríguez, Susana Barco, María de Ibarrola, Raquel Glazman; quienes en sus trabajos han sentado lineamientos que bien pueden retomarse para esta perspectiva.

Podemos identificar ideas manejadas al interior de cada una de ellas estando comprendidas de la siguiente manera:

Didáctica Tradicional, de ella reconocemos, aunque se ha dicho que es obsoleta y anticuada, es la base de la que se parte para que puedan surgir las propuestas siguientes, también en ella se gesta la idea de que lo que habría que aprenderse debería tener una organización, organización que estaría dada por la Didáctica. En esos momentos cuando se reconoció este problema fue cuando se creó la Didáctica.

La Tecnología Educativa nos muestra claramente desde el señalamiento de sus principios lo que no debe ser la Didáctica, ya que no reconoce en el alumno ni en el profesor sus papeles como sujetos sino más bien llega a la cosificación de ellos en la medida en que el proceso enseñanza-aprendizaje gira en torno a los objetivos, en donde todo está controlado por su establecimiento, refiriéndonos con ello principalmente, a la determinación de conductas que deben registrar conductas observables, que han sido previstas en los objetivos.

Lo que caracteriza a la Tecnología Educativa significa un planteamiento que hace engranar (mecánicamente), perfectamente con un modelo de desarrollo económico, aquí lo único que interesa —no son sujetos—, sino insumos, es decir, objetos necesarios para la producción económica.

Por último y de manera relevante admitimos a la Didáctica Crítica como un opción metodológica y no concebida al igual que en las propuestas anteriores, como un modelo rígido.

Como opción metodológica concibe al alumno y al profesor como su jetos participantes de un mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, un aprendizaje grupal donde a través de la investigación participativa se orienta la búsqueda de conocimientos que logren la captación de lo real, en términos de que lo racional no refleja a lo real, sino que lo reconstruye.

Dentro de una situación de aprendizaje institucional nos encontramos con una problemática fundamental que es la elaboración de un programa, donde como ya anteriormente se aludía, se materializa el proceso enseñanza-aprendizaje. Se hace pertinente decir que al respecto existen diversos autores, que incluyen más o menos los mismos elementos en un programa (según sea la concepción de este) desprendido de algo más complejo como lo es un plan de estudios.

Concretamente la elaboración de un programa escolar es una propuesta de aprendizaje, donde se establece un mínimo para acreditar una asignatura y en su interior se vierten las características del curso de las nociones básicas que se desarrollarán, de las relaciones que guarda con la totalidad del plan de estudios.

Lo que aquí reviste una importancia peculiar dentro de lo que llamamos Didáctica de la Investigación, es el estudio de los programas. Este estudio surge como una necesidad de aterrizar de manera palpable la problemática anteriormente discutida y argumentada, la Didáctica, y que aquí a la vez funge como lo técnico instrumental (estudio-programas) del análisis para hacer tangible la situación vivida en la ENEP-Aragón.

Una vez que se han tocado los puntos de Didáctica y elaboración de programas de estudio, procederemos al estudio de estos para lograr un acercamiento a lo que posteriormente permitirá adentrarnos a la práctica profesional del pedagogo y su perfil prof

sional (generación 80-84).

Es conveniente aclarar que el rescate de los programas cursados por la generación antes mencionada, no fue logrado en su totalidad, debido a que algunos profesores no presentaban programas escritos y distribuidos a los alumnos; sino que simplemente se limitaban a "plasmarse" sus "programas" en el pizarrón, situación -- que permitía la realización de cambios constantes en el programa y no se siguiera una secuencia en los contenidos. Este error de planeación en la elaboración de programas de estudio nos limita en nuestro análisis porque muchas veces este proceso se planifica sobre la marcha o aún después, lo cual significa que no existe planeación.

Entendemos que "...la elaboración de programas de estudio proporciona una visión más profunda de la problemática que se afronta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un curso específico",⁽²³⁾ es por ello que hemos tomado a los mismos como el discurso científico que de la pedagogía se arma para legitimar coherentemente un conocimiento científico.

Las categorías elegidas que conducen este estudio constituyen -- los elementos más o menos comunes y frecuentes a cualquier elaboración de programas de estudio como requisitos mínimos establecidos institucionalmente. Dichas categorías son: Objetivos, Contenido, Evaluación.

Si empezamos por ver qué programas constan de objetivos y no sólo esto, sino ver qué tipo de objetivos son, diremos como mero dato que cuatro de los diez programas revisados, carecen de ---

(23) Campos Hernández, Miguel Ángel. "La estructura didáctica" en Aportaciones a la didáctica de la Educación Superior. p. 20.

ellos (+). Esto no significa que carezcan de propósito(s), sino que el propósito u objetivo no se hace explícito. Creemos que en tales casos se hace necesario justificar su inclusión, ya que de lo contrario pudiera pensarse en un desinterés por cumplir -- con requisitos institucionales o bien la adopción de una postura frente al aprendizaje diferente al institucional, en donde pueda prescindirse del planteamiento de un objetivo como aspecto didáctico en donde se "...cumple una función; enunciar entre otras cosas, puntos de llegada para el estudiante en tanto que intenta hacer desaparecer la diferencia entre el nivel de conocimiento que presenta el alumno y el cuerpo de conocimientos establecidos didácticamente". (24)

De ninguna manera se piense que nuestra posición ante esta idea se la misma, ni tampoco se piense que existe un rechazo, sino -- que nos perfilamos hacia una re-construcción de objetivos en donde se deben entender como tareas a desarrollar, a trabajar bajo una idea que sigue una finalidad, finalidad que no es inmóvil, -- si consideramos que "...la realidad social es un proceso de cambio inherente a un juego de relaciones determinado". (25)

La intención con la que vemos el tratamiento de los objetivos no pretende ser un justificante para que sean alterados arbitrariamente. Por eso más que alterados, en todo caso pudieran sufrir modificaciones, lo que no significa que se cambie la finalidad esencial.

Ahora bien, encontramos en los programas dos intenciones en el -

(+) Las asignaturas que carecen de objetivos son: Iniciación a la Investigación Pedagógica I-II y Estadística Aplicada a la Educación I-II.

(24) Campos Hernández, Miguel. *Op. cit.* p. 22

(25) Sweezy, Paul M. Citado por Alonso, José A. en Metodología, pág. 111.

planteamiento de objetivos que se remiten a las explicadas anteriormente. En la primera situación (objetivos como conductas observables esperadas) está el caso de Pedagogía Experimental I, donde el producto final pretende establecer "con especificidad - el nivel de complejidad y tipo de comportamiento que el estudiante tiene que cubrir", esto en términos de actividades la realización de investigación meramente instrumental y aplicativa. Lo mismo sucede en la asignatura Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica I donde como objetivo general se plantea la aplicación de técnicas y metodologías en la realización de un -- proyecto de investigación de carácter sociopedagógico. De esto surge una interrogación ¿no sería necesario plantear primero las bases de lo que significa una investigación de carácter sociopedagógico, antes de aplicar técnicas y metodologías con el fin de posibilitar un mejor acceso a este proyecto?.

En un segundo semestre de ambas asignaturas se intenta subsanar esta deficiencia planteando un objetivo de carácter cualitativo más que conductual; como sucede en Pedagogía Experimental II, la crítica al carácter experimental y positivista de la investigación y en el caso de Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica II se estudia también el aspecto cuantitativo llevando a cabo estadísticas sin dejar de tomar en cuenta que a ésta - se suma una interpretación teórica del problema estudiado, reforzando así no una conducta, sino la actividad práctica del pensamiento, la reflexión teórica.

Citamos hasta este momento el caso de Taller de Investigación I y II (+) porque creemos que cuando se plantean sus objetivos es - la única asignatura que asume con seriedad la reflexión teórica

(+) Cabe mencionar que en la generación anterior (79-83) el Taller de Investigación ya se había puesto en práctica, sólo que aún no se registraba - como asignatura que formaría parte del Plan de Estudios de Pedagogía. La asignatura fue registrada como tal hasta la generación (80-84).

como en su objetivo lo indica; "...un proceso de reflexión teórica..." frente a un objeto de estudio y marco teórico que atañe a un problema de investigación creado.

Las características analíticas señaladas posteriormente, están referidas a los programas de estudio de Estadística Aplicada a la Educación I y II, Pedagogía Experimental I y II, Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica I y II y por último Taller de Investigación I y II.

Bajo la categoría de "...contenido señalamos que estamos incluyendo la información y las formas de operar cognoscitivamente -- con este, con las habilidades derivadas de los perfiles profesionales establecidos curricularmente".⁽²⁶⁾

Compartiendo la idea de Díaz Barriga sobre la estructuración del plan de estudios por asignaturas encontramos que "...sus premisas epistemológicas (...) vinculadas al desarrollo del positivismo, aduciendo la necesidad de parcelar la realidad para poderla comprender..."⁽²⁷⁾, lo cual además conlleva a la carencia de una formación teórica en que aquellos adquieren sentido.

En los programas se encontró que los contenidos se le presentan al alumno descontextualizados de los problemas reales a los que se pueden enfrentar y la falta más grave reside en que los mismos contenidos no representan una relación con las demás asignaturas y principalmente con las asignaturas de su propia área, ya que en los programas no se hace explícita esa relación.

La deficiente comunicación entre los profesores del área de In--

(26) Campos Hernández, Miguel A. Op. cit. p. 22

(27) Díaz Barriga, Angel y Concepción Barrón. Op. cit. p. 17

investigación para la elaboración de los programas de estudio provoca una repetición innecesaria de contenidos, dando a entender que el alumno se somete a una "...constante repetición de contenidos en distintas asignaturas o en privilegio de un enfoque para la investigación sin la profundidad en el debate para entenderla como dominante"(28)

En estos programas (Estadística y Pedagogía Experimental I) encontramos a simple vista que la Pedagogía se ve fragmentada y reducida a la simple memorización de formulas estadísticas tratando de ser aplicativas a problemas estandarizados que, parece ser, representan de una forma pragmática o utilitarista la realidad - a la que en algún momento se puede enfrentar el pedagogo en proceso de formación, como si los problemas educativos de la sociedad se redujeran a la simple elaboración de cuestionarios, tomas de muestra, datos como la media, formulación de hipótesis, gráficas, etc.

No negamos la utilidad que estos contenidos puedan tener en un momento determinado pero es evidente que la investigación no se le está tomando como un medio de construcción de conocimientos - que tiene valor educativo solo en la medida en que el alumno pueda hacer con él algo más que repetir su definición verbal, es decir que pueda operar cognoscitivamente con el contenido.

Si las materias o asignaturas tienen funciones diferentes dado que se tratan de diferentes contenidos existen también diferentes maneras de aprehenderlas, así como sus diversas formas de evaluarlas.

(28) Rivera Médero, Arturo. "Lo fenoménico de la Investigación en Pedagogía" en Revista Alternativa No. especial. p. 8.

Dentro de las distintas formas de evaluar, encontramos que en términos generales evaluar se entiende como "...hacer un juicio de valor o mérito para apreciar los resultados educativos en términos de si están satisfaciendo o no un conjunto específico de metas educativas"⁽²⁹⁾

Ante esta conceptualización queremos hacer notar la diferencia entre evaluar y calificar aunque la segunda está incluida en la primera, puesto que evaluar significa valorar los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje en términos de calidad mientras que la calificación se dan con relación a un número (parámetro).

El proceso de evaluación está íntimamente relacionado con los propósitos y objetivos planteados "...y comprende no sólo los resultados expresados en los objetivos, sino también cómo influyen los demás elementos"⁽³⁰⁾ de la formación didáctica de la investigación.

En cuanto al proceso de evaluación los programas del área de investigación intentan no recaer en la línea tradicional de evaluación que equivaldría a confundir calificación con evaluación. Se hace a un lado la aplicación de exámenes donde el alumno repita memorísticamente lo que se ha vertido en clase; ya no es el medio el conocimiento a través de exámenes ni asignar un número, de que se evalúe su proceso mental y su capacidad creativa frente a la resolución de problemas educativos.

En el área de investigación estas actividades de aprendizaje a través de trabajos como ensayos, críticas, investigaciones, etc.

(29) Principios de la medición y la evaluación (mimeo), p. 646.

(30) Ortega Pérez, Fausto. "La evaluación didáctica" en Aportaciones a la Didáctica. Op. cit. p. 191.

tratan de que la explicación de los conocimientos aprehendidos a situaciones que el alumno le sean significativos ya que a este se le da la libre elección de un problema así como la manera de abordarlo y es ahí donde se evalúa, es decir, cómo el alumno opera, cómo se conduce, cuál es su razonamiento frente a ese problema. Todo ello implica una tarea compleja puesto que se trata de ejuiciar un algo subjetivo.

Es necesario resaltar, que en didáctica, la evaluación como proceso está entendida como una actividad permanente de análisis -- del proceso enseñanza-aprendizaje.

La evaluación la concebimos como un proceso, ya que no se considera un producto final sino que está presente desde el inicio del proceso enseñanza-aprendizaje incluyendo su desarrollo hasta donde el curso temporalmente quedó comprendido.

La evaluación no es un producto final sino más bien un momento de reflexión para mejorar el avance del mismo proceso.

"La evaluación es importante, al principio durante y al concluir⁽⁺⁾ la secuencia de la enseñanza"(31)

Como decíamos en un principio, en este proceso no sólo interviene el alumno o el profesor sino es en esta interrelación donde puede ocurrir la evaluación y es sobre estas bases --de la evaluación-- donde se deciden los cambios o transformaciones necesarios en los niveles académicos que orientan la planeación posterior.

(+) Ya anteriormente se hizo la aclaración de que el proceso enseñanza-aprendizaje no concluye; por lo mismo que es un proceso; esta conclusión la tomamos como un momento de reflexión.

(31) Principios de la medición y evaluación. Op. cit. p. 646

c) Concepción epistemológica de la Investigación y su contribución teórica práctica a la Pedagogía

Hasta este momento el análisis curricular del área de investigación que hemos elaborado, se ha puntualizado sobre el quehacer del currículum —en sus dos dimensiones— en la formación del pedagogo en esta área.

Podemos decir que, básicamente, el análisis está centrado en la confrontación teórica⁽³²⁾, es decir, en el caso del currículum —como problema se observó desde las perspectivas de Modelo Curricular y Análisis Curricular; por otro lado el problema de la Didáctica desde la Pedagogía Tradicional y desde la conceptualización de la corriente llamada Didáctica Crítica. Todo ello —con sus referentes histórico-sociales a los que pertenecen como respuesta a ese momento en los que fueron desarrollados. Y es —así como queda también la situación de la epistemología.

Nuestra construcción teórica, a estas alturas, nos permite coincidir con la afirmación de Sánchez Puentes. "En realidad se trata de un enfrentamiento en el que el poder sojuzga y somete a su propio interés al saber".⁽³³⁾

Con esto podemos decir que tanto la forma curricular como la elección de los contenidos específicamente, aparecen sólo en fun

(32) "...para conocer realmente al objeto es necesario estudiarlo y comprenderlo en todos sus aspectos y en todas sus conexiones..." (Lenin) --- "Apropiándose profundamente de este contenido y examinando las diversas formas de su desarrollo, es como la lógica dialéctica descubre sus leyes internas, determinando las relaciones y las fases del desenvolvimiento de este contenido concreto". (Henry Lefebvre), Le matérialisme dialectique, citado por De Gortari, Elí en; Introducción a la lógica dialéctica. p. 31.

(33) Cfr. Sánchez Puentes, Ricardo. "La investigación científica en Ciencias Sociales" en Revista Mexicana de Sociología 1/84. p. 129.

ción del bien que pueda generar la institución —escuela— o a nivel macro, como bien económico hacia la sociedad. Esta situación obstaculiza la autonomía que pudiera darse en el desarrollo de la investigación en el quehacer científico de la Pedagogía.

Así es como también se explica la inserción de los contenidos -- con su consecuente forma de transmitirlos ⁽⁺⁾ con sus ya tan conabidas críticas, que aún aquí hemos señalado, pues resulta un tanto paradójico mostrar el insistente rechazo a este modelo rígido, mientras que las aportaciones teórico-conceptuales parecen no tener todavía el suficiente peso para convencer realmente de un replanteamiento teórico-práctico en el quehacer investigativo dentro de un accionar pedagógico.

"La transmisión institucionalizada del conocimiento de una generación a otra ha estado sometida a crítica y revisión desde sus mismos orígenes..."⁽³⁴⁾, pero cabe preguntar por qué la insistencia en reproducir este modelo a pesar de existir alternativas -- que propician el entendimiento de la investigación en un sentido que "...se acerque lo más posible al quehacer específico del investigador social durante el proceso de producción de conocimientos en su propio campo de estudios (...) —la Pedagogía— y esté articulada desde la densa y rica problemática contemporánea, relativa a la ciencia y a la investigación científica".⁽³⁵⁾

La investigación, trabajada dentro de un programa de estudio, o mejor dicho vista como objeto de estudio, sigue estando enraizada

(+) No se puede hablar de conocimientos pues aquí se trata de la sola repetición de esos contenidos.

(34) Palacios, Jesús., Tendencias contemporáneas para una escuela diferente. (mimeo), p. 3.

(35) Sánchez Puentes, R., Op. cit. p. 129.

da en los planteamientos de la Pedagogía Tradicional. "Los cambios escolares no se han producido con la rapidez de los conflictos sociales y ello porque la escuela tiene un carácter represivo, es uno de los elementos más conservadores de la vida social y está fundamentalmente anclada en el pasado". (36)

En términos generales la Investigación queremos entenderla no como un modelo preestablecido, sino en tanto "...se propone el conocimiento verdadero —y relativo— de la realidad su interpretación y su transformación". (37)

Frente al problema de la epistemología, diremos que se encuentra en dos posiciones radicales: la Epistemología Tradicional y la Epistemología Sociológica, pero en común atienden al problema -- del conocimiento. Y aquí lo que interesa abordar es el conocimiento de la Investigación, es decir, el cuerpo teórico que da -- la investigación se hace en un currículum y que se refiere a esta área de la Pedagogía.

A decir la Epistemología Tradicional "...da importancia a la definición de la fuente del conocimiento, de las formas del conocimiento y de los procesos de conocimiento..." (38) y lo que hace -- es asegurar que la verdad del conocimiento radica en el planteamiento de verdades apriorísticas consideradas como resultado válido y necesario que ofrece la experiencia. Esta acepción que -- de Epistemología se tiene en sus inicios es identificada también con la Teoría del Conocimiento o Gnoseología. Sin embargo, los descubrimientos científicos al respecto retoman el problema del

(36) Palacios, Jesús., Op. cit. p. 4

(37) Saavedra, M., Técnicas de investigación social para la elaboración del documento recepcional. p. 13

(38) Ibíd. p. 26

del conocimiento pero ahora como un estudio a posteriori y es -- cuando se habla de Sociología del Conocimiento.

Puede verse fácilmente que en este último no se trata únicamente de identificar un modelo de conocimiento (no despreciado) sino -- más bien se "Trata de analizar las relaciones entre el conoci-- miento y la existencia; como investigación histórico-sociológica, trata de buscar las formas que esta relación ha asumido en el de sarrollo intelectual de la humanidad..."(39)

Frente al conflicto actual sobre la especificidad de la Epístemo logía y lo que representa para actuar analíticamente en la concepción de Investigación, optamos por recurrir a la posibilidad metodológica, de la Sociología del conocimiento (+). Ello porque principalmente consideramos "...pretende estudiar las formas en una visión del mundo determinado".(40)

Anteriormente ya hemos planteado de alguna manera las condicio-- nes tanto institucionales --académicas-- y aún más al situar la coyuntura particular a la que obedece la educación, educación su perior, específicamente dentro de un momento socio-económico en el cual la teoría y la práctica van conformando el papel de la - Investigación en el quehacer pedagógico. En este sentido el --- "...problema que se plantea la Sociología del Conocimiento es el de desentrañar el contenido Histórico-social y económico del co- nocimiento en la representación del mundo que un grupo social -- dado o un sector dentro de él se hace del universo".(41)

(39) Meadows, Paul., citado por Saavedra, Op. cit. pp. 27-28

(+) Aún cuando se reconoce que la Epistemología tradicional o llámese Gno- seología y Sociología del Conocimiento tienden a confundirse. Cfr. Váz- quez, Héctor, en Sobre la epistemología y la metodología en la Ciencia Social.

(40) Vázquez, Héctor. Ibid. p. 11

(41) Idem.

Otro carácter que hace más acertado el estudio epistemológico -- desde la perspectiva citada -- es su incidencia a posteriori y "...que verse sobre los principios, las teorías, las hipótesis, los métodos y las técnicas de investigación que una ciencia pone en juego al producir conocimientos".⁽⁴²⁾

Una vez establecido el panorama sobre el cual se realiza el siguiente análisis que da nombre a este inciso, vayamos puntualizando pues cuales son esas contribuciones teórico-prácticas de la Investigación con respecto a la Pedagogía.

En un intento de resolver la dispersión conceptual de la Investigación se ha promovido la estructuración del plan de estudios -- por áreas de conocimiento⁽⁺⁾ que pretenden homogeneizar y precisarlo.

Pero a pesar de este intento de replantear el conocimiento de lo que es la Pedagogía, lo único logrado es la agrupación de materias por área y "...en la actualidad todavía no existen consecuencias medulares para modificar el plan de estudios, como producto del trabajo que se desarrolla..."⁽⁴³⁾ en Pedagogía instaurada en la ENEP-Aragón.

Dentro de estas cinco áreas, en el área de Investigación "...destaca la deficiente formación teórico-práctica para la Investigación (...) problema no sólo de formación sino también de la estructura que conforma el campo profesional en una sociedad dependiente, y que en el caso del pedagogo es sumamente abiguo".⁽⁴⁴⁾

(42) Sánchez Puentes, Ricardo. Op. cit. p. 130.

(+) Véase inciso (a) encuadre socioeconómico de este trabajo.

(43) Rivera Medero, A. Op. cit. p. 7.

(44) Ibid p. 8.

Esta misma situación sobre la deficiencia técnico-práctica se hizo evidente en un estudio exploratorio ⁽⁴⁵⁾ realizado a estudiantes quienes coincidieron sobre una concepción empirista calificándola de sistematización arbitraria. Esto sirve como ejemplo - donde se hace evidente una vez más que "...la actividad social - llamada ciencia parte de un proyecto de desarrollo científico en marcado explícita o implícitamente en proyecto social y político en general (...) y que aún en la cuestión científica, aparentemente tan alejada de la lucha de clases se juegan intereses de - clase". ⁽⁴⁶⁾

El trabajo que se desarrolla en el aula, la lógica de la Investigación que se aborda en Pedagogía, no puede explicarse independientemente de los procesos económicos, sociales, políticos del país, sino más bien es fuertemente condicionada por ellos.

Las materias que conforman el área de Investigación en Pedagogía, y que oportunamente fueron analizadas con anterioridad aquí manifiestan una constante repetición de contenidos ⁽⁺⁾, o bien un enfoque privilegio —empirista diríamos— sin profundizar en un debate teórico, para sostenerla como una posición dominante del —quehacer pedagógico investigativo—. Así como esa concepción tan divergente que las diferentes asignaturas hacen de la Pedagogía, justificadas por un lado en el contenido de cada programa y por otro, el carácter que cada área plantea al respecto. Con ello - lo único que obedece es que "...la fragmentación del objeto teórico expresa la intención de fragmentación político-educativa de la realidad educativa y, en un segundo momento los fragmentos --

(45) Cfr. Díaz Barriga y Concepción Barrón. Op. cit.

(46) Pérez Pascual, R. "Investigación Científica y Dependencia", en Revista Foro Universitario # 1 1980. p. 27.

(+) Aquí no es sólo en el área de investigación sino en el plan de estudios de Pedagogía. Y en particular los contenidos de Pedagogía Experimental, Estadística, Iniciación, por ejemplo. En ellos se estudia el método Hipotético-educativo.

son enlazados a la estructura de un modelo universal" (47)

Sin lugar a dudas, en la investigación como pedagogos no sólo -- nos interesan los problemas educativos como objetos de conoci-- mientos, sino más bien --y es ahí donde queremos incidir-- consi-- derarnos como sujetos que formamos parte de tales problemas, --- pues el pedagogo "...se encuentra inserto dentro de su objeto de estudio ya que en tanto individuos participa de la realidad soc-- cial que investiga" (48). En tal sentido, consideramos que esta es precisamente la visión de la cual carece la formación del pe-- dagogo en quehacer teórico-práctico de la investigación, porque de lo contrario la visión estaría encerrada en una concepción rí-- gida, que no permitiría la opción de construir (háblese de teo-- ría, método, metodología, técnicas) conocimiento como producto - del devenir histórico.

"El problema sigue siendo grave porque el pedagogo pierde su --- creatividad siendo únicamente pragmático para el sistema educati-- vo cuando el proceso exige cambios, desde la perspectiva teórica y la concretización práctica" (49)

Los problemas sociales y el pedagógico como tal son vistos bajo ópticas abstractas y generalizadoras o en su defecto a tratarlas con un carácter instrumental reincidiendo en el planteamiento -- equívoco de separar innecesariamente a la teoría de la práctica y si bien lo primario es el hecho del conocimiento, no se puede negar que a partir de él se plantean problemas que lo atreviesan

(47) Puiggrós, Adriana. Op. cit. p. 19. "El sistema educativo abarca todos los procesos educativos (escolares y no escolares, formales e informa-- les; conscientes e inconscientes que ocurren en la sociedad". p. 32.

(48) Pérez, Pascual. Op. cit. p. 25

(49) Rivera Medero. Op. cit. p. 9.

y lo cuestionan como hecho. La problemática originada por él, - repercute sobre él mismo. Este movimiento dialéctico permite y hace una constante retroalimentación que va conformando a manera de diálogo un momento histórico donde la Investigación se perfila como la construcción de lineamientos teóricos, que sustentan ese proceso dialéctico —del que hablamos— a favor de la confección y transformación de la Pedagogía, al mismo tiempo que repercute en una práctica social determinada y que condicione decisivamente la elaboración de las categorías de análisis que permitan al científico comprender y explicar la realidad social, en donde es juez y parte.

**CAPITULO II. ALGUNOS PLANTEAMIENTOS TEORICOS SOBRE
LA PRACTICA PROFESIONAL DEL PEDAGOGO**

- a) La pedagogía como una profesión
que constituye una estructura
social
- b) Algunos planteamientos teóricos
sobre perfil profesional
- c) Hacia una construcción teórica
de práctica profesional

CAPITULO II ALGUNOS PLANTEAMIENTOS TEORICOS SOBRE LA PRACTICA -- PROFESIONAL DEL PEDAGOGO

a) La pedagogía como una profesión que constituye una estructura social.

Conforme a nuestro propósito de entender y dar una interpreta-
ción teórica del vínculo Investigación en Pedagogía - Práctica -
Profesional, este capítulo se desarrolla en torno a tres puntos:
el primero trata sobre un panorama de la relación que guardan la
universidad y la sociedad; situación que explica el surgimiento,
legitimidad y permanencia de una profesión, como necesidad so-
cial (+) El segundo lo constituyen las características del per-
fil de formación del pedagogo conforme a los objetivos del plan
de estudios aspecto estudiado en el primer capítulo de este tra-
bajo, - problema que se trata con la intención de conocer las fun-
ciones o actividades para las que se forma, mismo que permite --
una claridad conceptual sobre una construcción teórica de la ---
práctica profesional del pedagogo en el área de investigación, y
ésta última conforma el tercer punto.

En virtud de los planteamientos teóricos arriba señalados da tér-
mino al capítulo uno, al mismo tiempo que abre paso a la duali-
dad interpretativa de las categorías Investigación en Pedagogía
Práctica Profesional bajo la inteligibilidad tanto de la Teoría
Sociopolítica de la Educación como de la Teoría de la Funcionali-
dad Técnica de la Educación.

-- -- -- -- --
(+) Por un lado la distinción que hace la universidad de la Pedagogía como --
disciplina y por el otro el entendimiento que tiene la sociedad de ésta -
como profesión en cuanto práctica profesional se refiere.

En lo que respecta a este apartado, hemos acordado conceptualizar a la Pedagogía como una profesión por: 1) su inserción dentro de un currículum a nivel licenciatura; 2) su objeto de estudio que hace de la educación; 3) ser una práctica social y 4) la producción de conocimiento en tanto representa "...una revisión y/o restructuración de la concepción total de hombre y supone la crítica más o menos violenta, no sólo del sistema educativo vigente, sino también, de la estructura social entera".⁽⁵⁰⁾

Desde el ángulo histórico-social que es el que aquí más importa, el tratamiento que le damos a la Pedagogía es el de un quehacer científico entendido como lo educativo que ha de constituir una estructura social. Este planteamiento acerca de la estructura social que involucra a la Pedagogía como profesión tiene que ver -- con las conceptualizaciones ya elaboradas y precisadas en lo ya expuesto (análisis curricular, contexto socioeconómico... etc) -- que han llevado al encuadre dentro de una interpretación teórica permitiendo conocer el estado actual de esta profesión; aunque para un mayor esclarecimiento de esta situación --concebir la Pedagogía como una profesión que constituye una estructura social-- se necesita determinar sobre todo su perfil profesional y a las dimensiones del sistema educativo a quien sirve para saber donde -- debe actuarse, si han de modificarse sus formas de ejercicio, y -- dentro de qué límites estas formas son modificables situación que estaría en manos de una Práctica Profesional, en cierta medida.

Resulta pertinente dejar claro que el nombre que da conformación a este apartado se desarrolla bajo la dinámica de la relación universidad-sociedad, y no porque esto quiera decir que el sistema educativo esté contemplado o constreñido únicamente en lo superestructural de una formación social; sabemos y aceptamos la idea

(50) Nassif, Ricardo. Pedagogía de nuestro tiempo. p. 26

de ubicar lo educativo como una totalidad que es atravesada por lo económico y lo social y se mueve permanentemente en ambos espacios.

Consecuentemente y de manera particular en la educación superior el surgimiento de una profesión está históricamente dada como -- respuesta a las demandas sociales y de este modo es como se establece la relación entre universidad y sociedad inscrita en el -- contexto de la práctica social.

La particularidad que reviste la relación universidad-sociedad -- está en la disputa entre una y otra por constituir una articulación determinada entre el saber y el hacer; --no se trata de una dicotomía, ya que el saber no es exclusivo de la universidad así como tampoco el hacer se refiere únicamente a la sociedad-- pero cierto es que la universidad como observa Vélez Pliego, desde hace algún tiempo no ha sido cuestionada "...como institución fundamentalmente en cuanto a la difusión y la reproducción de las concepciones del mundo existente, ni se reivindica el papel del conocimiento como una actividad creadora y transformadora". (51)

Y esto porque las determinaciones generales que caracterizan a la universidad no pueden abordarse en abstracto sin problematizarla dentro de un momento histórico. (+) Esto hace necesario observar que el papel de la universidad dentro de la sociedad mexicana se erige ante la premisa de vincular necesidades e intereses de la sociedad con aquellos contenidos en las instituciones educativas,

(51) Vélez Pliego, Alfonso. et. al. "Notas acerca de la función crítica de la Universidad: en Perspectivas de la Educación Superior en México. -- p. 12.

(+) Aunque aquí no hablaremos de un sexenio gubernamental ni de un período específico de la rectoría, el desarrollo estará contemplado en el momento de nuestra experiencia de dormación profesional.

como lo formula la educación superior. Esto se manifiesta a través del discurso mismo de la UNAM donde oficialmente se plantea: "Es en el nivel profesional donde tiene más relevancia la educación de los programas de estudio a los problemas fundamentales del país". (52)

En lo que divergimos es en el carácter restringido de identificar los intereses y necesidades que persigue una clase minoritaria - para satisfacer sus propias necesidades considerando a ésta como única en toda la sociedad, como si se tratara de un ente homogéneo e inmutable.

De lo que se trata es de apuntalar la tarea teórico-práctica que corresponde a una necesidad popular y no hegemónica. Remarcamos la intención de preponderar la necesidad de resolver las contradicciones de nuestra realidad social insistiendo en ver a la universidad no en "...un islote reservado a la ciencia, en una institución apartada de la 'contaminación' de la política desarticulada de las realidades dramáticas del país". (53) Sin embargo, - hay quienes insisten en verla como institución que genera determinadas expresiones políticas, o bien, que sólo tiene la función de preparar los cuadros altamente calificados para el Estado y - para la iniciativa privada, como fuente de recursos humanos. De finitivamente nuestra visión no se inserta en ninguna de las dos. Porque nosotros estamos bajo el entendimiento que "...si el hombre es un ser esencialmente social, su práctica no puede menos - que serlo también, y en consecuencia el conocimiento a la conciencia no podrá escapar a tal característica..." (54) lo cual -- significa concebir al hombre no sólo como un animal social sino

(52) Plan Rector de Desarrollo Institucional-UNAM, p. 26.

(53) Vélez Pliego, A. Op. cit. p. 16

(54) Dri, Rubén. Op. cit., p. 37

también como un animal político y cualquiera de sus prácticas es tan siempre referidas a una conciencia, a un proceso de conocimiento; aunque hablemos de un hombre político y de un hombre social (+) ambas características pertenecen a uno mismo.

Entonces podemos decir que el papel de la universidad está promovido por las prácticas sociales dominantes. Por lo mismo no es casual que precisamente en 1968 fue "...cuando se lanzó la idea de que las universidades y el sistema educativo habían fracasado en su función de socializar a las nuevas generaciones, de integrárlas dentro de los valores sociales de la tradición 'revolucionaria mexicana'". (55) (Guevara; La crisis... pag. 21). Es decir la vinculación entre universidad y sociedad determina una a otra recíprocamente en tanto que ambas se demandan continuamente. Así, la universidad responde a un proyecto político-social que se desarrolla y toma forma en el seno de las contradicciones de la formación social. Ahora, si hemos de reconocer una crisis en la educación superior tendríamos que ver que "...la universidad no puede contemplarse al margen de esta crisis de transición que está operándose en la totalidad de la sociedad mexicana". (56)

Si bien es cierto como reconoce Guevara Niebla, la sociedad ha estereotipado al estudiante de la universidad en momentos políticos distintos en una dualidad extrema, es decir por un lado al estudiante de los años 50's "...era considerado en general un ser privilegiado, una buena persona sobre cuyos hombros reposaba el futuro del país" - por el otro lado el estudiante de los 70's y principios de los 80's "...era un mote portante de desprestigio y de sospecha por parte de la sociedad (...) era igual a ser

(+) Cfr. Zemelman Merino, Hugo. Historia y política en el conocimiento.

(55) Guevara Niebla, Gilberto. "La crisis de la educación superior en México" en Perspectivas de la educación superior en México, p. 21.

(56) Ibid. p. 26.

comunista a ser subversivo (...) a participar de idead desorganizadoras de la sociedad". (57) La Pedagogía inserta en la universidad-ENEP Aragón en su desarrollo como disciplina, ha sufrido cambios en el ámbito académico ligado a una participación política que de alguna manera manifiesta las contradicciones históricas que vive nuestra sociedad y que es importante reconocer.

"Sin embargo, para que la universidad esté en condiciones de contribuir a la lucha contra las estructuras que sustentan la desigualdad social, debe superar ampliamente sus niveles de desarrollo académico y científico". (58)

Nuestra sociedad ha creado un modelo específico de ciencia (+) -- que responde a la necesidad y grado de desarrollo de la misma, -- todo ello avalado en y por una política educativa y más en el -- fondo por la formación social capitalista --recuérdese capítulo I-- del país. En los sustentos de dicha política se manifiesta el único interés de la aplicación práctica y productiva de X profesión y no le interesa tanto una profesión que tenga como arma para su permanencia el conocimiento; la mira del desarrollo del capitalismo centra en lo productivo inmediato, es por ello que --

(57) Ibid. p. 22

(58) Vélez Pliego, A. Op. cit. p. 17

(+) Este modelo como asienta Follari es "Reductor del lugar de la teorización, encontrada como inútil o improductiva, (la técnica) ofrece a la ciencia un espacio puramente operativo y utilitario, le quita todo poder "negativo" posible de análisis crítico frente al mundo de lo ya dado (...), busca la manipulación del mundo y no su explicación, por lo que el manejo de "variables" y la cuantificación son exigidos como pruebas (supuestas) de valor de todo trabajo científico (lo cual, como anota Bourdieu, reemplaza el espacio de la discusión propiamente epistemológica que al respecto se debería plantear). Follari, Roberto. "El currículum como práctica social" en Memoria del encuentro sobre diseño curricular p. 49.

se les exige a las profesiones en general, el desarrollo de la tecnología (+), sin tomar en cuenta el carácter de su objeto de estudio.

La Pedagogía no escapa a esta exigencia de tecnificar la educación; por tal razón se espera que el pedagogo sea capaz de implementar las mejores y más sofisticadas técnicas para eficientizar el proceso educativo, lo cual reduce el carácter de la Práctica Profesional y más aún su quehacer científico.

Por eso se cree, y así sucede en la mayoría de las instituciones, que el pedagogo es sólo el profesionista de la docencia y nada más; su campo se limita al quehacer didáctico, lo cual obliga a la necesidad de una discusión epistemológica para reconocer una práctica de construcción teórica, un cuerpo que de cabida a la conformación de una teoría pedagógica, conformación que puede ser dada a través de la Investigación; si no como lo idóneo, sí como lo más viable.

Al pedagogo de hoy, no le queda otra posibilidad que la de adentrarse en su momento histórico y con el auxilio de las ciencias del hombre percibir a la Pedagogía con otro enfoque que no sea el puramente técnico plegado a las necesidades pragmáticas inmediatas y sí que reivindique y revalores —como decíamos al principio del capítulo— la formación teórica, con el reconocimiento

(+) Sólo basta con revisar el Plan Nacional de Educación o Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte para saber el camino que sigue donde se entiende "...que la técnica es la base de la resolución de los grandes problemas sociales, en tanto motor de la producción y la productividad; y por lo tanto de la noción de que la ciencia y los aparatos de producción y reproducción científica (Centros de Investigación, Universidades, Instituciones de Educación Superior, en general) deben atender prioritariamente a este renglón". Ibid. p. 53

de los factores (económico-sociales) ligados a ella, que inciden en el proceso de la formación humana.

Porque debe comprenderse que "...las categorías pedagógicas no podrán, entonces, deducirse de conceptos económicos o sociológicos, pero deberán dar cuenta de los procesos económico - sociales - culturales en los cuales los procesos educativos nacen y se desarrollan⁽⁵⁹⁾. En este sentido la importancia de la participación del pedagogo radica en su quehacer que incide en un proceso fundamental para la vida individual y social, como lo es el proceso de la formación humana.

La tarea tanto disciplinaria como profesional de la Pedagogía mediante la estructuración curricular y la práctica profesional -- respectivamente, puede abrir la posibilidad de contribuir a dar un giro en la concepción de la Pedagogía en tanto disciplina -- atrapada institucionalmente por la Universidad y en tanto profesión que promueve diferentes prácticas profesionales. Sintéticamente podemos decir que es este nuestro planteamiento que tiene su marco teórico sustentando por el capítulo I y será respaldado por las categorías de Perfil Profesional y Práctica Profesional, básicamente, siendo interés nuestro la preocupación porque la -- "Pedagogía deberá dar cuenta de su pertenencia a la historia social y de la historicidad de su objeto".⁽⁶⁰⁾ Es decir, a partir de la concepción que la sociedad hace de la Pedagogía como profesión y, por su parte la universidad como disciplina productora -- de conocimientos puede enfrentarse un cambio ante esta concepción técnica o instrumental con el compromiso de encarar una -- práctica profesional referida a la construcción, producción de --

(59) Puiggrós, Adriana. Op. cit., p. 31

(60) Obidem

conocimientos y de una estructuración curricular que destaque la formación teórica.

Queda claro que la Pedagogía puede ganar un derecho que le ha sido negado, o bien ignorado, el participar junto con otros enfoques a los que si se les da el apelativo de científicos, en la interpretación de la sociedad y del hombre.

"No sólo se trata de formar profesionistas, también de mantener la tradición académica y la capacidad de construcción teórica".⁽⁶¹⁾

b) Algunos planteamientos teóricos sobre Perfil Profesional.

Por una parte los objetivos contenidos en cada programa de las asignaturas que conforman el Plan de estudios en general, llevan a delinear un perfil profesional. Esto de manera un tanto asistemática pero a fin de cuentas legitimado por un programa y un plan de estudios institucionalizados curricularmente.

La educación superior ha sido planeada con base en necesidades y requerimientos de la sociedad —con las limitantes que esto conlleva y que fueron planteadas en el inciso anterior— así entonces se planean y plantean objetivos a cumplir ya sea a corto, mediano o largo plazo.

"Los perfiles se elaboran a partir de esta forma particular de redactar los objetivos; como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes definidos en términos operatorios, para un ejercicio profesional".⁽⁶²⁾

(61) Follari, Roberto. "El currículum...". *Op. cit.* p. 60.

(62) Díaz Barriga. Angel. Ensayos sobre la problemática curricular, p. 18.

El hacer una revisión conceptual sobre lo que significa el perfil profesional nos llevó a encontrar una gran variedad de perfiles tales como: perfil de ingreso, de reingreso, terminal, del estudiante, etc., solo por nombrar alumnos. A todos ellos se les ha denominado como perfiles escolares; si bien trataremos de definir estos, abordaremos específicamente el denominado perfil profesional o perfil académico profesional.

De entrada diremos que los perfiles escolares proponen "...conocer las características del alumno desde su ingreso a la Universidad hasta su egreso, es de vital importancia para la institución, toda vez que permite conocer desde el punto de vista pedagógico las particularidades y resultados obtenidos por el estudiante en el proceso E-A". (63)

Entendemos que los perfiles escolares comprenden todo un proceso de formación del alumno que va desde el momento de ingreso a una profesión, su desarrollo en ella, hasta el término de la misma. "El alumno ubicado en algunos de esos (tres) momentos, es el objeto de estudio de los perfiles escolares". (64)

Cabe diferenciar, hasta este momento la existencia de dos niveles de perfiles: el real y el ideal. El primero se refiere a las características del alumno en su situación actual en términos de evaluar el nivel educativo anterior inmediato; el segundo —perfil ideal— propone la concepción de un profesionista deseado que reúna ciertas características (conocimientos, habilidades, aptitudes, etc.). El perfil que "...se deriva de una con-

(63) Plan Rector de Desarrollo Institucional. p. 66

(64) Calatayud, A. y Carmen Merino. "Los perfiles escolares en la UNAM" en Perfiles Educativos # 6. p. 18.

cepción global de la carrera, en el que se especifica el tipo de profesionistas que se deberá formar, se le puede calificar como perfil "deseado" o "ideal", a diferencia de los perfiles "reales" que se refieren a las condiciones socio-educativas existentes en la población estudiantil". (65)

Con la práctica continua del uso de los perfiles escolares se le ha encontrado mayor importancia a los perfiles escolares, ya que por medio de ellos, los planes y programas de estudio pueden ser evaluados y reestructurados. Estos perfiles constituyen la estrategia fundamental para llevar a cabo la evaluación del proceso educativo desde algunas perspectivas.

La elaboración de perfiles es bastante amplia pues no se restringe únicamente al alumno, sino que también toma en consideración al profesor, al programa de estudios, etc., es decir, a toda la estructura curricular de cualquier profesión.

Los criterios (+) para la elaboración de perfiles utilizados con mayor persistencia son:

- antecedentes escolares, características socio-económicas, diagnóstico académico; conocimientos básicos, hábitos de estudio, expectativas sobre la formación y la práctica profesional, datos generales de los alumnos (demográficos).

A partir de este momento, nuestro interés se centra en esclarecer conceptualmente lo que significa Perfil Profesional también denominado Perfil Académico profesional, para posteriormente a -

(65) *Ibid.* p. 17

(+) Estos criterios son aporte del "Proyecto de Evaluación Universitaria". Cfr. Calatayud, A. y Carmen Merino. *Op. cit.* p. 37

través de esta conceptualización, construir el perfil profesional del pedagogo. "Dado que este perfil se deriva de una concepción global de la carrera, en el que se especifica el tipo de profesionalista que se deberá formar..."(66)

La realización de un perfil profesional nos obliga a situarlo en un ambiente curricular.

Se ha encontrado que en todo Plan de estudios deben estar los su puestos teóricos y prácticos de una teoría curricular que justifiquen la articulación de los diferentes elementos que la contienen.

Dentro de todo currículum encontramos diversos elementos que lo conforman, la diversidad radica en la postura o visión que el autor tenga de éste; la mayoría de los autores coinciden en que uno de los elementos que lo deben integrar es el perfil profesional, puesto que es a partir de una descripción del tipo (modelo) de profesionalista que se pretende formar, como se establece la estructuración de un currículum.

Toda institución escolar genera un currículum que rige el "funcionamiento" de la misma, que establezca los fundamentos por las cuales la institución educativa "avanza". Como ya se dijo anteriormente, en el currículum debemos encontrar un perfil profesional, aunque es válido decir que en muchas instituciones este no exista, o si existe es tomado con un carácter instrumental, lo cual no debiera ser; como ya habíamos mencionado, a los perfiles se les ha tomado con un carácter meramente instrumental; es decir, como un parámetro de medición de lo cual diferimos porque entendemos que los perfiles comprenden una situación que va más allá de lo técnico-instrumental.

(66) Ibid, p. 17

"En la elaboración de un perfil se debe considerar las necesidades ocupacionales del mercado de trabajo, las aspiraciones particulares de la institución educativa en que se desarrolla y los criterios científico-filosóficos que tradicionalmente se han utilizado para justificar dicho quehacer". (67)

Ahora bien, como ya señalamos "...la formulación de perfiles no es un problema metodológico o meramente técnico, sino que su determinación debe también estar fundamentada teóricamente con base en la realidad contextual donde se sitúa esta problemática". (68)

El perfil profesional adquiere importancia relevante en cuanto a que en él está vislumbrado todo lo que se pretende que un sujeto adquiera y aprehenda.

La manera en que nosotros concebimos el perfil profesional, es la adquisición tanto de conocimientos como habilidades, destrezas, etc., todo esto globalmente llega a formar parte del marco de referencia con el que el sujeto va a actuar sobre la realidad, es decir, que no sólo intervienen los conocimientos académicos sino que además considera los cambios que tanto al sujeto tocan por una temporada histórica. Así el perfil profesional (perfil académico-profesional) "...caracteriza al profesionista que se quiere formar, con el propósito de que ello sirva de base al diseño curricular, considerando las necesidades sociales del país, las relaciones con el mercado de trabajo y las exigencias planteadas por los avances científicos y tecnológicos del campo profesional". (69)

(67) Muñoz García, Lilia. Tesis El perfil profesional como punto de partida para la evaluación de un plan de estudios (un enfoque teórico-conceptual). p. 183

(68) Ibid. p. 186

(69) Calatayud, A. y Carmen Merino. Gp. cit. p. 27.

El término para referirnos al perfil será: Perfil Profesional -- del egresado o Perfil Académico profesional; puesto que al ha--blar de egresado se está hablando de "...los estudios de segui--miento, que tienen como propósito conocer como se incorpora --aquél al mercado de trabajo y la vinculación que existe entre la formación y las necesidades planteadas por la práctica profesio--nal", (70) y la expresión académico-profesional se emplea para --asegurar la vinculación entre la práctica y la formación profesio--sional, en el diseño del contenido.

El eje de la elaboración de los perfiles de egresados se centra en la descripción de las condiciones en las que se realiza la --práctica profesional. (+)

Con base en el análisis curricular del área de investigación de la Licenciatura en Pedagogía y el esclarecimiento y construcción conceptual que de perfil profesional se realizó, es pertinente y factible hablar de las características específicas del perfil --profesional que encierra el Pedagogo en el área de investigación.

Primeramente se dice que lo característico de esta profesión --- (Lic. en Ped.) es "...el estudio, investigación y tratamiento --científico de los problemas relacionados con la educación". (71)

Desde este primer planteamiento se hace patente la importancia --de formar al pedagogo en el quehacer investigativo. Aunque no --está por demás insistir, aclarando que las mencionadas caracte--rísticas así como las subsiguientes corresponden a un ideal, es

(70) Ibid. p. 21.

(+) En el inciso siguiente tocará hablar de Práctica Profesional con mayor profundidad.

(71) Follero referente a la Lic. en Ped., editado por la UNAM en la Secretaría de Rectoría, Dirección General de Orientación Vocacional.

decir, a lo que se pretende formar profesionalmente en esta área.

Ahora cabe preguntar hacia donde la investigación está planteándose, o bajo qué lineamientos se erige. A este respecto los programas nos indican dos puntos o extremos, abordan a la investigación desde el verificacionismo o bien desde una posición constructivista.

Dentro de la posición verificacionista encontramos que se establece la realización de "...una investigación experimental cuya aplicación constituya la solución a algún problema educativo"⁽⁷²⁾. Como vemos esta postura aterriza por necesidad, en el manejo de técnicas y métodos como procesamiento de datos, medidas estadísticas, estudios exploratorios, realización de hipótesis, planteamiento de variables, cuadros, tablas, gráficas, etc. "En esta posición epistemológica existe una negación de la teoría, por cuanto ésta es concebida como el punto de llegada y no de partida del proceso de producción de conocimientos"⁽⁷³⁾.

Para abordar a la investigación desde el constructivismo que se postula como una alternativa de proceder con el objeto de estudio, antes que nada no como "...un modelo rígido que deba seguirse paso a paso (...) No obstante la capacidad teórica de los investigadores no debe constreñirse a modelos preestablecidos"⁽⁷⁴⁾. Para este caso, nos encontramos en un principio, que la dinámica a seguir para la realización de los trabajos y actividades planteadas en los programas señalando con gran relevancia la partici

(72) Carrillo Avelar, A. Programa de Pedagogía Experimental I, 5º Semestre en Programas Escolares, ENEP-Aragón-UNAM.

(73) Díaz Barriga, A. y Concepción Barrón. Op. cit. p. 38

(74) Vázquez, Héctor. Op. cit. p. 92

pación del alumno en equipos de trabajo. Así se expresa que lo conveniente e idóneo es investigar el conjunto con otros.

Resulta ser que al trabajar en equipo se propicia la reflexión y la crítica como lo postula un objetivo del área de investigación en donde a través de un ensayo realizado por equipo de trabajo - se haga una crítica "...a las concepciones positivistas que subyacen en la fundamentación teórica y lógica de la investigación experimental". (75)

Aunado a esta posición frente a lo que se pretende formar como - perfil profesional del pedagogo en esta área, existe también el objetivo "ideal" de que el alumno continúe con el proceso de reflexión y crítica expresando "...lo que será su objeto de estudio y marco teórico del problema que atañe a su investigación". (76)

Veamos que en ambas posiciones extremas se hace una separación - tajante en cuanto a la teoría y la práctica se refiere, es decir, mientras la primera -verificacionismo- atiende a la práctica a lo experimental, olvida la construcción teórica y la segunda -- -constructivismo- (+) que no es el constructivismo en sí, sino profesores y alumnos quienes hacen una mala interpretación, preponderan al quehacer teórico minimizando la retroalimentación --

75 (75) Carrillo Avelar, A., Op. cit.

76 (76) Espinosa, Angel. Programas de Taller de Investigación 7^a y 8^a Semestre en Programas Escolares, ENEP-Aragón-UNAH.

(+) "... en la investigación desde una perspectiva constructivista: en la cual el uso y acumulación de la teoría-práctica no se limita a la ejecución de esquemas establecidos, sino a la construcción de una teoría para el objeto, lo que significa que no puede hablarse de un método en un sentido universal o ajeno al objeto, ya que se trata de aprehender teórica y explícitamente de acuerdo al mismo". López Guerrero, Rosario. "Teoría y práctica, momento de articulación" en Revista Alternativa -- No. especial. p. 18.

dialéctica que pueda ofrecer la práctica en el proceso de producción de conocimientos.

Dentro del perfil profesional, aunque se concibe la formación para la investigación como un punto importante para la formación profesional del Pedagogo, resulta contradictorio porque tanto -- las materias como las actividades de investigación se tornan complementarias "...no las considera (El Plan de Estudios) en la -- programación de cada disciplina como el eje del proceso E-A, así encontramos materias sobre metodología de la investigación aisladas de las materias "teóricas", consideradas como el lugar de -- aplicación de lo "teórico", lo cual tiene como consecuencia para docentes y alumnos la falta de estructuración de la realidad en una totalidad concreta históricamente determinada". (77)

Podemos concluir (+) este punto de Perfil Profesional haciendo -- ciertos cuestionamientos. ¿Cómo es posible que mientras en el -- Perfil Profesional ideal que se persigue se tomó como algo preponderante a la investigación, es absurdo que el perfil Profesional Real no pueda siquiera acercarse de manera significativa al perfil profesional ideal. La brecha entre el ideal y el real -- dista mucho de establecer una coherencia, pues en el Plan de Estudios de Pedagogía únicamente se contemplan cinco materias que dan cuenta de la formación profesional para la investigación, es inconcebible que en este reducido número de asignaturas se intenta formar un Pedagogo investigador que estudie y trate los problemas relacionados con la educación, además que ni en la misma área de investigación existe un consenso del Pedagogo investiga-

(77) Díaz Barriga y Concepción Barrón, *Op. cit.* p. 39.

(+) Conclusión vislumbrada como punto de partida para la continuación de esta misma investigación y la posible apertura a otras investigaciones que amplíen y contribuyan al mejor esclarecimiento del perfil profesional del pedagogo en general y muy particularmente en el área de investigación.

dor que desea formar, lo cual quiere decir que ni entre los maestros del área existe como ya anteriormente se habfs señalado, -- una comunicación para tener claro el eje epistemológico de cómo manejar teórica y prácticamente a la investigación en el campo - pedagógico.

c) Hacia una construcción teórica-práctica profesional

El discurso científico que la Pedagogía arma —como profesión y no como disciplina en sí— representa en cierta manera, legiti-- mar coherentemente toda una estructura social. Este discurso -- estaría avalado también legítima y coherentemente, por la estruc-- turación de un plan de estudios que tendría que ver con la forma que una profesión explica una realidad histórica así como la manera que la sociedad demande, en términos de correspondencia, la resolución de problemas concretos.

Ahora, podríamos hablar de una Pedagogía dominante, la positivis-- ta, y esto como ya explicábamos estaría constituida y creada para el servicio de la clase hegemónica que esté al frente de las prácticas sociales. Así, por su parte la Universidad crea sus -- propias prácticas sociales, bajo el entendimiento que la práctica educativa es también una práctica social. En el seno de la -- educación superior se ha visto que "...históricamente las profesiones han surgido como respuestas a demandas sociales. Calificado el individuo, responde desarrollando una práctica profesional que satisface dichas demandas".⁽⁷⁸⁾ Queremos puntualizar -- que las prácticas sociales integran a su vez prácticas profesionales, como una particularidad o especificidad de las sociales.

(78) El proyecto académico de la UAM-Xochimilco, p. 27.

Dentro de la relación Universidad-Sociedad, "...la universidad - se ve en la necesidad de definir los espacios donde sea posible realizar las prácticas que definen cada una de las profesiones, tomando en cuenta las necesidades sociales significativas y que conduzcan al desarrollo de nuevas formas..." de prácticas profesionales". (79)

Con estas primeras apreciaciones diremos que la práctica profesional "...ha sido un concepto utilizado para indicar el establecimiento de las relaciones que mantienen la universidad y la sociedad, expresada por medio de la preparación (aunque más que - preparación nosotros le llamaríamos formación) académico-profesional preferenciado por la currícula". (80)

Uno de los elementos característicos de la estructura de toda -- profesión universitaria es el que contempla a la Práctica Profesional y se desarrolla a partir de las reflexiones del currículum. La Práctica Profesional ha servido como referencia para el estudio del currículum ya que una forma para la realización de - ese estudio "...se orienta hacia la delimitación y organización de la Práctica Profesional y la inserción del egresado en el mercado laboral apoyándose en la definición de perfiles..." (81)

La Práctica Profesional la encontramos conceptualizada bajo el - paralelismo entre el sistema educativo y sistema productivo, esto implica que con base en este paralelismo se establecen las -- Prácticas Profesionales que un Pedagogo ha de realizar.

(79) Ibid. p. 25.

(80) Guevara Niebla, Gilberto. El diseño curricular, p. 27.

(81) Morales Pérez, Leticia. "Algunas consideraciones en torno a la Práctica Profesional" en Memoria del Foro Análisis del Currículum de la Lic. en Pedagogía en la ENEP-Aragón, p. 112.

Esto nos lleva a explicar las contradicciones que surgen al interior de la universidad, como las de carácter histórico social. - En estos términos la Práctica Profesional es reducida a una visión economicista ya que consideran que la relación entre la formación que se concreta en el currículum como expresión de lo social dominante, no corresponden linealmente.

Así, la noción de Práctica Profesional toma diferentes matices - pues en este caso la P.P. está encerrada en una visión de la Teoría de la Funcionalidad Técnica de la Educación ya que "...la -- relación entre la educación y el sistema productivo es de naturaleza técnica, por lo que los fines de la educación han de corresponder directamente a los requisitos de formación que el mercado de trabajo exige". (82)

Ahora bien habría que reconocer dos vertientes frente a la conceptualización de Práctica Profesional. La primera estaría reconocida dentro de los supuestos generales de la teoría del Humano y Teoría de Funcionalidades Técnicas y que han sustentado una serie de investigaciones identificadas con la problemática educación-economía.

Bajo la interpretación economicista, la acreditación educativa - (credencialismo) tiene una relación directamente proporcional a una ocupación laboral; a cierto nivel educativo corresponde cierto nivel laboral y por ende nivel de remuneración. Aquí cabría lo que para esta vertiente significa la Práctica Profesional en tanto "...la relación que se establece en el mercado de trabajo (profesional) entre ofertantes y demandantes (entre profesionis-

(82) Malváez Ramírez, J. Martha et. al. "La práctica profesional como categoría central para una propuesta de reestructuración del plan de estudios de pedagogía/ENEP-Aragón, en Memoria del Foro Análisis del ..." - Op. cit. p. 174.

ta y empleadores); es decir, con la conformación del campo profesional, campo donde se manifiestan las funciones, actividades o tareas específicas para las que se utiliza esta fuerza de trabajo..."(83)

La otra vertiente que difiere de la primera, se erige sobre un marco de referencia (construido a partir de las premisas marxistas) retomando categorías como praxis, en la que la idea de transformación de la realidad está presente dentro del desarrollo histórico-social y esta sería la vertiente que adoptaríamos de inicio para enfrentar y construir una conceptualización que nos ayude a clarificar la Práctica Profesional del pedagogo en el área de investigación. Antes de acercarse a dicha construcción, es necesario e importante destacar la problemática y dificultad que existe "...para precisar sus funciones profesionales, tanto por parte de las instituciones que requieren sus servicios, como por ellos mismos"(84), los pedagogos.

Esto nos lleva a decir que existe un desconocimiento en la sociedad, sobre todo en el campo de trabajo de lo que es la Pedagogía como profesión de cuál es la formación de un pedagogo y sobre todo de la ayuda que éste puede prestar a la resolución de los problemas educativos amados de la sociedad; lo cual representa -- así mismo una indefinición de las prácticas profesionales de un pedagogo.

Todo esto se cristaliza al pedirle al pedagogo que se involucre

- (83) Valle, Angeles. "Utilización y Práctica Profesional: el caso del ingeniero mecánico electricista" en Revista de Perfiles educativos # 3. p. 6.
- (84) De Alba Ceballos, Alicia. "Teoría Pedagógica y currículum de Pedagogía. Análisis de una materia" en Memoria del Foro Análisis del ..." Op.cit. p. 67.

en alguna Práctica para la cual no ha sido formado profesionalmente. Como a menudo sucede al identificar a un pedagogo con un normalista que ha alcanzado una especialidad. "Esta situación se refleja en la exigencia cada vez mayor de que la formación profesional universitaria posibilite únicamente una habilitación técnica de los estudiantes. Se piensa que con el desarrollo científico-tecnológico los requisitos para una formación profesional son cada vez mayores, sin embargo, esta afirmación resulta falta si se contempla la fragmentación, de una práctica profesional, en la que su ejecución depende únicamente de la aplicación de un número de técnicas..."(85)

No podemos dar una conceptualización de Práctica Profesional sin dejar de tomar en cuenta el fin que persigue el estudiar y conceptualizar la Práctica Profesional, por tal razón es importante señalar lo siguiente.

Bajo el contexto de la estructuración curricular por módulos y por objetos de transformación, se han planteado tres tipos de Práctica Profesional que representan una plataforma para un estudio con mayor profundidad de análisis de la misma. Con ésta intención serán citadas. Así entonces, diremos que la primera práctica, la decadente es aquella que se convierte en obsoleta en un momento dado por el desarrollo de fuerzas productivas; la práctica dominante corresponde a un momento particular en donde es la más generalizada, es decir, es la que ha ganado mayor espacio social y que reviste mayor fuerza, asimismo, es la que ejerce su influencia sobre las prácticas restantes, en tal sentido su imagen se revierte en la curricula. Tiene que ver "...poco con las necesidades de las mayorías. Ya que los profesionales -

(85) Díaz Barriga, Angel. "Ensayos sobre la..." Op. cit. p. 37.

universitarios tienden a 'socializarse' en la 'cultura' dominante y su práctica profesional se caracteriza por la simple aplicación de tecnologías extranjeras". (86)

La tercera práctica emergente, se entiende cuando en cierto momento tiende a verse como una práctica nueva o bien como una 'moda' profesional y que no siempre corresponde a las necesidades de la mayoría, pues como dicen Barruezo y Follari debe tenerse cuidado con la 'mistificación'.

Una práctica nueva, emergente no debe caer en la sobrevaloración de la misma, es decir, no sólo por el hecho de ser nueva se debe considerar como lo idóneo.

"Sin embargo, lo que en estas reflexiones nos preocupa, es que el estudio de los requerimientos de un mercado ocupacional o de una práctica profesional, sólo pueden dar elementos parciales -- (...) por cuanto sólo expresan las ejecuciones inmediatas, en cierto sentido técnicas, de un quehacer profesional, descuidando indagar sobre los requisitos de formación teórica que un campo disciplinario demanda". (87)

Ahora bien, centrándonos en la Práctica Profesional que percibimos debiera realizar el pedagogo de el área de investigación -- deviene del análisis de las categorías antes analizadas, es decir, de la construcción hecha de nuestro estudio a partir de las categorías (+) que han dado desarrollo a este marco teórico con -

- (86) Ibarrola, María de. "Fundamentos sociales" citada por Muñoz García, Lilia, en "Tesis El perfil profesional como punto de..." Op. cit. p. 198
- (87) Díaz Barriga, Angel. Ensayos sobre la... Op. cit. p. 37.
- (+) Categorías tales como: formación social, vínculo universidad-sociedad, perfil profesional, análisis curricular y demás.

el propósito de dar interpretación a la Práctica Profesional con relación a un quehacer investigativo.

Frente a la necesidad que reviste elaborar una construcción teórica de la práctica profesional del pedagogo en el área de Investigación cabe destacar que en la tradición científica —visión positiva— los procedimientos lógicos son empleados indistintamente en ciencias naturales y en ciencias sociales muy a pesar de la diferencia que se establece en la relación sujeto-objeto —condicionada por situaciones epistemológicas distintas. "...la ciencia social, como hacen las naturales, refiere simplemente -- las determinaciones facticas de su objeto y las explica. Siendo así, el objeto (como en ciencias naturales) aparece como una imposición fatal de la naturaleza y no como un producto histórico-social". (88) Estos errores epistemológicos no dan cabida al estudio, interpretación y conocimiento científico del orden social y sus contradicciones características del capitalismo.

El dilema epistemológico mencionado arriba, nos introduce a la tarea de abordar un ámbito conflictivo al cual por su propio carácter no es fácil adentrarse y/o apropiarse de él, orientado al estudio y análisis a posteriori a través de la investigación, -- "...sólo asumiendo el problema se podrá encontrar soluciones o alternativas". (89)

Concluida la práctica profesional, no como está dada; sino más bien entendida como una práctica que incide en lo teórico, en -- una producción —no de bienes ni de producción material— sino -- una producción de conocimientos en dirección a una práctica de --

(88) Follari, Roberto. Interdisciplinariedad p. 36.

(89) Id. "El currículum como práctica social" en Memoria del encuentro..." Op. cit. p. 57

construcción teórica más ceñida al desarrollo de la investigación en el carácter que aquí le damos.

La tarea se plantea necesaria en virtud de que la Pedagogía adolece de una falta de visión científica, que tanto como disciplina y como profesión se ha conformado en ella; por un lado las instituciones se encargan de darle sentido a través de un currículum y - por otro, las instituciones adheridas a las demandas de un orden social están traducidas en una demanda de Práctica Profesional dominante.

Bajo estos términos la investigación se traduce en un proceso de búsqueda y producción de conocimientos a través del cual se pretende armar un cuerpo teórico que dé una interpretación a un fenómeno social, sobre el objeto de estudio que el científico aprehende de la realidad bajo su propia conciencia dentro de una serie de contradicciones sociales.

La teoría se va construyendo mediante una investigación que promueve conocimientos. "El conocimiento, la conciencia, se deriva - como un segundo momento siendo primero la actividad creadora... - desde que se da la práctica se da también un rudimento de conciencia, que la práctica anima y hace crecer, y que refluye sobre la misma práctica para corregirla, profundizarla o mejorarla. Práctica y teoría o práctica y conciencia no deben considerarse como dos elementos o actividades separadas, sino como dos polos de una totalidad que mutuamente se exigen y se repelen". (90)

El desarrollo en el área de investigación dentro del quehacer pedagógico lo remitimos a una posibilidad más del especto de la ---

(90) Dri, Rubén. Op. cit. pp. 20 y 21.

Práctica Profesional del Pedagogo llevando a la investigación (+) en dirección opuesta a la tendencia técnica y/o instrumental. -- Esta práctica profesional sirve como piedra angular para insistir en una práctica (+) de construcción teórica que haga avanzar a la Pedagogía sobre el sentido del quehacer científico avocado al desarrollo teórico. Situación que en su momento será desplazada por otra necesidad tan válida y urgente como la que aquí se plantea.

A esta tarea de la práctica de construcción teórica debe sumarse la preocupación por superar el nivel de una mera preparación o -entrenamiento técnico en pro de una formación profesional en torno a una formación teórica. Por eso la investigación en Pedagogía puede y debe irse apropiando de una construcción teórico-metodológica permanente al ritmo que marcan las contradicciones -- histórico-sociales de una formación social determinada.

(+) Como se planteaba en un principio la investigación como Práctica profesional del Pedagogo, la oponemos a la tendencia técnico-instrumental; - en tal sentido, nos avocamos a los lineamientos con los cuales hipotéticamente (tomando esto como un primer acercamiento) Sánchez Puentes entiende la Investigación científica "como un todo-relación rigurosamente articulado que consiste en un proceso de producción de conocimientos -- nuevos así como en sus productos histórica y geográficamente situados, para cuya realización se requiere tanto de un rigor disciplinado como - de una audacia creadora". (Cfr. Sánchez Puentes, Ricardo. Op. cit. p. - 132. "Tanto la ciencia --entendida como conjunto de conocimientos-- como la investigación científica --concebida como proceso de producción -- de conocimientos-- reenvían al conocer, de cualquier manera alternativa de entender el acto de conocer repercute inmediatamente en la inteligibilidad del quehacer científico". Ibid. p. 135. La investigación es una práctica social que bien puede ser asumida como una práctica profesional.

(+) La práctica se ha dicho, no significa una actividad material observable e inmediata solamente, es decir, no se rechaza esta característica sino que además concurre en un saber, en otras palabras el pensar, es también una práctica "...la práctica de la ciencia como construcción de conocimiento sistemático o como transmisión de éste..."
Follari, Roberto. "El currículum..." Op. cit. p. 54.

**CAPITULO III. DUALIDAD EN RELACION INVESTIGACION EN
PEDAGOGIA-PRACTICA PROFESIONAL**

- a) **Primera interpretación: Teoría de la funcionalidad técnica de la educación.**
- b) **Segunda interpretación: Teoría sociopolítica de la educación.**

CAPITULO III DUALIDAD EN LA RELACION INVESTIGACION EN PEDAGOGIA PRACTICA PROFESIONAL

En este momento es necesario retomar el seguimiento metodológico de nuestro objeto de estudio, es decir, la construcción de nuestra totalidad que ha sido problematizada y que se refiere a la Investigación como Práctica Profesional del Pedagogo. Esta totalidad no pudo ser analizada sin reconocer sus totalidades parciales bajo el nombre de categorías.

Así tenemos que en el primer capítulo se desarrolló lo que podemos llamar —generalidades socio-económicas trabajadas a través de una formación social, misma que permitió entender categorías tales como: currículum, didáctica de la investigación, análisis epistemológico de la investigación, siendo este último posible — a través de las categorías anteriores. El producto de conocimiento en este capítulo, se reconoce como la conceptualización — de la relación Investigación en Pedagogía— desde un discurso — académico-social.

De aquí desprendimos características más específicas de la problemática como lo son Perfil Profesional y Práctica Profesional, ubicadas en la relación Universidad-Sociedad para un primer acercamiento conceptual a la Práctica Profesional del Pedagogo en el área de investigación; constituyendo así un segundo capítulo. Lo que perseguimos en este capítulo, es dar articulación entre las categorías de los capítulos anteriores, para una reconstrucción de nuestra totalidad; re-construcción que se hará con base en una función crítica (premisa de la dialéctica) desde dos marcos — conceptuales. La totalidad de la que aquí se habla no es la misma que fue planteada en un principio, ahora se perfila bajo otra perspectiva más elaborada puesto que ya han sido trabajadas varias categorías para un conocimiento más profundo de ella (la ln

investigación como Práctica Profesional del Pedagogo).

Lo que aquí nos ocupa es el enfrentamiento de los principios filosóficos, supuestos teóricos y el quehacer práctico de dos teorías que son entendidas como los dos marcos conceptuales: Teoría de la Funcionalidad Técnica de la Educación y la Teoría Sociopolítica de la Educación. En este sentido la dualidad aquí corresponde a la interpretación que estas Teorías dan de un mismo problema.

Oponer una a la otra no significa la satanización por un lado de la Teoría de la Funcionalidad Técnica de la Educación —como se ha venido haciendo— ni por el otro, exaltar a la Teoría Sociopolítica de la Educación que se presenta a sí misma como una teoría crítica; de lo que se trata es de señalar y determinar qué fundamentos pueden ser retomados de ambas teorías para a partir de las dos analizar la problemática de Investigación en Pedagogía-Práctica Profesional.

"La cuestión está en que se puede usar acriticamente una teoría cuya función es crítica. Se puede razonar mal, es decir, razonar de manera esquemática o dogmática a una teoría que es básicamente no dogmática, en tanto pretende reflejarlo históricamente determinado". (91)

Con ello queremos decir que ambos marcos conceptuales, el de la Teoría de la Funcionalidad Técnica de la Educación y el de la Teoría Sociopolítica de la Educación no son tomadas como buenas o malas por sí mismas, ya que en mucho depende el carácter, uso o visión que de ellas se tenga enmarcando en un momento histórico determinado.

(91) Zemelman Merino, Hugo. Op. cit. p. 64.

Si bien es cierto que este razonamiento de enfrentar las teorías mencionadas ya ha sido trabajado con cierta insistencia por varios autores, aquí la diferencia radica en trabajarlas pero bajo el análisis de las categorías que constituyen la investigación como práctica profesional del pedagogo, esto debe entenderse como nuestra totalidad construida, es decir, cómo se explicaría la relación Investigación en Pedagogía-Práctica Profesional bajo el análisis de estas dos interpretaciones.

Porque es sabido que estas teorías no hablan específicamente de lo que significan y cómo se articulan, por un lado por lo que -- respecta al quehacer de la Investigación dentro de la Pedagogía y por otro, el papel de la Práctica Profesional; en este sentido, nuestra tarea es descubrir la interpretación que ambas dan a estas categorías o relación.

a) Primera Interpretación: Teoría de la Funcionalidad Técnica de la Educación

Queremos insistir en la idea --como ya hemos venido puntualizando-- de cómo se establece una relación directa entre el qué producir y el cómo producir (opciones tecnológicas, papel del conocimiento científico y tecnológico en la producción), con las relaciones sociales y educativas, el surgimiento de clases o grupos sociales diferenciados entre pensantes, creadores, planificadores, diseñadores, etc, el grado de igualdad social de acceso y de aprovechamiento de las oportunidades educativas, el tipo de relaciones entre opciones tecnológicas, división del trabajo y calificación laboral. Todos estos binomios nos sirven para irnos ubicando en la perspectiva de la Teoría de la Funcionalidad Técnica de la Educación.

Resulta pertinente señalar las diferentes denominaciones adoptadas según las diversas corrientes filosóficas y las posturas --

teóricas de la economía y sociología que han sido establecidas - para explicar, o en su defecto justificar una formación social - donde la educación toma características peculiares de esa formación. "Es así como hemos encontrado la relación; sistema educativo-sistema productivo, educación-economía, educación-estructura económica. Este tipo de agrupaciones enclavadas en la Teoría de la Funcionalidad Técnica de la Educación, se han desarrollado a partir del concepto de "Capital Humano", el cual está sustentado bajo los supuestos teóricos de la economía neoclásica y/o sociología funcionalista y principios filosóficos del positivismo (+). Paradójicamente, el positivismo "...a pesar de haber caído en el descrédito en los círculos académicos, en los últimos años, sigue siendo el marco de referencia para la planificación educativa (aún en el nivel de educación superior) de la mayoría de los países latinoamericanos incluyendo México". (92) Y aún así persiste su infiltración en los discursos teóricos en el campo de las Ciencias Sociales.

La idea principal que permite claramente reflexionar acerca de - las limitantes de la Teoría de la Funcionalidad Técnica de la -- Educación (T.F.T.E.) "...es el individuo y sus decisiones libres frente al mercado de trabajo..." (93), esto significa que la

(+) El positivismo es la canonización ideológica del hombre capitalista, fabricante y poseedor de objetos, y de la sociedad tecnológica y competitiva. La historia humana se reduce a la producción, a la lucha por el poder y el progreso científico. Su concepción de la naturaleza humana afirma con Darwin, que entre el hombre y el animal no hay diferencias esenciales, sino de grado. Todas estas fuerzas sociales están acordes con la naturaleza humana. Suárez Reynaldo "Educación y concepto del hombre" en La Educación (su filosofía). p. 21.

(92) Riquelme, Marcial A. "Notas sobre las relaciones entre Educación y estructura económica" en Revista Iztapalapa, enero-junio 1982, UAM. p. 41.

(93) Gómez Campo, Víctor M. "Relaciones entre educación y estructura económica. Dos grandes marcos de interpretación" en Revista de Educación Superior # 41, p. 19.

educación se concibe en todos sus ámbitos "...como un factor causal (variable independiente), para cuyo incremento el estado debería hacer fuertes inversiones..."⁽⁹⁴⁾.

Primeramente se hablará de esta teoría no en un sentido peyorativo, sino que se tratará de dar a conocer sus premisas fundamentales. Lo que no significa que se esté de acuerdo con la explicación que estos hacen de la realidad.

A la Teoría de la Funcionalidad Técnica se la ha denominado como "...un conjunto amplio de proposiciones teóricas que sobre diferentes dimensiones de las relaciones entre educación y estructura económica han sido elaboradas por la teoría económica neoclásica, y por la sociología funcionalista".⁽⁹⁵⁾ Por lo que no sólo se puede reducir esta Teoría a la única y simple relación de educación y estructura económica, ya que toma en cuenta el contexto en general, como por ejemplo la tecnología utilizada, el conocimiento científico, el qué y cómo producir, la política educativa, etc.

La T.F.T.E. está fundamentada en los siguientes conceptos, según Víctor M. Gómez Campo:

- a) "La experiencia educativa escolar está directamente relacionada con la mayor productividad y eficiencia de la fuerza laboral. Por lo tanto el desarrollo económico depende en gran parte del nivel educativo de ésta".

La mayor o menor producción está en función del mayor o menor

(94) Riquelme, Marcial A., Op. cit. p. 42

(95) Gómez Campo, Víctor M. Op. cit. p. 10

grado o nivel de escolaridad. Las experiencias, conocimientos, habilidades, etc. adquiridas en una institución escolar dan la posibilidad de ser mayormente productivo y tener ingresos más altos.

- b) "Los requisitos educativos para el empleo corresponden con los requerimientos reales de calificación para las diversas ocupaciones".

Aquí existe una relación tanto en la creación de profesiones como los cambios en ellas, dependiendo ambas de los requerimientos reales de la sociedad.

- c) "Las innovaciones tecnológicas producen cambios en la estructura ocupacional, los cuales generan a su vez sus respectivos requisitos educacionales".

Una vez más aquí se enfatiza en la relación que existe entre los cambios o innovaciones en el sistema productivo y su repercusión tanto en el nivel educativo como el laboral.

- d) "Las continuas innovaciones tecnológicas elevarán progresivamente la complejidad de las ocupaciones, y por tanto el nivel educativo requerido de la fuerza laboral".

- e) "El mercado de trabajo funciona de la misma manera para todos los individuos, empleándolos y remunerándolos en función de la oferta y demanda de trabajo y la de la productividad marginal de cada uno, la cual a su vez depende de su perfil educativo. Es decir, existe un mercado de trabajo, de funcionamiento homogéneo, objetivo y neutral".

Se habla de un campo productivo y educativo homogéneo para la sociedad argumentando las oportunidades igualitarias que tie-

nen todos y cada uno de los individuos tanto para adquirir un grado educativo como para emplearse en el campo productivo.

Ahora bien, como una primera forma de explicitar lo que encierran estos conceptos, diremos que existe una correlación entre el sistema productivo, el educativo y el laboral, siendo afectados uno por los cambios de los demás y viceversa.

Para la T.F.T.E. el concepto de: la educación significa "...un sistema que comprende a todas las personas e instituciones que participan en la preparación y entrenamiento de recursos humanos para el país.

Concebida la educación en esta forma, puede presumirse que ésta juega un papel esencial en la preparación y entrenamiento del personal científico y técnico requerido para el cumplimiento de las metas de desarrollo económico nacional". (96)

Siguiendo esta misma perspectiva diremos que la Universidad como nivel de educación superior, se contempla como el sector mayormente dependiente del sistema productivo; porque es ahí donde la mayor parte de los profesionistas son capacitados para que posteriormente se inserten de manera directa e inmediata al sistema productivo, lo que tiene que ver con la modernización de capital, con un modelo de desarrollo que conlleve a elevar las tasas de capitalización de nuestra sociedad. (97) Cabe mencionar que este modelo, como todos es rebasado por la historicidad.

(96) Cerdán Ripoll, Carlos L. "El papel de la tecnología y de la educación en el desarrollo económico", en Revista de la Educación Superior # 18 p. 38

(97) Cfr. Guevara Niebla, Gilberto. "La crisis de la..." Op. cit. p. 43

Asimismo, se entiende que las profesiones están determinadas por las necesidades del desarrollo científico y tecnológico que el capitalismo requiere como lo son: división del trabajo y calificación de la mano de obra. Para que el capitalismo pueda seguir su rumbo de progreso es indispensable considerar a la Universidad, en tanto mecanismo social, como creadora-aportadora del profesional idóneo, la investigación, la transmisión de la cultura, que ha de servir al aparato productivo y en términos generales a la sociedad.

Con el propósito de adecuar la Universidad al sistema productivo bajo la racionalidad de la T.F.T.E. "...se busca una universidad (...), eficientista, racional (léase ración) y eficaz para el desarrollo capitalista del país (...). Esto, ante una universidad masificada, hacía indispensable para el Estado mejorar, dentro de su proyecto modernizante y en la medida de lo posible, su calidad académica a fin de que los egresados de ella sirvieran más funcionalmente al aparato productivo, fueron funcionales de responder a las demandas de la especialización requerida".⁽⁹⁸⁾

La investigación concebida desde el currículum se diseña en el seno mismo de la universidad con una dirección que va de lo interno a lo externo, es decir, desde la institución universidad hacia el sistema productivo, en donde esta concepción es cristalizada a través de una Práctica Profesional.

Para que haya unidad social se requiere estratificar las prácticas asignadas lo que expresa que una Práctica Profesional mientras más delimitada sea en el hacer de su campo científico mayor

(98) Mendoza Rojas, Javier. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México", en Revista de Perfiles Educativos - # 12, pp. 3 y 10 el subrayado es nuestro.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

mente podrá contribuir a entablar un equilibrio entre el sistema educativo y el sistema productivo (entiéndase unidad social). Pero para que esta Práctica Profesional tenga claro su quehacer, - necesita de antemano de un modelo determinado de perfil profesional. Este modelo (+) tomado bajo el nombre de perfil profesional "...es lo que prepara principalmente al estudiante para entrar a formar parte como miembro de la comunidad científica particular con la que trabajará más tarde. Debido a que se reune con hombres que aprenden las bases de su campo científico a partir de los mismos modelos concretos, su práctica subsiguiente rara vez despertará desacuerdos sobre los fundamentos claramente expresados". (99)

Tocando de nueva cuenta lo concerniente a la asignación de funciones la práctica profesional aquí estudiada la ubicamos dentro de la Investigación en Pedagogía y las funciones que adopta. A este respecto su explicación deviene al considerar a los hechos sociales como cosas definidas por causas externas. La investigación tiene como punto de partida esta primicia a la luz de la -- funcionalidad. "En efecto, es cosa todo lo que se encuentra dado, todo lo que se ofrece o mejor dicho, se impone a la observación. Tratar los fenómenos como cosas, es considerarlos en calidad de datos que constituyen el punto de salida de la ciencia (...) necesitamos entonces considerar a los fenómenos sociales en sí mismos, desprendidos de los sujetos conscientes que los representan, hay que estudiarlos desde afuera como cosas exteriores". (100)

(+) Modelo significa paradigma y éste para Kuhn es sinónimo de ciencia normal, una investigación basada en realizaciones científicas pasadas y que una comunidad de científicos reconoce durante mucho tiempo para fundamentar su práctica. Cfr. "La estructura de las revoluciones científicas" de Kuhn, Thomas S.

(99) Kuhn, Thomas S. Citado por Gutiérrez Pantoja, G. Op. cit. p. 169

(100) Durkheim, E.; Citado por Bravo, V. en Teoría y Realidad en Marx, Durkheim y Weber. p. 15

Como es Durkheim quien da nacimiento a la Sociología de la Educación es también el primero en definir la naturaleza objetiva y social de los fenómenos educativos; para él la investigación cumple y debe cumplir con la función de deshacerse de las prenociones y volverlas 'científicas' a través de observar a los fenómenos educativos como cosas desprendidas de la acción del sujeto. "Los hechos sociales (...) se caracterizan por: 1) ser hechos observables que pueden ser considerados como 'cosas'; 2) ser 'hechos' -- que poseen una realidad objetiva e independiente de las conciencias individuales y 3) ser hechos con carácter coercitivo. La educación es entonces un hecho social, porque se constituye en -- verdaderas instituciones sociales, con una realidad objetiva e in dependiente de nuestra voluntad que se nos impone además (coercción)". (101) Esto propicia una manera de proceder con el objeto de investigación, una metodología científica situada en las posiciones del empirismo en donde el parámetro indicador de producción de conocimientos científicos está dado por la utilización -- del método hipotético-deductivo, así entonces la investigación -- tiene la función de dar respuestas a interrogantes mediante la -- aplicación de procedimientos científicos como los que marca el mé todo hipotético-deductivo (+) los cuales persiguen una secuencia -- ordenada sistemáticamente y lineal, para de este modo reunir las condiciones necesarias de fiabilidad y objetividad.

(101) Salomón, Magdalena. "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social". en Revista Perfiles Educativos # 8, p. 6.

(+) Aun cuando los procedimientos lógicos del método hipotético-deductivo son del dominio de los estudiosos en materia investigación, los mencionaremos con el afán de que sólo sean recordados!: 1) formular las ideas (conceptos, juicios) de modo de poder, a partir de deducir hipótesis tales que permitan prever la observación de hechos; 2) verificar si efectivamente en esas condiciones se trabajan las observaciones previstas; y 3) considerar válidas esas ideas solamente si se han obtenido esas observaciones". Musso citado por Pasternac "Introducción al problema de los métodos en psicología" en Psicología, Ideología y Ciencia, p. 122.

Ahora la pregunta obligada sería, finalmente cuál es la interpretación de Investigación como Práctica Profesional del Pedagogo. La investigación como práctica profesional queda entendida en -- tanto la aplicación de conocimientos y técnicas para dar respues ta a fenómenos educativos; encauzada la investigación así, persi que el desarrollo de la sociedad con miras a alcanzar un progreso que representa el equilibrio total entre el sistema educativo y el sistema productivo.

b) Segunda Interpretación: Teoría Sociopolítica de la Educación

Con la intención romántica o idealista de superar las desigualda des sociales, el carácter de la educación se ha convertido en el "caballito de batalla" para armar todo un discurso ideológico-po lítico que resalta la necesidad del progreso científico y tecno- lógico (+) para de esta manera romper con los contenidos y estruc turas escolares tradicionales, como se tratase únicamente de modas y no de un replanteamiento de formación social que se --- exige a sí mismo el derrumbe de un sistema que cada vez se hace más ineficaz y sus estructuras sufren un desgaste inevitable.

Así, en la explicación de las crisis económica y social se alu-- den otros elementos de análisis y se focaliza la atención en el ámbito educativo. En este sentido los planteamientos que se pro ponen han intentado plasmarse dentro de la Teoría Sociopolítica de la Educación (T.S.E.). Dicha Teoría se erige en contraste -- con las premisas de la Teoría de la Funcionalidad Técnica de la Educación, conformada desde varias teorías contestatarias a esa concepción reduccionista, las cuales ubican el estudio de la re lación entre educación y aparato productivo e incipientemente en

(+) Recuérdese los principios positivistas que marcan y subyacen en la --- T.F.T.E.

una relación educación-sociedad, esto porque aún la teoría no está bien consolidada. Veamos más adelante por qué decimos esto. Los postulados de la T.S.E. se derivan del plano de la economía política "...es también una teoría general, una síntesis teórica, formada por aportes similares y complementarios provenientes de diversas disciplinas (...) cuyo principal vínculo en común es la utilización de las categorías de análisis marxista". (102)

De estas consideraciones que hace Gómez Campo acerca de la Teoría Sociopolítica, fundamentalmente objeta Riquelme que es cierto que prevalecen algunas categorías analíticas del marxismo clásico, pero también existen elementos de estructuralistas radicales neomarxistas y hasta argumentos credencialistas de neo-weberianos.

En el plano de la investigación empírica, los credencialistas reconocen la importancia de las relaciones de producción en la educación, pero no toman en cuenta a las clases sociales en conflicto, como la unidad de análisis de sus estudios. Además dichos estudios teóricos, a pesar de referirse a una articulación entre el sistema productivo y el educativo, indican que el destino ocupacional de los egresados de diversas modalidades y niveles educativos, está afectado por factores socio-económicos y no educativos precisamente.

Un rasgo fundamental de la T.S.E. es el énfasis que hace en el carácter social "...la unidad de análisis está formada por las decisiones de grupos o clases sociales en conflicto entre sí". (103)

(102) Gómez Campo, Víctor M. "Relaciones entre..." Op. cit. p. 19

(103) Ibidem.

La T.S.E. se desarrolla a partir de las categorías de análisis marxista y su implicación para considerar al sistema educativo y sistema productivo bajo un análisis histórico. Así como la T.F.T.E. propone que la educación tenga una función como motor de desarrollo económico; la T.S.E. confiere a la educación además de su carácter social, un carácter político, concepto que ha sido desarrollado por Gramsci, "...considerado como uno de los iniciadores de la ruptura del marxismo soviético ortodoxo (...) quien identifica las prácticas hegemónicas con las prácticas educativas". (104) Es en este sentido cuando el carácter político reviste importancia para dar articulación al discurso teórico de la relación Investigación en Pedagogía Práctica Profesional desde los fundamentos de la T.S.E. a partir de las categorías de Gramsci. (Hegemonía y política).

La Práctica Pedagógica de la que habla Gramsci está determinada por una relación del saber que ha de detentar el poder. El poder está concentrado en el carácter político que en esta dimensión alude a lo histórico, porque "...si la realidad incluye un margen de moldeabilidad, tenemos que reconocer a lo político un estatus teórico, cuyo contenido es la relación entre lo dado y lo potencial, entre lo determinado y determinable; y ello no como conocimiento sino como construcción en la que el error y la verdad pierden sentido para ser reemplazados por la noción de progresión-involución en el marco de los proyectos que se contraponen". (105)

Queremos destacar que lo político no es tratado con una visión reducida como se ha entendido a la Universidad en tanto educación institucionalizada, dirigida hacia el activismo, la agitación, etc. (que no dejan de ser importantes puesto que forman

(104) Ibarrola, Ma. de. "Antonio Gramsci" en Las dimensiones sociales de la educación. p. 39

(105) Zemelman Merino, Hugo. Op. cit. p. 27, el subrayado es nuestro.

parte de un proyecto político, pero que por sí solas no logran - el cumplimiento total de ese proyecto). Lo político dentro de - la Universidad como ya lo adelantábamos, representa la necesidad de considerar "...una visión de la política que comprendiera aspectos tales como la crítica del conocimiento imperante, la crítica de la cultura hegemónica, la crítica del saber constituido como sentido común, la crítica de los valores, costumbres, creencias y otras expresiones fundamentales del dominio ideológico y moral de las clases dominantes (...) en fin, todas esas actividades que en su conjunto constituyen una determinada articulación entre el saber y el poder". (106)

Para avanzar en el afinamiento de la relación Investigación Práctica Profesional se ha aclarado la intención del carácter político dentro de este marco de interpretación T.S.E.; con esta aclaración es posible abocarnos a lo que Gramsci ha llamado hegemonía, la cual se condensa en la influencia que el Estado ejerce sobre la sociedad para incorporar a un individuo a los valores, creencias, moral, visión del mundo, etc. Así, el estado se convierte —afirma el propio Gramsci— en educador para constituir el "conformismo social", es decir, que el "individuo se incorpore al modelo colectivo"; o bien como lo explica Portanteiro "...un conformismo social que adecue la moralidad de las masas a las necesidades del aparato económico de producción..." (107)

Por tanto la hegemonía representa una práctica pedagógica en -- cuanto el estado dicta lo que es necesidad o lo que no lo es. -- Aún cuando a simple vista dicha interpretación no difiere en mucho de la Teoría de la Funcionalidad Técnica de la Educación, --

(106) Vélez Pliego, Alfonso. Op. cit. pp. 11 y 12

(107) Portanteiro citado por Ibarrola, María de. Op. cit. p. 44

cuando explica la relación sistema educativo-sistema productivo como una relación directa unicausal, el aporte analítico de --- Gramsci a la postura teórica de la vertiente Sociopolítica de la Educación, es el criterio histórico-político, es decir, no concibe a la relación sistema educativo-sistema productivo como influencia de una clase estática, permanente, sino más bien como un proceso de contradicciones que se convierten en una lucha de hegemonías.

"El punto de partida pedagógico para Gramsci es el rechazo tanto del determinismo mecánico como del innatismo trascendental (...). Ni el determinismo, ni el innatismo explican al hombre como una producción histórica". (108)

En tal sentido la práctica pedagógica transferida como una práctica profesional en esta dimensión, desde la Teoría Sociopolítica de la Educación considerando los postulados anteriores, estaría comprendida como una fuerza de trabajo⁽⁺⁾, establecida a partir de las relaciones sociales de producción y que es atravesada por momentos histórico-políticos del proceso social en la que se inscribe y se desarrolla dicha práctica. La Práctica Profesional queda establecida por una formación profesional, que representa no sólo el cúmulo de conocimientos y habilidades específicas; sino además un nivel de acreditación que permite seleccionar a la fuerza de trabajo.

Considerando a la Práctica Profesional como una fuerza de trabajo

(108) Ibid. p. 48

(+) "... es la expresión de una fuerza de trabajo en la que se han invertido costos de educación más altos, cuya formación cuesta más tiempo de trabajo y que por ello tiene un valor más alto que la fuerza de trabajo simple". Marx, Karl, citado por Labarca Guillermo, en Economía política de la Educación, p. 165.

jo, ésta queda comprendida en la llamada producción no material en tanto no produce riqueza material.

Dentro del capitalismo, la práctica profesional se explica a través de la producción intelectual y material dada la división del trabajo en productivo, y no productivo, en manual e intelectual. Esta división del trabajo, se deriva de las relaciones sociales de producción y estas son a su vez, el factor que ha de determinar las opciones técnicas y organizacionales del proceso de trabajo. "Debido a que el proceso de producción capitalista no es sólo una producción de mercancías, sino, esencialmente, una producción de plusvalor, sólo es productivo aquel trabajo que se intercambia directamente con el capital y cuyo valor de uso para el capitalista no es el de su utilidad concreta, sino el de la diferencia entre el valor de la fuerza de trabajo y el valor del producto laboral". (109)

Para el capitalismo, la ciencia y la tecnología significan tanto un producto como una condición de las relaciones sociales de producción. Las características propias del capitalismo, propician un determinado impulso o desarrollo científico de acuerdo a las necesidades que empujen el avance de sus fuerzas productivas. Es así como en México, "...el avance productivo se ha centrado en la producción de los llamados bienes de consumo duradero, dirigidos hacia un mercado compuesto por capas medias minoritarias..." (110)

El interés científico está centrado en las áreas de conocimiento que pueden dar avance a la tecnología, pues es sólo la tecnología la que abre el camino para el desarrollo de las fuerzas productivas del país.

(109) Labarca, *Op. cit.* p. 168

(110) Pérez Pascual, T. "Investigación científica y dependencia" en Revista Foro Universitario # 1, p. 24.

Paralelamente al impulso de la tecnología (que prestan las ciencias fácticas), se ha ido restando importancia a las áreas de conocimiento que no se insertan dentro de la producción material -- como las que están representadas por las ciencias sociales y/o -- humanísticas; aún más, el desarrollo de las ciencias sociales -- significa una amenaza para la formación social en cuestión, ya -- que con ellas se logra una teorización de los fenómenos históricos y sociales que se suceden, que reflejan las contradicciones de este orden social implicadas en el capitalismo.

Por otra parte la investigación como factor de desarrollo científico, se orienta bajo las condiciones de una educación superior.

Ahora veamos qué papel juega la investigación desde la Teoría -- Sociopolítica de la Educación, es decir, la investigación como -- una Práctica Profesional ubicada y originada en las relaciones -- sociales de producción, perfilada desde lo histórico y político, lo que ya se apuntaba con algunas categorías del marxismo (materialismo histórico) concretamente con Gramsci.

La investigación como factor de desarrollo científico se orienta bajo las condiciones que la educación superior establece. "Esta situación indudablemente afecta y condiciona las prácticas de investigación, (y sobre todo) los procesos de formación y conformación de los investigadores"⁽¹¹¹⁾, procesos que responden por un lado a la estructuración de un currículum y por el otro a las -- condicionantes económico-sociales.

Con relación a lo anterior, la investigación ha sido puesta al --

(111) Arredondo, Martiniano, et. al. "La investigación educativa en México. Un campo científico en proceso de constitución". Revista Mexicana de Sociología. 1/84, p. 6.

servicio de una producción material como respuesta al status -- asignado al desarrollo de las ciencias fácticas, en tal medida -- que la investigación correspondiente a las ciencias sociales, -- queda desplazada por ese interés desde esta concepción de lo -- científico.

La T.S.E. no estaría de acuerdo con esta visión reduccionista⁽⁺⁾, puesto que no sólo concibe a la Investigación en el campo de la producción material, sino también en el campo de la producción -- no material o intelectual. El carácter de la producción intelec -- tual comprende a la Práctica Profesional del Pedagogo como una -- de sus prácticas porque su práctica está referida a una produc -- ción de conocimientos que explican e interpretan al fenómeno edu -- cativo; y es aquí donde la T.S.E. abre un espacio teórico para -- reconceptualizar a la Investigación, misma reconceptualización -- que tomamos para la investigación vista como práctica profesio -- nal del Pedagogo en tanto la Pedagogía entendida como disciplina social que produce conocimientos, los que son poco valorados o re -- conocidos por el capitalismo como un trabajo productivo.

La práctica ya decíamos antes, no debe entenderse sólo como una actividad objetiva que haga referencia a lo inmediato, sino que además encierra una actividad, pero una actividad de pensamiento, de construcción de conocimientos, de abstracciones elaboradas -- que permitan una mejor comprensión de la realidad que se nos pre -- senta como inmediata.

La Práctica Profesional del Pedagogo en el área de Investigación, supone desde la interpretación de la T.S.E. una producción de co -- nocimientos con un carácter dual: el social y el político; so---

(+) "Todo ello reduciría, en efecto, la concepción de la investigación a -- una interpretación liberal o la explicaría románticamente". Ibidem.

cial porque en tanto práctica humana lo es, así la investigación científica es una relación entre la realidad y los hombres que la conforman "...la investigación científica en general significa, por un lado, que el sujeto que investiga es un sujeto en plural y, por el otro, que la práctica de estos es un acto comunitario y social..."; y política porque el quehacer científico supone también una relación de saber y poder y "...la producción de conocimientos es un campo de lucha ideológica..."(112)

Puntualizando diremos que si en un principio se consideró a la práctica pedagógica con un carácter político, así debe entenderse el quehacer investigativo, como una práctica profesional encaminada a concebirse desde una situación histórico-política, lo cual significa que la Investigación en Pedagogía representa la re-construcción teórica de la realidad educativa, es decir, una práctica que constantemente vigile la construcción teórica de lo pedagógico tomando como una opción, recurrir a la Investigación.

(112) Sánchez Puentes, Ricardo. Op. cit. p. 142.

-APREHENSIONES FINALES-

Al finalizar un trabajo de investigación resulta común encontrar un apartado especial dedicado a lo que se denomina conclusiones donde, generalmente se señalan aseveraciones traducidas en hallazgos, y es ahí donde se da por concluido el trabajo de investigación presentando un trabajo acabado, en cierre a toda posibilidad de avance.

Nosotros consideramos que un trabajo de investigación enmarcado en el ámbito de una realidad histórica determinada —un trabajo de esta índole no puede decirse que esté acabado, terminado o --concluido— porque un trabajo de reflexión teórica, como lo significa el presente, identificado con una perspectiva de investigación constructivista, siempre es rebasada por el devenir histórico.

En cualquier trabajo de investigación no es posible agotar los problemas, categorías, variables, etc., que atraviesan al objeto de estudio, lo que si puede resolverse es el establecer una aproximación que explique el objeto de estudio, es decir, una interpretación teórica que el sujeto investigador arma desde su propia perspectiva.

La investigación, como proceso de construcción de conocimientos, es aquí tanto un medio para abordar al objeto de estudio como el objeto mismo de conocimiento. La investigación se estudia al mismo tiempo que se trabaja.

Las aprehensiones finales constituyen algunas puntualizaciones conceptuales que del objeto de estudio (Investigación en Pedagogía-Práctica Profesional) se fueron armando y que aquí adquieren una particular unidad teórica. Hablemos de los cambios y las mo

dificaciones que sufrió nuestro objeto de estudio desde su construcción, que finalmente tomó el nombre de Análisis Epistemológico de la Investigación en Pedagogía que incide en la Práctica -- Profesional de los Egresados de esta Licenciatura en la ENEP Aragón, encerrando en su título la intención para abordar a la Investigación en Pedagogía-Práctica Profesional, hasta el momento de su aprehensión, cuando el planteamiento metodológico establecido quedó cubierto.

Para ir desentrañando nuestra problemática hubo primero que determinar las categorías de análisis que permitieran lograr los objetivos planteados en la Investigación-trabajo de tesis.

En el primer capítulo encontramos el concepto de formación social trabajado con la intención de dar un encuadre socio-económico a la problemática estudiada, la cual está determinada históricamente por una formación social caracterizada por un modo de producción capitalista. Dentro de la formación social capitalista se desarrollan diversas prácticas sociales, entre ellas la práctica educativa, la que a su vez se traduce en otras modalidades. La práctica educativa en este sentido no se presenta homogénea, en la diversidad con la que se presenta encara diferentes perspectivas de concepción. Su cualidad radica en el ámbito en que se sitúa, y la cosmovisión que de la sociedad se tenga, en cuanto al papel asignado a la educación.

Así la práctica educativa se constituye a través de un ámbito social económico político u otros y que generalmente se avalan institucionalmente. En lo que respecta al marco institucional de la universidad entendida desde lo académico, ésta toma presencia a partir de un currículum.

El currículum de pedagogía promueve diferentes concepciones de Investigación. La Pedagogía estudiada y analizada en su práctica

ca profesional en el área de Investigación requiere de la búsqueda de un discurso necesario para abordar tanto en el ámbito científico (disciplinario) como profesional necesidad social. Frente a esta búsqueda hubo que revisar también un discurso sobre algunos puntos formales, institucionales; currículum, plan de estudios, programas de estudio del área de investigación, y así mismo la Universidad, con relación a la sociedad, es decir, cómo se conciben mutuamente. En este vínculo universidad-sociedad aparece el aporte teórico de dos perspectivas, una la económica basada en la "Teoría del Capital Humano" y otra la materialista forjada como un discurso contestatario y apoyado en categorías marxistas.

Bajo el entendimiento de un marco construido con las categorías arriba señaladas la investigación adquiere una formación en tanto una opción de la Práctica Profesional del Pedagogo pero que tampoco se manifiesta uniforme. Aquí nos referimos a cómo un mismo problema Investigación en Pedagogía-Práctica Profesional reviste diferentes visiones y ópticas desde las cuales es posible explicarla y desentrañarla. Las diferentes visiones que destacamos sobre nuestra problemática se remiten a dos grandes Teorías: Teoría de la Funcionalidad Técnica de la Educación y a la Teoría Sociopolítica de la Educación.

El análisis epistemológico aquí realizado sobre la Investigación en Pedagogía como una Práctica Profesional se detiene con base en su análisis a posteriori tanto de la T.F.T.E., como de la T.S.E. para postular y/o reflexionar sobre una Práctica Profesional que atienda o se aboque a la construcción teórica, partiendo de la Investigación en Pedagogía como una opción metodológica que pueda contribuir a llenar el vacío teórico en lo que a "Teoría Pedagógica" se refiere.

El hecho de postular a la Investigación en Pedagogía como una ---

Práctica Profesional desde un ámbito teórico (y no como una práctica instrumental referida a lo técnico) que propicie la construcción de conocimientos queda apoyado, sobre todo con la categoría-gramsciana-referida a lo político, lo hegemónico. Si bien puede considerarse un avance asignar un carácter social a la práctica educativa, hay que reconocer la importancia de entenderla como un campo de lucha ideológico, es decir, desde lo político. Es sólo así como podemos ir constatando la construcción de la Pedagogía como un quehacer científico siempre y cuando se tenga presente su carácter histórico con el cual no podemos postular verdades absolutas.

BIBLIOGRAFIA

1. Alonso, José Antonio. Metodología. Edicol, primera edición, - México, 1977.
2. Bambilra, Vania. El capitalismo dependiente latinoamericano. 8a. edición, Siglo XXI, México, 1982.
3. Barrón Tirado, Concepción y Angel Díaz Barriga (comps.) Memoria del encuentro sobre diseño curricular. ENEP-Aragón-UNAM, México, 1985.
4. Barrón Tirado, Concepción y Blanca Rosa Bautista Melo (comps.) Memoria del Foro Análisis del currículum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-Aragón. ENEP-Aragón-UNAM, México, 1986.
5. Bourdieu, Pierre (et. al.) El oficio de sociólogo, 6a. ed. - Siglo XXI, México, 1983.
6. Brauntein, Néstor (et. al.) Psicología, ideología y ciencia. 6a. edición, Siglo XXI, México, 1979.
7. Bravo, Víctor (et. al.) Teoría y realidad en Marx, Durkheim y Weber. 6a. ed. Juan Pablos Editor, México, 1985.
8. Cázares Hernández, Laura (et. al.) Técnicas actuales de investigación documental, UAM-Trillas, México, 1983. (Tercera reimpresión).
9. Cerda Michel, Almadea. Programación del Perfil Profesional. Consideraciones teóricas y metodológicas. (tesis) -- UNAM s/d.

10. De Gortari, Eli. Introducción a la lógica dialéctica. Grijalbo. México, 1978.
11. De la Garza Toledo, Enrique. El método del concreto-abstrac-to-concreto. UAM-Iztapalapa, México, 1981.
12. De Leonardo, Patricia y Gilberto Guevara Niebla. Introducción a la teoría de la educación. UAM-Terranova, México, 1984.
13. Díaz Barriga, Angel. Ensayos sobre la problemática curricular. Trillas. México, 1984.
14. Díaz Barriga, Angel y Concepción Barrón Tirado. El currículum de Pedagogía. Un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil. ENEP-Aragón-UNAM, México -- 1984.
15. Dri, Rubén R. Los modos del saber y su periodización. El Caballito, México, 1977.
16. Follari, Roberto. Interdisciplinariedad. UAM-Azcapotzalco, - México, 1982.
17. Furlán, J. Alfredo et. al. Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior. ENEP-I-UNAM. México, 1979.
18. Gilbert, Roger. Las ideas actuales en Pedagogía. Grijalbo, - México, 1976.
19. Gramsci, Antonio. La formación de los intelectuales. Grijalbo. México, 1967.

20. Guevara Niebla, Gilberto (comp.). La crisis de la educación superior en México. 2a. ed. Nueva visión, México, -- 1983.
21. Gutiérrez Pantoja, Gabriel. Metodología de las Ciencias Sociales - I. HARLA, México, 1984.
22. Ibarrola, María de. Las dimensiones sociales de la educación. El caballito, México, 1985.
23. Kosik, Karel. Dialéctica de lo concreto, Grijalbo, México - 1985.
24. Kuhn, Tomás S. La estructura de las Revoluciones Científicas. F.C.E., México.
25. Labarca, Guillermo (comp.) Economía Política de la Educación. 2a. ed. Nueva Imagen, México, 1984.
26. Miguélez, Roberto. Epistemología y Ciencias Sociales y Humanas. UNAM, México, 1977.
27. Muñoz García, Lilia. El Perfil Profesional como punto de partida para la evaluación de un plan de estudios (Un enfoque teórico-conceptual) (Tesis), ENEP-Aragón - UNAM, México, 1986.
28. Nassif, Ricardo. Pedagogía de Nuestro Tiempo. Kapeluz, Argentina, 1965.
29. Paín, Sara. Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. 5a. ed. Nueva Visión, México, 1980.
30. Palacios, Jesús. La cuestión escolar, Laia, España, 1981.

31. Pansza González, Margarita. (et. al.) Fundamentación de la Didáctica Vol I. Gernika, México, 1986.
32. Pansza González, Margarita (et. al.) Operatividad de la Didáctica Vol. II. Gernika, México, 1986.
33. Puiggrós, Adriana. Imperialismo y educación en América Latina. 3a. ed. Nueva Imagen, México, 1983.
34. Rodríguez, Azucena. "El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario" en Revista Colección Pedagógica, C.E.E. Universidad Veracruzana, Jalapa, México, 1977.
35. Saavedra S., Manuel. Técnicas de investigación social para la elaboración del documento recepcional. Siglo Nuevo Editores, México, 1980.
36. Vázquez, Héctor. Sobre la epistemología y la metodología de la Ciencia Social. UAP, México, 1984.
37. Vélez Pliego, Alfonso. et. al. Perspectivas de la educación superior en México. UAP. México, 1984.
33. Zemelman Merino, Hugo. Historia y Política en el conocimiento. UNAM, México, 1983.

8. _____ "El currículum como práctica social" en --
Memoria del encuentro sobre diseño curricular. ENEP-Aragón-UNAM, México, 1985.
9. Galán Giral, Ma. Isabel y Dora Elena María Méndez. "Marco - Teórico para el estudio del rendimiento escolar. Evaluación del currículum" en Revista Perfiles Educativos No. 27-28. Enero-junio, CISE-UNAM, México, 1985.
10. Gómez Campo, Víctor M. "Educación superior, mercado de trabajo y práctica profesional (análisis comparativo de diversos estudios en México)" en Revista de Educación Superior No. 45. Enero-marzo. ANUIES, México, - 1983.
11. _____ "Relaciones entre educación y estructura económica. Dos grandes marcos de interpretación" en Revista de Educación Superior No. 41. Enero-marzo -- ANUIES, México, 1982.
12. Guevara Niebla, Gilberto. "La crisis de la Educación Superior en México" en Perspectivas de la Educación Superior en México. UAP-México, 1984.
13. Hoyos Medina, Carlos Angel. "Los currícula, racionalidad ante qué?" en Memoria del encuentro sobre diseño --- curricular. ENEP-Aragón, UNAM, México, 1985.
14. Licenciado en Pedagogía (tríptico) Secretaría de Rectoría, Dirección General de Orientación Vocacional - UNAM, México, 1978.
15. López Latorre, Eduardo. "Referencia metodológica para el estudio del ejercicio profesional" en Revista de Educación Superior No. 30. Abril-junio ANUIES, México, 1979.

16. Malvárez Ramírez, J. Martín (et. al.) "La práctica profesional como categoría central para una propuesta de -- reestructuración del Plan de Estudios de Pedagogía/- ENEP-Aragón" en Memoria del Foro Análisis del currículum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-Aragón. ENEP-Aragón-UNAM, México, 1986.
17. Manacorda, Mario. Contenido, Metodología y Tecnología de la Educación. (mimeo)
18. Mendoza Rojas, Javier. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)" en Revista Perfiles Educativos No. 12 Abril-junio, - CISE-UNAM, México, 1984.
19. Mendoza Rojas, Javier "La planeación de la Educación Superior y el desarrollo de la Universidad en un contexto de crisis económica" en Revista Mexicana de Sociología 1/84. FCPYS-UNAM, México, 1984.
20. Morales Pérez, Leticia. "Algunas consideraciones en torno a la Práctica Profesional" en Memoria del Foro Análisis del currículum de la Licenciatura en Pedagogía - en la ENEP-Aragón. ENEP-Aragón-UNAM. México, 1986.
21. Morales Pérez, Leticia y Laura Rodríguez. El currículum, Un espacio de discusión. (mimeo). ENEP-Zaragoza.
22. Morán Oviedo. Operatividad Didáctica Vol. II. Gernika, -- México, 1986.
23. Ortega Pérez, Fausto. "La Evaluación Didáctica" en Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior. --- ENEP-UNAM, México, 1979.

24. Palacios, Jesús. Tendencias contemporáneas para una escuela diferente. s/d.
25. Pérez Pascual, R. "Investigación científica y dependencia" - en Revista Foro Universitario No. 1. STUNAM-UNAM, -- México, 1980.
26. Plan Rector de Desarrollo Institucional. UNAM, México, 1984.
27. Programas Escolares de 3^o, 7^o y 8^o Semestres de la Carrera de Pedagogía. ENEP-Aragón-UNAM. México, 1985.
28. Proyecto Académico de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. 2a. edición, México. 1982.
29. Rivera Medero, Arturo. "Lo fenoménico de la Investigación - en Pedagogía" en Revista Alternativa No. Especial. - ENEP-Aragón, México, 1986.
30. Rodríguez, A:ucena. Análisis y perspectivas de la investigación docente en torno a la didáctica. Ponencia presentada en ENEP-Aragón-UNAM, México, 1985.
31. Ruiz Larraguivel, Estela. "Reflexiones sobre la realidad -- del currículum" en Revista Perfiles Educativos No. - 29-30. julio-diciembre, CISE-UNAM, México, 1985.
32. Salomón, Magdalena. "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social" en Revista Perfiles Educativos No. 8. CISE---- UNAM, México, 1980.
33. Serrano, José Antonio. Pedagogía-ciencia(s) de la educación, ponencia presentada en ENEP-Aragón-UNAM, México, 1986.

34. Serrano, Rafael y Marisa Ysunza. "El diseño curricular en la concepción educativa por objetos de transformación" en Memoria del encuentro sobre diseño curricular. ENEP-Aragón-UNAM, México, 1985.
35. Teóduo Guzmán, José. El currículum escondido y los métodos educativos universitarios, ponencia presentada en el CISE-UNAM, México, 1978.
36. Valle, Angeles. "Utilización y práctica profesional: el caso del Ingeniero mecánico electricista" en Revista - Perfiles Educativos No. 33, julio-septiembre, CISE-UNAM, México, 1986.

REVISTAS

1. Revista Alternativa No. Especial, junio, ENEP-Aragón, México, 1986.
2. Revista de Educación Superior No. 30 Abril-junio, ANUIES, - México, 1979.
3. Revista de Educación Superior No. 41 Enero-marzo, ANUIES, - México, 1982.
4. Revista de Educación Superior No. 45 Enero-marzo, ANUIES, - México, 1983.
5. Revista de Centro de Estudios Económicos.
6. Revista Foro Universitario No. 1, STUNAM-UNAM, México, 1980.
7. Revista Perfiles Educativos No. 8 Abril-junio, CISE-UNAM, - México, 1980.
8. Revista Perfiles Educativos No. 12 Abril-junio, CISE-UNAM, México, 1981.
9. Revista Perfiles Educativos No. 6 Julio-septiembre, CISE-UNAM, México, 1984.
10. Revista Perfiles Educativos No. doble 27-28 Enero-junio, CISE-UNAM, México, 1985.
11. Revista Perfiles Educativos No. doble 29-30 julio-diciembre CISE-UNAM, México, 1985.

12. Revista Perfiles Educativos No. 33 Julio-septiembre, CISE--UNAM, México, 1986.
13. Revista Mexicana de Sociología 1/84 Enero-marzo, FCPYS-UNAM, México, 1984.
14. Revista UNIVERSIDADES No. 96, Abril-junio, UDUAL, México, - 1984.