

41061

1 ej.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ARAGON

LA CRITICA A PROGRAMAS EDUCATIVOS:  
UNA POSIBILIDAD PARA REPENSAR LA  
PRACTICA EDUCATIVA.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
MAESTRO EN ENSEÑANZA SUPERIOR.

P R E S E N T A

JESUS ESCANILLA SALAZAR.



## **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

INTUITO.....	5
I.- APARATO CRITICO.....	15
1.-FORMACIÓN, FORMACIÓN DOCENTE Y AUTOFORMACIÓN DOCENTE; UN CAMPO DE CONOCIMIENTO EN DEBATE.....	16
2.-LA AUTOEVALUACIÓN DOCENTE: UNA POSIBILIDAD DE PENSARSE ASÍ MISMO....	25
3.-LA EVALUACIÓN CURRICULAR: UN CAMPO DE CONOCIMIENTO EN CONSTRUCCIÓN..	30
II.-LA ENEP ARAGON: UN ESPACIO DE CONCRECIÓN DE LA PRACTICA DOCENTE....	40
1.-LAS ESCUELAS NACIONALES DE ESTUDIOS PROFESIONALES : UNA ALTERNATIVA AL PROBLEMA DE LA MASIFICACIÓN.....	41
2.-LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA: ANTECEDENTES.....	45
3.-EL CURRÍCULUM DE PEDAGOGÍA EN LA ENEP ARAGÓN: UNA ALTERNATIVA EDUCATIVA AL PROBLEMA DE LA MASIFICACIÓN.....	47
4.-LA FORMACIÓN QUE PROPICIA EL CURRÍCULUM DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA.....	51
5.-EL CONCURSO DE OPOSICIÓN : UNA ALTERNATIVA PARA REPENSAR LA PRACTICA EDUCATIVA.....	57
III.-ELEMENTOS PARA CREAR UNA METODOLOGIA PARA REALIZAR CRITICA A LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS.....	61
1.-EL MARCO LEGAL: UBICACIÓN NORMATIVA EN QUE SE INSCRIBE LA CRÍTICA A LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA PARA CONCURSOS DE OPOSICIÓN.....	62
2.-EL CAMPO DE LO DIDÁCTICO: COMO COLUMNA DE SUSTENTO TEÓRICO.....	67
3.- BREVE SEMBLANZA DEL AREA DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN.....	70
4.-LA FORMACIÓN QUE PROPOCIA EL AREA DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN.....	73
5.-PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO.....	78
5.1.-EJES DE ANÁLISIS PARA REALIZAR CRÍTICA A PROGRAMAS EDUCATIVOS....	79

# I N D I C E

INTRUITO.....	5
I.- APARATO CRITICO.....	15
1.-FORMACIÓN, FORMACIÓN DOCENTE Y AUTOFORMACIÓN DOCENTE; UN CAMPO DE CONOCIMIENTO EN DEBATE.....	16
2.-LA AUTOEVALUACIÓN DOCENTE: UNA POSIBILIDAD DE PENSARSE ASÍ MISMO....	25
3.-LA EVALUACIÓN CURRICULAR: UN CAMPO DE CONOCIMIENTO EN CONSTRUCCIÓN..	30
II.-LA ENEP ARAGON: UN ESPACIO DE CONCRECIÓN DE LA PRACTICA DOCENTE....	40
1.-LAS ESCUELAS NACIONALES DE ESTUDIOS PROFESIONALES : UNA ALTERNATIVA AL PROBLEMA DE LA MASIFICACIÓN.....	41
2.-LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA: ANTECEDENTES.....	45
3.-EL CURRÍCULUM DE PEDAGOGÍA EN LA ENEP ARAGON: UNA ALTERNATIVA EDUCATIVA AL PROBLEMA DE LA MASIFICACIÓN.....	47
4.-LA FORMACIÓN QUE PROPICIA EL CURRÍCULUM DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA.....	51
5.-EL CONCURSO DE OPOSICIÓN : UNA ALTERNATIVA PARA REPENSAR LA PRACTICA EDUCATIVA.....	57
III.-ELEMENTOS PARA CREAR UNA METODOLOGIA PARA REALIZAR CRITICA A LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS.....	61
1.-EL MARCO LEGAL: UBICACIÓN NORMATIVA EN QUE SE INSCRIBE LA CRITICA A LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA , PARA CONCURSOS DE OPOSICIÓN.....	62
2.-EL CAMPO DE LO DIDÁCTICO; COMO COLUMNA DE SUSTENTO TEÓRICO.....	67
3.- BREVE SEMBLANZA DEL AREA DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN.....	70
4.-LA FORMACIÓN QUE PROPICIA EL AREA DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN.....	73
5.-PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO.....	78
5.1.-EJES DE ANÁLISIS PARA REALIZAR CRÍTICA A PROGRAMAS EDUCATIVOS....	79

6.-EL PROGRAMA EDUCATIVO DE DIDÁCTICA GENERAL I: UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN PARA REPENSAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA.....	83
CONCLUSIONES.....	96
BIBLIOGRAFIA.....	102
ANEXOS.....	108

## PRESENTACION.

El rescatar las experiencias educativas, que realizamos como trabajadores, profesionales e intelectuales de la educación, es como extraer del fondo del mar tesoros undidos, que a la luz de un buen pastor adquiere un valor significativo. No omitimos decir, que narrar nuestras experiencias posibilitan una actividad de reflexión-acción, pues, el expresarlas, objetivarlas, reconstruirlas, analizarlas, representan un proceso intelectual que responde a un nivel de formación.

La validez y significatividad de este hecho es variante según los momentos históricos; uno cuando se elaboran las joyas, se realiza la práctica profesional docente, y otro, cuando se da a conocer a la sociedad.

No es punto menos el señalar, en el caso particular que nos compete, que la participación académica que como docentes del área de Pedagogía realizamos dentro del Programa para Promover la Definitividad del Personal Académico de Asignatura, convocado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la U.N.A.M., tuvo su razón de ser y su nivel de significatividad; no obstante los resultados obtenidos para quien escribe, hoy en día expongo sin vitral alguno de protección la reconceptualización de esa experiencia, como una joya disponible a todo pirata crítico, que con sus conocimientos ayude a darle un tercer nivel de significatividad. Adquirir el grado de Maestro en Enseñanza Superior.

La marea sube y baja y el agua choca contra las rocas, la relación teoría-práctica del conocimiento es igual que el mar.

Partiendo de la idea de que el hombre, a diferencia del animal, tiene la capacidad de pensarse a sí mismo, hemos de señalar una gran ausencia de reflexión de la Teoría Pedagógica en torno a los proyectos de formación que posibilitan comprender la capacidad que tiene el docente de pensarse a sí mismo, como hombre y como docente. No con esto negamos, los avances metodológicos en el campo de la investigación educativa, vrg., en tomo: al curriculum, a la formación y actualización docente, evaluación docente, a la práctica educativa, entre otros; no obstante hemos de hacer hincapié en la poca e incipiente - producción teórico-metodológica en este ámbito particular de preocupación.

Desde esta idea inicial, nos preguntamos ¿la actividad educativa del docente debe ser siempre evaluada por otros? , contrariamente, ¿qué posibilidades metodológicas existen de que sea el propio docente quien se evalúe a sí mismo?, inspirados en esta última, hemos de impulsar ser poeta y musa de inspiración de nuestra propia práctica, ya que en la práctica institucional se ha hecho costumbre la primera interrogante. Ejemplo de ello son los concursos de oposición, pero, ¿qué sucede después de este evento académico?, ¿qué actitud se toma a posteriori?, regularmente y a veces por desgracia cuando el resultado es favorable para el concursante, el docente al igual que el águila al estar seguro de su presa, emprende sus vuelos hacia otros niveles de interacción institucional, dejando en el "pasado" su experiencia cotidiana. Accionar analítico y propo-sitivo que se queda atrapado en la historia.

Tenemos que arrancar como hierba mala esta costumbre, - que no deja crecer nuevos cultivos que permitan reflexionar nuestro propio hacer docente, como una actividad de reflexión-acción. El proceso didáctico es reflexión e investigación social.

EL PILAR FUNDAMENTAL EN EL QUE SE SUSTENTA EL TRABAJO, SE INSCRI-  
BE EN LAS IDEAS CENTRALES DE LA INVESTIGACIÓN -ACCIÓN EDUCATIVA (1),-  
LA CUAL NOS PERMITE REPENSAR NUESTRA PRÁCTICA EDUCATIVA COMO POSIBILI-  
DAD DE PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE.

LOS CONCEPTOS ESTELARES DE REFLEXIÓN Y DE AUTOCRÍTICA JUEGAN UN  
PAPEL TRASCEDENTAL PARA PENSARNOS A SÍ MISMOS COMO PERSONAS Y COMO DO-  
CENTES. SE APELA A UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN PERO "AL TRADUCIR 'RE-  
FLEXIÓN', ' AUTOEVALUACIÓN COMO ' INVESTIGACIÓN', EL ACADÉMICO CORRE EL  
RIESGO DE INTERPRETAR LA METODOLOGÍA COMO UNA SERIE DE PROCEDIMIENTOS  
MECÁNICOS Y TÉCNICOS NORMALIZADOS EN VEZ DE COMO UN CONJUNTO DE IDEAS  
Y PRINCIPIOS DINÁMICOS QUE ESTRUCTURAN, PERO NO DETERMINAN, LA BÚSQUEDA  
DE LA COMPRENSIÓN DENTRO DEL PROCESO PEDAGÓGICO"(2).

EN ESTE SENTIDO, EL REALIZAR UN ACTO DE REFLEXIÓN SOBRE NUESTRA -  
PARTICIPACIÓN EN EL CURSO DE OPOSICIÓN, CENTRÁNDOSE EN LA CRÍTICA AL -  
PROGRAMA EDUCATIVO, NOS PERMITE HOY EN DÍA EXPLICITAR LAS SIGUIENTES -  
LÍNEAS QUE FUNGEN METODOLÓGICAMENTE COMO EJES RECTORES A LO LARGO DEL  
PRESENTE TRABAJO DE TESIS.

A) EL CAMPO DE LO PEDAGÓGICO SE DEBATE EPISTEMOLÓGICAMENTE  
EN UN REMOLINO PRODUCTO DE LA VORÁGINE DE DISCURSOS EDU-  
CATIVOS. (3)

B) EL ACTO DOCENTE NO SE PUEDE COMPRENDER SINO ES A LA LUZ  
DE CONCEBIR AL DOCENTE COMO PERSONA. (4)

- 
- 1.- ELLIOT, JOHN. EL CAMBIO EDUCATIVO DESDE LA INVESTIGACIÓN -ACCIÓN.  
TRADUC. PABLO MANZANO. ED. MORATA, S.L., MADRID, 1993.
  - 2.- IDEM. P. 27.
  - 3.- CFR. DE ALBA, ALICIA. TEORÍA Y EDUCACIÓN. EN TORNO AL CARÁCTER CIENTÍFICO DE LA EDUCACIÓN. ED. CESU-UNAM, 1990.
  - 4.- CFR. ABRAHAM, ADA, ET. AL. EL ENSEÑANTE ES TAMBIÉN UNA PERSONA.  
COL. HOMBRE Y SOCIEDAD, SERIE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA. BARCELONA, 1986.

- C) LA DOCENCIA COMO UN TRABAJO EN LO EDUCATIVO RESPONDE A LA LÓGICA DE LA DIVISIÓN SOCIAL Y SEXUAL DEL TRABAJO; QUEDANDO REDUCIDO, GENERALMENTE, EL DOCENTE COMO INSTRUCTOR.
- D) LAS POLÍTICAS ECONÓMICAS CAPITALISTAS EN TORNO A LA EDUCACIÓN, Y EN CONCOMITANCIA A LO ANTERIOR, HAY UN ABISMO ENTRE LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACIÓN.
- E) AL CONCEBIR AL DOCENTE COMO EL QUE ENSEÑA, SU ROL SE PERCI BE COMO UNA PRÁCTICA ALIENANTE PARA EL PROPIO DOCENTE. SE LE NIEGA LA FORMACIÓN DE UN ESPÍRITU CIENTÍFICO. (5).
- F) LOS PROYECTOS CURRICULARES, ACADÉMICOS Y JURÍDICOS (6) DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DESINDIVIDUALIZAN AL DOCENTE AL PRESCRIBIR SU ROL.
- G) LA CATEGORÍA DE DOCENTE SE ADJUDICA A QUIEN DOMINA UN COMO CIMIENTO DISCIPLINARIO Y NO LOS RASGOS QUE EL SUJETO PORTA PARA HABILITARLO COMO DOCENTE. (7)
- H) LA ELABORACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS ES UNA PARTE DE -- OBJETIVACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE. PERO ESTE REFERENTE DIDÁCTICO TIENE MAYOR PESO DENTRO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APREN DIZAJE QUE EL SUJETO DE LA EDUCACIÓN; ESE NORMATIZA EN UN CICLO ESCOLAR LA ACTIVIDAD DEL GRUPO.

---

5.- BACHELARD, GASTÓN. LA FORMACIÓN DEL ESPÍRITU CIENTÍFICO.

6.- INTERESANTE ES LA LECTURA DE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA A ESTE RES PECTO.

7.- HABRÍA QUE REFLEXIONAR EN TORNO A LA CONTRATACIÓN DE LOS DOCENTES

I) LA CRÍTICA A UN PROGRAMA ESCOLAR TIENE SIGNIFICATIVIDAD EN EL CONTEXTO DE SU INSTRUMENTACIÓN.

J) LA CRÍTICA A UN PROGRAMA EDUCATIVO ES UNA ACTITUD CONSCIENTE DEL DOCENTE.

"LA CRÍTICA SE PLANTEA COMO UNA ACTITUD, COMO UNA FORMA DE APROXIMACIÓN REPLANTEAMIENTO Y APROXIMACIÓN DE LA REALIDAD CUYOS ELEMENTOS BÁSICOS ESTARÍAN. PRIMERO, EN EL ESFUERZO DEL CONOCIMIENTO, DE UBICACIÓN DE DICHA REALIDAD, Y LUEGO EN EL ESFUERZO DE SUPERACIÓN DEL PLANTEAMIENTO INICIADO, MEDIANTE LA APROXIMACIÓN, LA RECONSTRUCCIÓN Y LA EMISIÓN DE PLANTEAMIENTOS PROPIOS, CUYA ORIGINALIDAD SE DARÍA A PARTIR DE LAS CONDICIONES PARTICULARES DEL SUJETO QUE APRENDE, QUE CONOCE. VISTO EN ESTOS TÉRMINOS EL SEGUNDO MOMENTO DE LA CRÍTICA CONFORMA PROCESOS DE CREACIÓN-RECREACIÓN, ENTENDIDOS EN EL ESFUERZO DE EMISIÓN DE UN PRODUCTO PROPIO, EDIFICADO A PARTIR DE LOS CONOCIMIENTOS SOCIALMENTE DISPONIBLES Y DE LA RACIONALIDAD DEL SUJETO COGNOSCENTE" (8).

TODAS ESTAS IDEAS SE INTEGRAN EN UN PRINCIPIO TOTALITARIO: LA DOCENCIA ES UN ACTO DE REFLEXIÓN E INVESTIGACIÓN-ACCIÓN QUE INVOLUCRA A LOS PARTICIPANTES DIRECTOS DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, BAJO UNA RESPONSABILIDAD COMPARTIDA, COMO SUJETOS EN LA HISTORIA, SOCIALES Y NATURALES, A LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS DISCIPLINARIOS, A PARTIR DEL ENTENDIMIENTO QUE LA CULTURA ACADÉMICA NO ES HOMOGÉNEA SINO QUE CADA SUJETO INCORPORA SU PROPIA CONTRACULTURA. LA DOCENCIA ES UNA PRÁCTICA SOCIAL E INTELCTUAL.

METODOLÓGICAMENTE, POR TODO LO ANTERIOR, RECUPERO EL SIGUIENTE PRINCIPIO REFLEXIVO DE LA PRÁCTICA DOCENTE, COMO SUSTENTO PARA JUSTIFICAR LA CRÍTICA A LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS.

---

8.- GLAZMAN, RAQUEL. "CRÍTICA Y CURRÍCULUM" EN DE ALBA, ALICIA. (COOR) EL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO DE CARA AL NUEVO MILENIO. ED. SEDESOL-U. DE GUADALAJARA-UNAM, MÉXICO, 1993p. 176.

"EL PROFESOR MODIFICA ALGÚN ASPECTO DE SU PRÁCTICA DOCENTE COMO RESPUESTA A ALGÚN PROBLEMA PRÁCTICO, REVISANDO DEPUÉS SU EFICACIA PARA RESOLVERLO. MEDIANTE LA EVALUACIÓN, LA COMPRENSIÓN SOCIAL DEL PROFESOR SOBRE EL PROBLEMA SE MODIFICA Y CAMBIA.

POR TANTO, LA DECISIÓN DE ADOPTAR UNA ESTRATEGIA DE CAMBIO PRECEDE AL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN. LA ACCIÓN INICIA LA REFLEXIÓN "(9), LA IMPLEMENTACIÓN O INSTRUMENTACIÓN DE UN PROGRAMA EDUCATIVO NOS CONLEVA HACIA LA REFLEXIÓN Y CRÍTICA DEL MISMO.

EN ESTE SENTIDO, LA ESTRUCTURA DEL TRABAJO QUE AQUÍ SE PRESENTA SE ESTRUCTURÓ DE LA SIGUIENTE MANERA:

A) LA CONFORMACIÓN DE UN APARATO CRÍTICO, MISMO QUE SE ESTRUCTURÓ CON BASE A EL DEBATE EN TORNO A LA FORMACIÓN, LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA POSIBILIDAD DE INCLUIR EN ESE DEBATE LA CATEGORÍA DE AUTOFORMACIÓN DOCENTE.

ASÍ MISMO, SE INCLUYE EN ESTE APARTADO, UN INCISO DEDICADO A LA AUTOEVALUACIÓN DOCENTE COMO UNA POSIBILIDAD DE PENSARSE A SÍ MISMO, EN EL CUAL SE PROPONE UNA SERIE DE NIVELES DE INTERVENCIÓN QUE ESTRUCTURARÍAN ESE PROCESO.

FINALMENTE ES ESTE CAPÍTULO, SE TRABAJÓ UN INCISO EN TENOR DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR; RETOMANDO LOS PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS - EPISTEMO LÓGICOS DE AUTORES COMO ZEMELMAN, MARDONES Y URSUA, SÁNCHEZ PUENTES, -- ADENÁS LOS PLANTEAMIENTOS CURRICULARES DE ALICIA DE ALBA, ÁNGEL DÍAZ BARRIGA, ENTRE OTROS.

B) PARA UN SEGUNDO MOMENTO, EL TRABAJO SE ESTRUCTURÓ COMO UN MARCO DE REFERENCIA DENOMINADO "LA ENEP Aragón: UN ESPACIO DE CONCRECIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA, EN EL CUAL SE UBICA "AL CURRÍCULO DE PEDAGOGÍA COMO UN PRODUCTO HISTÓRICO EN EL CUAL SE VE VOLCADO LA VOLUNTAD DE SUJETOS SOCIALES CON UNA CONCIENCIA COLECTIVA, QUE A PARTIR DE LA CLASE A LA QUE PERTENECIERÓN Y EL PODER QUE EJERCIAN A PARTIR DE ÉSTA, SE ARTICULARÓN A LA AUTORIDAD QUE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO LES OTORGÓ POR VÍA DEL RECONOCIMIENTO DE LA PROFESIÓN, MISMA QUE SE AJUSTABA AL ENGRANAJE DE LA POLÍTICA EDUCATIVA QUE SUSTENTABA --

NUESTRA ALMA MATER EN EL MOMENTO EN EL QUE TIENE ORIGEN EL PLAN DE ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA EN EL COLEGIO DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS "(10).

ASÍ PUES, ENTENDER EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM DE PEDAGOGÍA, DESDE SU ORIGEN HASTA SU CARACTERIZACIÓN ESPECÍFICA EN EL PRESENTE EN LA ENEP ARAGÓN DEBE HACERSE A LA LUZ DE CATEGORÍAS TALES COMO: "CONTRADICCIÓN Y CONFLICTO YA QUE LAS PROPUESTAS TEÓRICAS EN TORNO A LO PEDAGÓGICO SE CONSTRUYEN COMO PROYECTOS DENTRO DE LA CONTRADICCIÓN Y CONFLICTOS SOCIALES; LAS PEDAGOGÍAS (11) QUE HAN SIGANADO NUESTRO ACTUAR PROFESIONAL HAN ESTADO MÁS INTÍMAMENTE RELACIONADAS, POR UN LADO CON LA IDEOLOGÍA DOMINANTE Y POR OTRO, CON MENOS FUERZA CON PROYECTOS CONTRAHEGEMÓNICOS, POR LO QUE ES IMPERATIVO UBICARLAS EN LOS PROCESOS DE CONTINUIDAD Y DISCONTINUIDAD SOCIAL, ES DECIR, COMPRENDER SI LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS MARCAN UNA OPCIÓN VIABLE DE TRANSFORMACIÓN DISCONTINUA DEL PROCESO DE LO REAL O SI POR LO CONTRARIO ES UN "PARCHE" PARA MANTENER LA MISMA DIRECCIONALIDAD CONTINUA Y CONSERVADORA DE LO REAL "(12).

EN ESTE SEGUNDO CAPÍTULO, SE CONSTITUYE CON: UNA BREVE SEMBLANZA LA CREACIÓN DE LAS ENEP COMO ALTERNATIVA AL PROBLEMA DE LA MASIFICACIÓN ADEMÁS DE UNA RESEÑA SOBRE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA EN LA UNAM, -- COMO NUESTRO ANTECEDENTE INMEDIATO, PARA POSTERIORMENTE PRESENTAR UN INCISO SOBRE LA DESCRIPCIÓN DEL CURRÍCULUM DE PEDAGOGÍA EN NUESTRA ESCUELA, PUNTUALIZANDO SU PARTICULARIDAD HISTÓRICA, ASÍ COMO LA FORMACIÓN QUE ÉSTE PROPICIA.

SE CONCLUYE ESTE SEGUNDO CAPÍTULO CON UNA APROXIMACIÓN A UN ANÁLISIS DEL CONCURSO DE OPOSICIÓN DESDE EL ÁMBITO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA, SE CONTRAPONA CONTRA LA VISIÓN DE LA RACIONALIDAD TÉCNICA QUE HA SUSTENTADO AL MISMO. ESTE ÚLTIMO INCISO RESPONDE A QUE ES NUESTRO REFERENTE EMPÍRICO.

---

9.- ELLIOT, JOHN. OP. CIT. P. 37.

10.- ESCAMILLA, SALAZAR, JESÚS. "CONSIDERACIONES GENERALES EN TORNO AL DESARROLLO DE LA PEDAGOGÍA EN MÉXICO. ANÁLISIS DEL PRESENTE Y PROSPECTIVAS" PONENCIA PRESENTADA EN LAS JORNADAS DE DIDÁCTICA. ENEP A 1989. P. 1.

11.- UTILIZAMOS EL TÉRMINO EN PLURAL DADO QUE HISTÓRICAMENTE NO HA EXISTIDO UNA SOLA LÍNEA TEÓRICA EN TORNO A LA PEDAGOGÍA.

12.- ESCAMILLA, SALAZAR, JESÚS. OP. CIT. P. 2.

c) Como TERCER CAPÍTULO, se presenta una serie de elementos para crear una metodología para realizar crítica a los programas educativos, partiendo de reconocer el Marco Legal en el que se inscriben la crítica de dichos programas desde la óptica de los concursos de oposición, además se propone que ésta crítica se sustente desde el campo de lo Didáctico por ser nuestro caso que nos compete, el programa de Didáctica General. Así mismo, como parte de esos elementos para la crítica se propone realizar una breve semblanza del Área de Didáctica y Organización y la formación que ésta propicia, con la finalidad de articular el programa educativo a las líneas de formación que propicia al interior dicha Área -

En un terreno más técnico, se propone una serie de ejes de análisis como un procedimiento didáctico para realizar la crítica a los programas.

Para concluir con este capítulo, se hace una descripción de la ubicación de la materia de Didáctica General I dentro del plano curricular con el objeto de presentar a posteriori una propuesta de programa para esta asignatura.

Posteriormente se hace una presentación de las conclusiones a las que se arriban, mismas que son consideradas como una etapa de cierre - a la apertura de este proceso de investigación - acción, ya que parte de que - que todo conocimiento es relativo a un espacio y aun tiempo.

## NOTA ACLARATORIA

POCO COMÚN, O EXTRAÑO ENCONTRARA EL LECTOR LA FORMA DE PRESENTACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN DEL TRABAJO DE TESIS, YA QUE COMO LO HA HECHO HASTA -- AQUÍ, OBSERVARÁ :METAFORAS, DIALOGOS CON MIGO MISMO (NONOLOGO), DISTANCIAS Y PARAFRASEOS DE TEÓRICOS, ETC., POR LO CUAL ES MENESTER, PRECISAR EXPLICITAMENTE ALGUNAS PUNTUALIZACIONES METODOLÓGICAS QUE FUNDAMENTAN -- TAL SITUACIÓN.

A) ES IMPRESINDIBLE TENER EN CUENTA QUE LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO TIENE SUS PROPIOS TIEMPOS Y MOVIMIENTOS DE CONSTRUCCIÓN, SU ELABORACIÓN ES DINÁMICA POR LO QUE SU SIGNIFICATIVIDAD LA DA EL PROCESO Y NO EL PRODUCTO QUE ES ESTÁTICO. EN PALABRAS DE ADAM SCHAFF, "EL CONOCIMIENTO: -- SIEMPRE ES UN PROCESO, UN DEVENIR Y NO UN DATO FIJO Y DEFINITIVO" (13).

B) TODA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PIERDE SU ESENCIA Y SIGNIFICATIVIDAD, SI ES LEIDA A LA LUZ DE LOS ESQUEMAS ESCOLARIZANTES, LINEALES, ES -- DECIR, LO ESTRUCTURAL SE IMPONE Y NIEGA LO PROCESAL. EL MODELO ES HEGEMÓNICO, FALSA CONCIENCIA!. "EL PRIVILEGIO DE LA LINEALIDAD, QUE ES A SU VEZ EL MODELO DE LA CONCEPCIÓN VULGAR DEL TIEMPO, Y POR LO TANTO, DE LA HISTORIA; INSTANCIA SOLIDARIAS CON LA ESCRITURA FONÉTICA QUE SE CONFIGURA COMO SUCESIÓN LINEAL, COMO LA IMAGEN GRÁFICA DE LA SUCESIÓN IRREVERSIBLE DEL -- TIEMPO EN EL HABLA" (14).

C) LA PRESENTACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN UN TRABAJO DE INVESTIGACIÓN -- TIENE DIFERENTES NIVELES DE TRATAMIENTO Y POR ENDE DE ARTICULACIÓN Y MEDIACIÓN, TOMANDO EN CUENTA QUE "EL LENGUAJE AMALGAMA DIVERSAS LÓGICAS -- TODAS ELLAS ENMARCADAS EN ESQUEMAS FORMALES DE TIPO SINTÁCTICO, LOS CUALES CONDUCE A UN SINMÚMERO DE CONDICIONAMIENTOS (...)

EN SUMA, SE MATERIALIZAN, SE ESTRUCTURAN, ESTABLECIÉNDOSE UN PECULIAR TIPO DE RELACIONES ENTRE ELLOS, LO CUAL IMPONE UN RETO PARA SU DESESTRUCTURACIÓN EN EL PENSAMIENTO, EXIGENCIA NECESARIA EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN, (...)

13.- SCHAFF, ADAM. HISTORIA Y VERDAD. Ed. GRIJALBO, MÉXICO. 1984. P. 108.

14.- FERRO, ROBERTO. ESCRITURA Y DESCONSTRUCCIÓN (LECTURA HERRADA CON JACQUES DERRIDA). Ed. BIBLOS, BUENOS AIRES. 1992. P. 94.

LA FORMA COMO SE TRASMITE Y SE APRENDE UN CONCEPTO,CONDICIONA TANTO AL EMISOR COMO AL RECEPTOR,AUNQUE MÁ S ESPECÍFICAMENTE AL ÚLTIMO.DE AHÍ- QUE GENERALMENTE SEA MÁ S FACIL PENSAR CON CONCEPTOS QUE TIENEN UN CONTE- NIDO CERRADO,DELIMITADO Y DEFINIDO FRENTE A LA REALIDAD,CONVIRTIÉNDOSE EN ESQUEMA Y EXPRESIÓN FORMAL DE LA IMÁGEN PREFIGURADA DE DICHA REALIDAD.ÉS TO GENERA UNA ACTITUD FRENTE A LO DADO,OBSTACULIZANDO LA RUPTURA EN EL - PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS "(14).

D) LA CONSTRUCCIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DE UN CONOCIMIENTO,EN NUESTRO CASO DE UN HACER PROPIO,ESTÁ BAÑADO DE SUBJETIVIDAD ,"ESA QUE INVOLUCRA CADA SUJETO EN CADA UNA DE SUS ACTOS SOCIALES " (15).

---

14.-LAZARRAGA,BERNAL.ALFONSO.Y COLLI MISSET,ROSARIO."EL CONCEPTO EN LA INVESTIGACIÓN" EN LIZARRAGA,BERNAL.ALFONSO.(COOR).MARXISMO E INVESTI GIÓN,DIALOGOS TEÓRICOS -METODOLÓGICOS. CUADERNOS DE LA ENEP A.No.18 MÉXICO,1989.P.57.

15.-SALAZAR ,MURO.MARÍA DE JESÚS.POR QUÉ NEGAR LA SUBJETIVIDAD DEL DIS CURSO AL SUJETO? DEL DISCURSO COMO MATERIALIDAD Y COMO OBJETO DE ES TUDIO" MECANOGRAMA. 1989 P.2

APARATO CRITICO.

FORMACION, FORMACION DOCENTE Y AUTOFORMACION DOCENTE  
UN CAMPO DE CONOCIMIENTO EN DEBATE.

El hacer camino dentro de una brecha poco explorada, indiscutiblemente es un reto fascinante, pero también peligroso, es por ello que antes de marcar camino, es menester contar con herramientas básicas que nos posibiliten -- concretar nuestra llegada a la meta planeada.

Narrar parte de nuestra experiencia profesional, tendría un sentido no, velesco si nuestro compartir de ésta queda ahí diluida, latente en una actividad cotidiana, perdida en la historia queda dicha experiencia profesional, -- pues presentarla poéticamente en forma romántica sería la acumulación del hacer del pedagogo.

Narrar para dialogar consigo mismo es la posibilidad de trastocar el tiempo pues, experiencia y narración tienen ritmo y movimientos distintos, sólo a partir de un acto de reflexión-acción, acto de nuestra conciencia cognitiva recuperamos lo pasado, ante el problematizar de nuestro presente, con el objeto de potenciarlo como proyecto viable de autoformación.

Falacia sería el narrar una experiencia profesional sin una auto reflexión que nos ayude a reconstruir la misma, en el caso que nos ocupa, hace referencia a mi participación en el concurso de oposición para -- optar por la definitividad de las materias de Didáctica General I y los Talleres de Didáctica I y II.

El compartir esta narración producto de mi autoreflexión, conlleva una -- emotividad de identificarme como pedagogo, actitud que me ubica en un laberinto en el que hay que enfrentar al minotauro de la ignorancia, la dependencia, la sumisión, la poca irreverencia que cubre como velo casi transparente nuestro campo profesional.

He de comenzar por preguntarme qué herramientas teóricas y empíricas poseo para iniciar el camino?, qué han dicho los teóricos respecto a la formación, la formación docente y de la autoformación docente?.

Ante tales interrogantes, he de ubicarme por necesidades de la temática del presente trabajo, como docente para reconocer en términos de Gilles Ferry "que la institución de formación de los enseñantes es el lugar de mayor -- concentración ideológica, el lugar donde se efectúa la interiorización, por parte de los futuros maestros, de los valores y de las normas de una sociedad, con miras a una futura exteriorización dentro de la acción educativa, a escala nacional" (1).

---

1.-Ferry, Gilles. El Trayecto de la Formación. Los enseñantes entre la teoría y la Práctica. Trad. Rose Einsberg y Ma. Pilar Jimenez. Ed. UNAM -PAIDOS, México 1990. p.11

Tal afirmación me remite a pensar y mil imágenes pasan por mi mente recordando llanos como docente y cuatro como estudiante de la carrera de pedagogía y tres semestres en la maestría en enseñanza superior, todos ellos en la E.N.E.P. Aragón; no obstante a otras experiencias profesionales, cabe preguntarme qué implicaciones formativas trae consigo que un profesional se desarrolle como docente en la misma institución educativa en la que se educó?

Si bien las ENEPs nacen con una carencia de docentes para iniciar sus actividades académicas, "sobre él recae en principio la posibilidad de reforma de la institución. Se trata de un personal cuyo trabajo no es suficientemente reconocido, desalentado en sus propuestas académicas, castigado salarialmente, carente de representación y de posibilidades para hacer oír y llegar al necesario debate diversos proyectos de cambio de la institución" (2)

No obstante, reconozco la urgente necesidad de manifestar taxativamente la preocupación de impulsar e incorporar dentro de la teoría pedagógica con base a una fuerte fundamentación filosófica, a la autoreflexión de nuestra tarea educativa como docentes, entendida como como un proceso de formación intelectual y como proceso de investigación pedagógica que posibilita la autoevaluación de nuestras prácticas educativas.

Pero me pregunto, qué es la formación?, qué es la formación docente?, - qué posibilidad hay de hablar sobre autoformación?, es posible hablar de - autoformación docente?, a qué hace referencia la formación intelectual?

Ante estas autointerrogantes, he de recuperar mi formación, mi experiencia docente, para desde ahí dialogar con autores especialistas en torno a esta temática, con el fin de dar respuestas a esas preguntas.

Inicio las respuestas diciendo que el concepto de formación, es un concepto polisémico, no es unívoco, ya que éste es utilizado para denotar diferentes ámbitos, por lo que su significación del concepto se ha empleado con base a el adjetivo que lo acompaña, es decir, verbigracia: formación docente, formación para la investigación, formación para el trabajo, etc., sin embargo es necesario hacer notar que observo en la mayoría de los casos, las significaciones quedan reducidas a un nivel de lo instrumental, con base a la racionalidad técnico-burocrática que viene imperando desde la Modernidad.

César Carrizales, comenta al respecto, cada una de "esas conceptualizaciones contribuye a silenciarla como categoría con sustento propio, capaz de contribuir al análisis de la realidad social y educativa." (3).

2.-Cfr. Díaz Barriga, Ángel. Didáctica. Aportes para una Polémica. Instituto de Estudios y Acción Social, AIQUE Grupo Editor, México 1991. p.35.

3.-Carrizales, César. Uniformidad, Marginidad y Silencio de la Formación Intelectual. UAEM-LITO CASA, México, 1988. p.1.

Aunque reconozco la preocupación actual de dialogar, de debatir, de construir significaciones distintas, nuevas, sobre la categoría Formación en su especificidad y autonomía.

Tales querrelas, acuerdos, confrontaciones me han permitido entender a la formación como un proceso inherente a la naturaleza humana; bastaría citar a Hegel, Gadamer y Honoré para sustentar la afirmación.

Sin embargo, tomando prestadas las palabras de Carrizales percibo que ese proceso humano (la formación) se ve adulterado por la tendencia de la modernidad a la uniformidad y la despersonalización del hombre y de las instituciones sociales. Me paraliza ante esto y me pregunto: ¿cuál es la personalidad de mis compañeros docentes, estudiantes y académicos-administrativos de la ENEP Aragón?, ¿qué espacios académicos podemos crear o construir para potenciar nuestra identidad, nuestra tradición, nuestro ser, nuestra autonomía nuestro hacer?

Encubierto de un aire de melancolía, cito, que el modelo de formación en la Licenciatura en Pedagogía es la que se desprende de la Tecnología Educativa. Pero también reconozco la incursión de pocos docentes y egresados la preocupación por cimentar algo distinto, alternativo, pero, ¿cómo podemos recuperar e incorporar como línea de formación del pedagogo y del docente, el debate actual de éste campo de conocimiento?, ¿cuántos de la comunidad de Pedagogía estaríamos dispuestos a tomar la armadura, el escudo y la espada para entrar al debate en torno a la Formación?, pero además contemplamos a la formación como un nuevo objeto de estudio posible en construcción de la Pedagogía?, ¿cómo podemos ubicarnos, tomar distancia, tomar postura y perspectivas, cada uno de los docentes sin caer en la valorización y descalificación del uno sobre el otro?, ¿acaso estamos preparados para no reproducir los modelos didácticos tradicionales?.

Pudiera preguntarme y plantearme más interrogantes, pero hasta aquí me he dejado envolver en una fuerte corriente de un remolino que ha sarandeado todo mi ser.

En un intento de encontrar una estabilidad emocional (4) percibo que la Formación:

a) se debate entre el modelo, la homogenización de conciencias, actitudes y valores, lo establecido, lo armónico, VERSUS, lo dialéctico, lo contradictorio, la diversidad, el proceso, lo potenciable, lo indeterminado.

- 4.- Recuerdese que para piaget todo acto de conocimiento se ve acompañado por una emotividad, la cual nos puede llevar a aceptar o rechazar, construir un conocimiento con agrado, o aceptarlo con desagrado, con gusto o disgusto.

b) La formación implica un nivel de mediación y concreción del sujeto histórico-social y natural con la realidad. "La formación desde una perspectiva dialéctica, asume que tanto el sujeto y el mundo objetivo del cual forma parte, se interrelacionan y se determinan mutuamente" (5).

c) La formación es un proceso cíclico ascendente entre la interiorización de elementos estructurales de la realidad y la exteriorización del ser humano. Por lo tanto la formación implica una interacción dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo, por lo que hay que reconocer "a la formación del sujeto, como una totalidad en donde existe una interacción de lo subjetivo y lo objetivo en el hombre, dando cuenta de cómo se interioriza lo objetivo y como se exterioriza lo subjetivo." (6)

d) "La formación es un proceso que si bien alude a aspectos de índole cualitativa, de capacidad de abstracción, es producida en la praxis - social, a la vez que nutriende de la misma, por mediación de múltiples formas siendo una de las más significativas, las de la educación y el trabajo" (7)

e) Hasta aquí, con las líneas anteriores he concluido por entender y ubicar el debate de la formación dentro del ámbito de las Ciencias - Sociales y Humanas. (8). Ello concuerda con Díaz Barriga cuando cita, "la formación hace referencia a un proceso mucho más amplio en el sujeto, mucho más integral. Se refiere a lograr una inserción particular en el campo de las - Ciencias Sociales" (9)

5.- Bernard, Honoré. Para una Teoría de la Formación. Ed. MARCE, España, 1980. p.14

6.- Barrón Tirado, Concepción. "Formación de Profesionales de la Educación" (material fotocopiado).

7.- Ma. Elena. Aviña y Hoyos Medina, Carlos. "Marco teórico, conceptual y metodológico para las ciencias sociales y de la educación" en Memoria del Foro de Análisis del Currículo de Pedagogía. ENEP A-UNAM, México, 1986 p.p.3576358.

8.- Cfr. Mardones y Ursua. Filosofía de las Ciencias Sociales y Humanas. Ed. Fontamara. España.

9.- Díaz Barriga, Angel. Investigación Educativa y Formación de Profesores. contradicción de una articulación. CESU-UNAM, México 1990. p.12.

Si bien pareciera hasta aquí una síntesis clara en torno a la categoría de formación, ¿qué puedo decir en referencia a la formación docente?

No es sino hasta los últimos tiempos cuando en el ámbito educativo se ha impulsado la tesis de concebir a la docencia como una profesión, (10) con la finalidad de superar la tradición de formar docentes bajo la idea de cursos intersemestrales, escuelas de verano o bajo programas de educación continua; sin la intención de mala fe de desvalorizar sus bondades de estas estrategias didácticas, he de señalar que los fundamentos teóricos se sustentan en la mayor de las veces en la racionalidad de la tecnología educativa luego entonces, estas estrategias hacen hincapié en la formación docente con base a programas de corte instrumental cuya finalidad es habilitar al docente en técnicas didácticas para "enseñar mejor" creyendo que con ello se llega per se a elevar el nivel académico de las instituciones educativas.

No puedo por lo menos señalar ante tal situación la urgente necesidad de reconocer e impostergable no callar que la formación docente es una práctica que se construye y que involucra las esferas socio-históricas, político-ideológicas, culturales-educativas, económicas-presupuestales, entre otras; mismas que permiten al docente un entendimiento más integral de sí mismo - como formador de sujetos de la educación, como parte de un cuerpo colegial - y como un trabajador de lo educativo que se articula o se desarticula de los proyectos institucionales.

La formación docente, por lo tanto, es un campo de conocimiento en construcción que exige su constitución desde los niveles: Teórico-epistemológico-metodológico y pedagógico-didáctico-práctica educativa, mismos que posibiliten analizar los procesos de formación que el docente propicia en los estudiantes dentro del marco institucional, ello entendido como un proceso histórico-social.

Ante tal situación la formación docente conlleva una toma de postura o actitud de compromiso que debe ser dirigida hacia la transformación de su práctica educativa; es decir, la formación docente implica rupturas y discontinuidades. Kemmis señala al respecto: "La práctica de la educación es una forma de poder, una fuerza dinámica tanto para la continuidad social como para el cambio social que, aunque compartida e impuesta por otras personas, -- sigue estando en gran parte en manos de los maestros. Mediante el poder de la práctica educativa los maestros desempeñan un papel vital en la tarea de -- cambiar el mundo en el que vivimos" (11).

En este orden de ideas, habría que entender a la formación docente como un espacio de concreción de determinación de diferentes estructuras: sociales, políticas, económicas, jurídicas, culturales, educativas, etc., por lo que hay que entender el proceso de formación docente como un espacio de potencia

---

10.-Para un ejemplo Cfr. Moran Oviedo, Porfirio. La Docencia como Actividad Profesional. Ed. Gernika, México, 1994.

11.-Kemmis, S. Mañ allá de la Teoría de la Reproducción. Ed. Morata, Madrid, 1990. p.57.

ción de proyectos académicos, viables en cuanto que al mismo tiempo la -- formación docente es un proceso de micro-política que se gesta al interior de las instituciones educativas. Por lo tanto la significatividad de la formación docente estará dada por la reflexión y la participación desde -- dentro de la institución educativa, desde un nosotros. El ser docente en diferentes niveles.

Bajo esta percepción de la formación docente, intentamos una ruptura -- conceptual de la formación docente que se han impulsado desde la modernización de la educación, bajo una tendencia técnico-burocrática e instrumental con base a modelos diácticos preestablecidos en los que se privilegia el -- daber hacer del docente en detrimento de un saber pensar y un saber ser.

Pues hay que recordar que la optimización, eficientismo y racionalidad de recursos fueron los principios rectores de ese proceso, cuya finalidad fue -- la refuncionalización, adecuación y socialización del quehacer docente en demanda de la modernización industrial; por lo que la formación docente fue impulsada desde la óptica economicista.

Ante tal situación hoy en día, los teóricos de la educación, con los -- cuales comparto la postura en este diálogo, han reconocido al docente como un sujeto histórico-social que desarrolla una actividad formativa, dentro de una división social y sexual del trabajo, cuya capacidad intelectual le -- posibilita analizar y transformar su práctica educativa. Motivo por lo cual se ha manifestado la necesidad de que el docente cuente con una formación teórica en el campo de lo educativo.

En términos de Angel Díaz Barriga, "La formación teórica en el ámbito educativo cada vez se hace más imprescindible, más relevante, ya que a través de este aspecto, el estudiante (docente) puede recurrir un espacio para su propia formación intelectual" (12).

En síntesis, la formación docente debe fundamentarse en principios -- Habermans denomino como intereses emancipatorios, tales como: justicia, libertad, democracia, igualdad, entre otros de carácter social. Ellos habilitarían al docente para realizar una crítica ideológica en torno a modos de producción y reproducción que determinan su quehacer educativo, reconocer el tipo de conciencia que posee como ciudadano y como trabajador de lo educativo, reflexionar sobre el tipo de cultura que porta como sujeto de género y clase. Le posibilitan la planeación e instrumentación de procesos sociales educativos de grupos culturales particulares. Le proporcionan formas de participación como sujeto y como profesional de la educación en acciones sociales y políticas que determinan y que son determinantes de su práctica educativa.

La formación docente implica un proceso de reflexión-acción sobre la triada que se establece entre: práctica educativa/circunstancias histórico sociales/ proyectos de formación futuros.

Pero, podemos hablar de autoformación docente?, es decir, qué posibilidad hay que el docente se forme así mismo?, o, sólo es posible su formación con base a otro, como el especialista, al experto, al colega?.

!Creo que existe la posibilidad de autoformación!. Ferry Gilles, nos señala que "formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado através de medios que se ofrecen. O que uno mismo se procura"(13), mismos que no quedan reducidos a instrumentos que posibilitan una intervención pragmática ante problemáticas inmeditas, más allá de ellos, implicaría elementos teórico-metodológicos y filosóficos-educativos que posibiliten el entendimiento de sí mismo tanto en el plano individual como en el social, es el ir y venir de un yo a un nosotros.

En este sentido, la autormación docente partiría desde su reflexión, su reconocimiento, sus temores, angustias, su autoevaluación, su defensa, su postura y negociaciones de contratos didácticos, (14) desde sus tradiciones, su cultura su postura y participación política, sus valores, etc., !claro hay mediaciones en este proceso!, por ellas explica y comprende su propia historicidad. Es quitarse el ropaje de la uniformidad, las costras de la hegemonía, es el personalizarse así mismo como intelectual.

En este sentido, la autoformación docente implica una formación intelectual, mismas que apela a las habilidades cognitivas, tales como: la reflexión, la crítica, la abstracción, generalización, la síntesis, el análisis, integración, adecuación, asimilación, en fin todas las capacidades cognitivas que posibilitan al docente construir proyectos viables de autoformación para potenciar lo indeterminado de nuestras prácticas educativas.

En síntesis, la formación intelectual, es un proceso que sólo atañe al ser humano, en palabras de Hegel, "es una actitud netamente humana, sólo le concierne al hombre, pues es el único ser que puede releer y enmarcarse dentro de un proceso histórico"(15).

Así mismo la formación intelectual posibilita rescatar al docente como un intelectual que con base a una postura crítico-reflexiva, es capaz de producir sus propios conocimientos y teorías para entenderse dentro del ámbito educativo.

Desde la perspectiva de Hugo Zemelman, se refiere al uso crítico de la teoría, cita, "en tanto el pensamiento del sujeto cognocente no queda subordinado a la lógica de las teorías sino que se apropia de éstas para reconstruir e interpretar la realidad"(16) en lo general, y para el caso que nos compete, la realidad educativa en lo particular.

3.- Ferry Gilles. El travecto de la formación Ed. morata. madrid.

4.- Cfr. Zuñiga, Rodríguez . Rosa Ma. "Los Sujetos del contrato Escolar" en revista Cero en Conducta. Año.1 No.2, México, 1985.

5.- Citado en Espinosa y Montes, Angel, et. al "Confrontaciones epistemológicas en torno a la Didáctica". ENEP. Aragón=UNAM, México, 199 (meconograma)

6.- Zemelman, Hugo. Uso Crítico de la Teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad. Ed. El Colegio de México-Universidad de las naciones unidas, 1987.

desde esta última, la formación intelectual del docente se puede entender cuando hace objeto de su reflexión a sus ideas, cuando sus ideas críticas y produce nuevas ideas (...) como aquella que permite develar a las múltiples simulaciones y disimulaciones que radican en la crítica de nuestras prácticas y sobre todo en la crítica de las estructuras interpretativas" (17)

Pero la crítica, en este acto de autoformación docente, tendría otro objetivo, más allá del autococnocimiento, de autoreflexión de nuestra práctica educativa?

Tal vez quedarían como una respuesta a esta interrogante las siguientes citas:

"Con el término de intelectual transformador, nos referimos a aquél que ejerce formas de prácticas intelectuales y pedagógicas que intentan insertar la enseñanza y el aprendizaje directamente en la esfera política argumentando que la escolarización representa al mismo tiempo una lucha por significado y una lucha por relaciones de poder" (18).

"Como intelectual transformador (que) pueden reclamar espacios en escuela para un ejercicio de la ciudadanía crítica vía discurso ético y político que replantea, en términos emancipadores, las relaciones entre autoridad y trabajo docente, y entre escolarización y orden social" (19)

En este orden de ideas, con base a lo anteriormente descrito, si bien he señalado la necesidad de una formación intelectual, en el proceso de autoformación docente, para un reconocimiento de sí mismo, no se cumpliría tal finalidad sino se recupera una postura filosófica dentro de ese proceso. Pero ¿implica tomar una postura filosófica para el reconocimiento de sí mismo la autoformación docente?

Si bien etimológicamente la filosofía significa amor a la sabiduría, eso implicaría por un lado, la necesidad de una formación amplia e integral del docente en el nivel teórico-conceptual para entenderse en su totalidad como filósofo, pero, por otro lado, implica una postura ante la vida, ante la realidad.

Acaso la práctica docente no está inscrita en una realidad institucional? ¿o nuestro quehacer docente no marca una continuidad o discontinuidad de realidad institucional y por ende de la realidad social?

La postura filosófica, como pilar fundamental de la autoformación docente en este segundo nivel de interrogante, implica la potenciación de nuestra conciencia histórica. (20). "podemos decir que la historia es a la vez experiencia conciencia de horizontes, ya que el sujeto siempre se expande más allá en virtud de su capacidad de asombro y de esperanza (...). La objetivación de sí mismo desprende de esos límites. Única forma de alcanzar la conciencia histórica: la objetivación de lo histórico en lo individual y de la individual a lo histórico"

-Garrizales R., César. Op.cit.p.65

-Giroux, Henry, y Mc Laren, Peter. "Educación de Maestros y la Política del Compromiso: el caso Pro- escolarización democrática" En Sociedad, Cultura y Educación. Antología de la ENEP. Aragón N.53, UNAM, México, 1991.p.75.

-Idem.

Con base a esa potenciación de la conciencia histórica, el docente se comprenderá a sí mismo como sujeto social (21), con capacidad de cuestionar su propia realidad. "La realidad del actor consiste en su propia capacidad de transformarse en proyecto, esto es, de convertir a la utopía en historia" (22)

De tal suerte, la postura filosófica dentro de la autoformación implica los morteros para destruir lo establecido, el modelo, lo estático, lo alienante de nuestras prácticas educativas.

La postura filosófica, en este sentido, es un nivel de poder, "el poder es un principio la capacidad para reproducirse como sujeto, predominando esta lógica sobre la de su transformación. Es por ello por lo que el poder es la posibilidad que la utopía del autor (su índole particular desarrollada en su plenitud) se convierta en un modelo de sociedad mediante una dirección--o su desenvolvimiento congruente con la máxima potencialidad del actor particular" (23)

La postura filosófica dentro del campo de la autoformación implica un proceso que posibilita la formación humana del hombre. Pero no todo hombre - es filósofo?, es inherente el filosofar al ser humano?, qué se puede decir al respecto.

Cada hombre por su capacidad de reflexión, de análisis de pensamiento, etc. tiende a explicarse, a comprenderse, a interpretar la realidad, a dar res puesta a su existencia en la vida, le ayuda a entender a los demás seres; pero sí bien es cierto que estas actividades pueden ser de nivel pseudoconcretas si podemos reconocerlas como elemento para la formación del hombre, en tal razón, la actitud filosófica es una actitud dinámica, moldeable, transformable, pero también es una mediación entre el hombre--la comunidad humana--realidad.

"Retomando estas ideas entenderíamos a la formación humana, como aquella propia de la especie, es decir, que sólo el hombre tiene la capacidad para reconocerse y enmarcarse en la historia, como ser histórico que puede pensarse así mismo, en este sentido la formación humana versaría acerca del uso de las facultades innatas del hombre (análisis, reflexión, síntesis, contradicciones, etc.)" (24).

Parece ser entendible hasta aquí que la formación, la formación intelectual y la actitud filosófica y la autoformación docente, apuntarían a un nivel de comprensión y potenciación del hombre en forma integral. Al tenor, cualquier actividad académica que realicemos los docentes debe ser abordada desde esta óptica, ya que es aquí un punto nodal para la potenciación de --nuevos proyectos educativos para nuestra institución.

Son elementos de discontinuidad, de irreverencia a lo establecido, cuestionadores de certezas y verdades, destructores de modelos, sacadores de lo escondido, lo negado lo silenciado, lo interpuesto.

20 Zemelman, Hugo. Los horizontes ..... Op.cit.p.180.

21.-Cfr. Rowell, Elsie. Ser Maestro. Estudios sobre el Trabajo Docente. Ed. SEP-Caballito, México, 1985.

22.-Zemelman, Hugo. Op.cit.p.35

23.-Idem

24.-Espinosa y Montes.....Op.cit.p.

LA AUTOEVALUACION DOCENTE: UNA POSIBILIDAD DE PENSARSE A SI MISMO

LOS PROCESOS DE AUTOEVALUACION EN EL CAMPO EDUCATIVO HAN SIDO IMPULSADOS EN NUESTRO PAIS EN AÑOS MUY RECIENTES, COMO RESULTADO DEL GRAN INTERES EN TORNO A LA EVALUACION INSTITUCIONAL A NIVEL DE EDUCACION SUPERIOR; BASTA CITAR LA REUNION DE LA ANUIES VERIFICADA EN EL MES DE JUNIO DE 1990, EN LA CUAL SE ACORDO IMPULSAR LA AUTOEVALUACION INSTITUCIONAL CON LA FINALIDAD DE MEJORAR SU CALIDAD A TRAVES DEL AUTORECONOCIMIENTO DE LOS OBSTACULOS QUE IMPIDEN SU DESARROLLO Y QUE POR ENDE SOCIALMENTE HAN SIDO FUERTEMENTE CUESTIONADAS, LAS INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR DE CARACTER PUBLICO. (1)

SIN EMBARGO, NO OBTANTE AL GRADO DE SIGNIFICATIVIDAD DE ESTAS EXPERIENCIAS DE AUTODETERMINACION ACADEMICA, SE OBSERVA UNA AUSENCIA QUE SE DEJA CONTEMPLAR COMO UN OESTELLO EN LA NIEBLA; LA AUTOEVALUACION DOCENTE COMO UNA POSIBILIDAD DE PENSARSE A SI MISMO

TRATAR DE RESCATAR E IMPULSAR ESTA POSIBILIDAD CIRCUNSCRIBE NUESTRO ACCIONAR EN EL AMBITO DE LA INVESTIGACION-ACCION. AL TRADUCIR " LA AUTOEVALUACION COMO INVESTIGACION, EL ACADEMICO CORRE EL RIESGO DE INTERPRETAR LA METODOLOGIA COMO UNA SERIE DE PRECEDIMIENTO MECANICOS Y TECNICOS NORMALIZADOS EN VEZ DE COMO UN CONJUNTO DE IDEAS Y PRINCIPIOS DINAMICOS QUE ESTRUCTURAN, PERO NO DETERMINAN, LA BUSQUEDA DE LA COMPRESION DEL PROCESO PEDAGOGICO " (2) ESTO IMPLICA METODOLÓGICAMENTE PARTIR DESDE Y CON LA ACCION DIDACTICA HACIA LA REFLEXION PARA PENSARSE ASI MISMO COMO SUJETO INDIVIDUAL Y COMO SUJETO COLECTIVO. YA QUE, " LA PRACTICA MISMA ES LA FORMA DE INVESTIGACION; UNA PRUEBA DE HIPOTESIS EN TERRENO DESCONOCIDO, MAS ALLA DE NUESTRO ACTUAL COMPRESION, QUE HA DE REVIVIRSE DESPUES DE MANERA RETROSPECTIVA COMO MEDIO DE APLICACION DE LA MISMA COMPRESION. LA BUSQUEDA DE LA COMPRESION SE DESARROLLA A TRAVES DE LA MODIFICACION DE LA PRACTICA Y NO ANTES DE TALES CAMBIOS " . (3)

---

1.- CFR. VARELA PETITO, GONZALO. "LA POLITICA DE EVALUACION EN EDUCACION SUPERIOR" EN REVISTA MEXICANA DE SOCIOLOGIA No. 4/93, MEXICO, 1994, P.P. 69-83.

EL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN DOCENTE, DESDE ESTA ÓPTICA IMPLICA LA INTERACCIÓN DE ELEMENTOS SUBJETIVOS, Y OBJETIVOS, YA QUE COMO PROCESO APELA A: CIRCUNSTANCIAS HISTÓRICAS, POLÍTICAS INSTITUCIONALES, EMOTIVIDADES Y ASPIRACIONES PERSONALES, ENTRE OTROS., LO QUE NOS LLEVA A PLANTAR QUE EL PROCESO DE ENSEÑANZA EN EL AULA NO ES EL ÚNICO ELEMENTO O REFERENTE OBJETO DE AUTOEVALUACIÓN, AUNQUE SI TODO PROYECTO DE AUTOEVALUACIÓN DOCENTE DEBE CONTEMPLAR COMO FINALIDAD LA TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA.

REALIZAR UN PROYECTO DE AUTOEVALUACIÓN DOCENTE DEBE CONTEMPLAR LAS SIGUIENTES DIMENSIONES:

-ÉTICA; EN CUANTO MARCO DISCIPLINARIO QUE MARCA LOS FINES DE LA CONDUCTA PROFESIONAL DEL DOCENTE PARA CON EL MISMO, PARA CON SUS ESTUDIANTES Y PARA LA INSTITUCIÓN Y SOCIEDAD IGUALITARIA Y JUZTA.

-AXIOLÓGICA; QUE APELA A LA ESCALA DE VALORES DEL DOCENTE, EN LA CUAL EL ACTO DE ENSEÑAR SE INSCRIBE EN UN NIVEL DE ESA ESCALA.

-CONFIANZA EN SI MISMO; "LA AUTOEVALUACIÓN SINCERA ES EXTREMADAMENTE DIFÍCIL PARA NOSOTROS, YA QUE TENDEMOS A SELECCIONAR LOS DATOS QUE CONFIRMAN UNA VISIÓN POSITIVA DE NUESTRA ACTUACIÓN Y A RECHAZAR TODOS LOS DATOS DISONANTES" (4)

-INTERCOMUNICACIÓN COLECTIVA CON LOS DOCENTES; QUE IMPLICA UN NIVEL DE INTERCAMBIO DE IDEAS E IMÁGENES DE SI MISMOS ENTRE LOS COLEGAS Y LA ELABORACIÓN DE PROYECTOS DE ACCIÓN ACADÉMICA.

-TRABAJO COLECTIVO CON LOS ESTUDIANTES; PROCESO QUE NOS PERMITE CONTRASTAR EN SI MISMO LA IMAGEN QUE TIENEN DE NOSOTROS LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN.

---

2.-ELLIOT, JOHN. EL CAMBIO EDUCATIVO DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.

ED. MORATA, S.L., MADRID, 1991. P.27

3.-IDEM .38

4.-MORTIMORE, P. "AUTOEVALUACIÓN ESCOLAR" EN GALTON, M. Y MOON, B. CAMBIAR LA ESCUELA, CAMBIAR EL CURRÍCULO. ED. MARTINEZ ROCA, BARCELONA 1986, PP.228-236. P.229

-JUICIO DIRECTO CON LAS AUTORIDADES ACADÉMICAS; QUIENES VALORAN LA HISTORICIDAD ACADÉMICA DEL DOCENTE.

-TRABAJO DIRECTO CON PROFESIONALES DESTACADOS DE LA RAMA PROFESIONAL; QUIENES FUNGIRAN COMO EVALUADORES EXTERNOS DE LA PRODUCCIÓN INTELLECTUAL DEL DOCENTE.

TODAS ESTAS, Y OTRAS MÁS, DIMENSIONES TIENEN LA FINALIDAD DE DAR CUENTA DE UNA GAMA DE MEDIACIONES QUE CONDICIONAN Y QUE SON CONDICIONANTES DEL TRABAJO DOCENTE EN RELACIÓN CON; LO AULICO, LO INSTITUCIONAL Y LO PROFESIONAL-DISCIPLINARIO.

"UNO DE LOS VALORES OBVIOS DE LAS TÉCNICAS DE AUTOEVALUACIÓN ES SU FLEXIBILIDAD. LOS PROFESORES INDIVIDUALES PUEDEN UTILIZARLAS PARA TENER UNA PERCEPCIÓN MÁS FIEL DE SU ACTUACIÓN EN EL AULA. GRUPOS DE PROFESORES PUEDEN EMPLEARLAS PARA COMPRENDER MEJOR SU ESCUELA"(5) EL TRABAJO INTERPROFESIONALES DE DISTINTAS INSTITUCIONES EDUCATIVA, POSIBILITAN EL ENTENDIMIENTO DEL GREMIO Y DE LA DISCIPLINA-PROFESIONAL.

LA AUTOEVALUACIÓN COMO POSIBILIDAD DE PENSARSE A SI MISMO DEBE AYUDAR A COMPRENDER LAS INTERACCIONES DEL YO CON EL CONTEXTO HISTÓRICO INSTITUCIONAL Y AULICO, LO QUE PERMITIRÁ ANALIZAR LAS VALORACIONES, ASPIRACIONES, INTERPRETACIONES E INTERESES DE LOS PARTICIPANTES DE DICHO PROCESO. ADEMÁS AYUDARÁ A COMPRENDER LAS ESTRUCTURAS DE PODER QUE SE DESARROLLAN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS, YA SEA DE ORDEN CONSERVADOR O DE ORDEN ENMANCIPADOR.

EL PENSARSE ASÍ MISMO COMO SUJETO INDIVIDUAL Y COLECTIVO DENTRO DE UN PROCESO CONTRACTUAL EN LA DIVISIÓN SOCIAL Y SEXUAL DEL TRABAJO COMO ES LA DOCENCIA, NOS SITUA EN EL UMBRAL DE ENCUANTRO DE UNA LUCHA DE CLASE Y DE RELACIONES SOCIOPOLÍTICAS QUE SON SILENCIADAS POR EL CARÁCTER TECNOCRÁTICO DE LA EDUCACIÓN.

"CUANDO LA PRAXIS SE APLAZA INDEFINIDAMENTE DEJA DE SER INSTAN-  
CIA CRITICA CONTRA UNA FACTUA ESPECULACION PARA CONVERTIRSE CASI SIEM-  
PRE EN EL PRETEXTO BAJO EL QUE LOS EJECUTADORES EXTRANGULAN EL PENSAM-  
MIENTO CRITICO COMO SI FUERA UNA PEDANTERIA" (6)

LA AUTOEVALUACION DOCENTE, POSIBILITA LA RECONSTRUCCION DE LAS -  
CONDICIONES HISTORICAS EN LAS QUE CIRCUNSCRIBE SU ACCIONAR, SITUACION  
QUE SE CONFORMA DESDE EL PLANO EPISTEMOLOGICO. YA QUE EL DOCENTE COMO  
"HOMBRE SE PIENSA CADA VEZ MAS DESDE UN FUTURO QUE POR SI MISMO NO -  
ESTÁ GARANTIZADO, CON MUCHA FRECUENCIA EL HOMBRE SE PIENSA INACABADO-  
Y, POR LO MISMO, UN PROCESO DE SER".

CADA VEZ MAS SE PIENSA SITUADO EN DISTINTOS MARCOS, DE TAL SUER-  
TE QUE ESTO LO PUEDE LLEVAR A PENSAR SIN PARÁMETROS QUE RECREEN SU  
PENSAMIENTO. LA RAZÓN SE TRANSFORMA EN LA CONCIENCIA DEL DEVENIR HIS-  
TORICO Y DE SUS POSIBILIDADES PARA LA ACCION, CADA DIA MAS COMPLEJAS,  
PERO ABORDABLES." (7)

ESTO IMPLICA RECONOCER, ENTRE OTRAS DIMENSIONES Y MOVIMIENTOS -  
ESPACIO-TEMPORALES, EL UMBRAL CIRCUNSTANCIAL DE CREATIVIDAD, ENTE-  
NIDA A PARTIR DE LAS ACCIONES QUE REALIZAN LOS PROTAGONISTAS DOCENTES  
ES DECIR, RECONOCER LA CAPACIDAD DE REACTUACION SOBRE SU REALIDAD -  
HISTORICA-EDUCATIVA, COMO RESULTADO DE LA AUTOEVALUACION DE SI MISMO.

"LA IDEA DE POTENCIACION EXIGE REINSERTAR LA SUBJETIVIDAD DEL-  
SUJETO EN LA REALIDAD QUE SE CONSTITUYE, LA REALIDAD ES EL OBJETO DE  
CONOCIMIENTO. EL CONOCIMIENTO, ENTONCES, SE TRANSFORMA EN CONCIEN-  
CIA POR MEDIO DE LA INTENCIONALIDAD DE LAS PRACTICAS QUE EL SUJETO, -  
CONSTITUYE EN SU EXPERIENCIA". (8)

EN ESTE SENTIDO, LA AUTOEVALUACION DOCENTE IMPLICA UN PROCESO DE  
DISCONTINUIDAD Y UN PROCESO INSTITUYENTE DENTRO DE LA VIDA INSTITUCIO-  
NAL, YA QUE ES UN PRACTICA NO OFICIAL QUE ESCAPA DE LAS NORMAS EXPLI-  
CITAS DEL "ROL" DOCENTE.

---

6.-ADORNO, THEODOR; CITADO EN ZEMELMAN, HUGO. LOS HORIZONTES DE LA -  
RAZÓN. OP. CIT. P.P. 40-41

7.-DOEM P. 57

8.-DOEM P. 64

EL DESARROLLO DE NUESTRAS PRACTICAS DOCENTES, COMO SUS TEORIZACIONES REQUIERE DE NUESTRA PARTICIPACION COMO INDIVIDUOS Y COMO COCENTES, QUE PORTAMOS TRADICIONES, CULTURAS, POSICIONES POLITICAS ANTE LA VIDA, VALORES, ETC. LO QUE NOS HACE RESPONSABLE CON Y ANTE OTROS DOCENTES DE INICIAR, Y/O CONTINUAR DEBATES MEDIANTE LOS CUALES NUESTRAS TRADICIONES PUEDEN SER DEFENDIDAS, RAZONADAS, O RECONSTRUIDAS.

ASI LA AUTOEVALUACION DOCENTE, APELA UNA RACIONALIDAD POLITICA LO QUE IMPLICA QUE ESTE PROCESO, ES UN ACTO DE MICROPOLITICA AL INTERIOR DE LA INSTITUCION EDUCATIVA, LO CUAL NOS LLEVA A UBICARLO TAMBIEN COMO UN ACTO PUBLICO, EN CUANTO QUE IMPLICA UNA BASE DE ACUERDOS, ARGUMENTOS, NEGOCIACIONES, CONTROVERSIAS, DEBATES, ENTRE Y CON OTROS DOCENTES, BASE DE POTENCIACION DE FUTURAS PRACTICAS EDUCATIVAS EN UN PROYECTO DE VIDA ACADEMICA QUE SE SUSTENTE EN PRINCIPIOS DE CONSENSO, IGUALDAD, DEMOCRACIA, JUSTICIA, ETC.

## LA EVALUACION CURRICULAR

LA EVALUACIÓN CURRICULAR, COMO CONCEPTO TUVO EN SUS ORÍGENES UNA SIGNIFICACIÓN INDISCRIMINADA Y LLENA DE AMBIGÜEDADES, LO CUAL IMPLICA UN OBSTÁCULO TEÓRICO EPISTEMOLÓGICO Y METODOLÓGICO-INSTRUMENTAL PARA SU CONFORMACIÓN COMO UN CAMPO DE CONOCIMIENTO, CON AUTONOMÍA RELATIVA, CIRCUNSCRITA EN EL UMBRAL DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA, DESDE LA ÓPTICA DE LO SOCIAL.

BAJO ESTA IDEA INICIAL, SE PUDE OBSERVAR QUE LA EVALUACIÓN CURRICULAR EN SUS INICIOS SE CARACTERIZÓ POR VACIOS Y AUSENCIAS EPISTEMOLÓGICAS QUE DIERON CUENTA DE SU CONFORMACIÓN, COMO UN CAMPO DE CONOCIMIENTO, BASTA HACER UNA LECTURA A LOS LIBROS DE RALP TYLER E HILDA TABA<sup>(1)</sup>, PARA EJEMPLIFICAR ESTA PRIMERA AFIRMACIÓN.

EL UTILITARISMO, PRAGMATISMO, FRAGMENTACIÓN, AHISTORICISMO, NEUTRALIDAD POLÍTICO-IDEOLÓGICA, SON LOS PRINCIPIOS RECTORES EN LOS QUE SE SUSTENTA, COMO PILARES BÁSICOS, LAS NUEVAS APRECIACIONES Y POSTULACIONES TEÓRICAS EN TORNO AL CAMPO DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR; QUE SI BIEN ES CIERTO SE POSTULAN COMO RESULTADOS DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS, ES MENESTER ACLARAR HACIENDO HINCAPIÉ, QUE ÉSTOS SE FORMULARÁN BAJO EL PARADIGMA POSITIVISTA Y TECNOCRÁTICO DE LA CIENCIA Y DE LOS PRINCIPIOS DE PLANEACIÓN, REALIZACIÓN Y CONTROL QUE EMANAN DE LA ADMINISTRACIÓN EMPRESARIAL.

---

(1) CFR. TYLER, RALP. PRINCIPIOS BÁSICOS DEL CURRICULUM. ED. TROQUEL, 1970.

TABA HILDA. ELABORACIÓN DEL CURRICULUM. ED. TROQUEL, 1976.

SALTA A COLACIÓN LA AFIRMACIÓN DE JÜRGEN HABERMAS<sup>(2)</sup>, LA TEORÍA DE LA CIENCIA POSITIVISTA HA OCUPADO EL LUGAR DE LA TEORÍA DEL CONOCIMIENTO, CON LO CUAL SE ABANDERA EL TRABAJO - INTELLECTUAL DE REFLEXIÓN "PORQUE EL POSITIVISMO ES ESO: EL RE NEGAR DE LA REFLEXIÓN".

ANTE EL DESARROLLO DEL CAMPO CURRICULAR, ANGEL DÍAZ BARRIGA COMENTA "LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO TEÓRICO DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR ES UN RETO PARA LA TEORÍA DEL CURRÍCULUM, AL CUAL HASTA AHORA NO SE HA ENFRENTADO. ESTO LLEVA A QUE LAS PROPUESTAS PARA REALIZAR LA EVALUACIÓN CURRICULAR QUEDEN EN UN CONJUNTO DE IMPRECISIONES Y VAGUEDADES CONVIRTIÉNDOSE EN SI MISMA PELIGROSAS PORQUE NO ALCANZAN A SUPERAR ALGUNOS PLANTEAMIENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA PRESENTES EN LA TEORÍA CURRICULAR<sup>(3)</sup>.

HOY EN DÍA, ALICIA DE ALBA SEÑALA, QUE EN EL PRESENTE, "... SE PARTE DE COMPRENDER LA POSIBILIDAD DE CONFORMACIÓN - DEL CAMPO DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR COMO CORTE Y ARTICULACIÓN CONCEPTUAL DE Y ENTRE LOS DISCURSOS DEL CURRÍCULUM Y LA EVALUACIÓN"<sup>(4)</sup>.

SIN EMBARGO, ES MENESTER ACLARAR, QUE NO ES OBJETO DEL PRESENTE TRABAJO HACER UNA SINOPSIS DEL DESARROLLO HISTÓRICO DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR. EN NUESTRO PAÍS EXISTEN UNA GRAN VARIEDAD DE EXPERIENCIAS EN TORNO A ESTE CAMPO, QUE DEVIENEN DESDE LAS DÉCADAS PASADAS. AUTORES COMO: FOLLARI, BERRUZO, DE ALBA, DÍAZ BARRIGA, GALÁN, MARÍN, VIESCA, GUZMÁN, IBARROLA,

(2) HABERMAS, JÜRGEN. CONOCIMIENTO E INTERÉS. ED. TAURUS.

(3) DÍAZ BARRIGA, ANGEL. ENSAYOS SOBRE LA PROBLEMÁTICA CURRICULAR, CURSOS BÁSICOS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES. ÁREA SISTEMATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA. ED. TRILLAS, MÉXICO.

(4) DE ALBA, ALICIA. EVALUACIÓN CURRICULAR CONFORMACIÓN CONCEPTUAL DEL CAMPO. ED. CESU-UNAM, MÉXICO 1991. P. 117.

FIGUEROA, REMEDI, FURLÁN, GUEVARA NIEBLA Y OTROS TANTOS REPRESENTAN LA INQUIETUD PARA ESTUDIAR Y APORTAR ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS POR CONSTRUIR Y CONSOLIDAR EL CAMPO DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR.

EN LA ACTUALIDAD LA CONFORMACIÓN TEÓRICO-CONCEPTUAL DEL CAMPO DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR SE CONSTITUYE A LA LUZ DE LA POLÉMICA QUE SE ESTABLECE EN TORNO A LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS<sup>(5)</sup>, ES PUES, EPISTEMOLÓGICAMENTE UN CAMPO PROBLEMÁTICO Y PROBLEMATIZANTE DEL PRESENTE<sup>(6)</sup>.

ESTA SITUACIÓN NOS UBICA ANTE LA NECESIDAD EPISTEMOLÓGICA DE PARTIR DE LAS SIGUIENTES CATEGORÍAS DE TOTALIDAD, DIALÉCTICA.

TOTALIDAD QUE "INTERESA RESCATARSE COMO UN CRITERIO EPISTEMOLÓGICO QUE PERMITE UNA ADECUADA CONSTRUCCIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LA REALIDAD ANTES QUE LIMITARNOS A CONFUNDIR LA ESENCIA DE LO REAL CON DICHAS CATEGORÍAS"<sup>(7)</sup>.

"... LA TOTALIDAD NO SON TODOS LOS HECHOS, SINO QUE ES UNA ÓPTICA EPISTEMOLÓGICA DESDE LA QUE SE DELIMITAN CAMPOS DE OBSERVACIÓN DE LA REALIDAD, LOS CUALES PERMITEN RECONOCER LA ARTICULACIÓN EN QUE LOS HECHOS ASUMEN SU SIGNIFICATIVIDAD ESPECÍFICA.

---

(5) CFR. MARDONES Y URSUA. FILOSOFÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS. ED. FONTAMARA, MÉXICO.

(6) CFR. ZEMELMAN, HUGO. CONOCIMIENTO Y SUJETOS SOCIALES. CONTRIBUCIONES AL ESTUDIO DEL PRESENTE. ED. COLEGIO DE MÉXICO, MÉXICO, 1987, 226 P.

(7) ZEMELMAN, HUGO. HISTORIA Y POLÍTICA EN EL CONOCIMIENTO. ED. UNAM. SERIE ESTUDIOS NO. 71. MÉXICO 1985. P. 25.

EN ESTE SENTIDO SE PUEDE HABLAR DE LA TOTALIDAD COMO EXISTENCIA EPISTEMOLÓGICA DEL RAZONAMIENTO ANALÍTICO<sup>(8)</sup>.

"DIALÉCTICA, CUYA IMPORTANCIA Y FUNCIÓN ES ANTE TODO UNA OPCIÓN METODOLÓGICA QUE SE SUSTENTA FUNDAMENTALMENTE EN LA CATEGORÍA DE TOTALIDAD Y QUE ES A SU VEZ UNA FORMA PARTICULAR DE RAZONAMIENTO YA QUE "...ES UNA DETERMINADA SOLUCIÓN A LA RELACIÓN ENTRE RAZÓN Y MATERIA. CONSISTE EN CAPTAR A LA REALIDAD HISTÓRICA MEDIANTE LA RECONSTRUCCIÓN RACIONAL DE LA TOTALIDAD CONCRETA, Y NO SÓLO MEDIANTE UNA ESTRUCTURA FIJA DE CATEGORÍAS A LA QUE, SIMULTÁNEAMENTE SE LES HACE CUMPLIR LA FUNCIÓN DE LEYES DE LA REALIDAD OBJETIVA. LA TOTALIDAD CONCRETA EN LA REALIDAD OBJETIVA COMO CONTENIDO DE PENSAMIENTO<sup>(9)</sup>.

DESDE ESTA ÓPTICA, LA CRÍTICA A UN PROGRAMA ESCOLAR, IMPLICA UN PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO Y POR ENDE QUIENES REALIZAMOS ESTA ACTIVIDAD NOS MANTENEMOS BAJO UNA PERMANENTE POSICIÓN DE APERTURA FRENTE A LA REALIDAD.

LA CRÍTICA IMPLICA UN PROCESO DEL PENSAMIENTO SOBRE UN OBJETO CONCRETO; EL PENSAMIENTO ESTÁ SIEMPRE DETERMINADO. EL OBJETIVO DE LA CRÍTICA PERSIGUE RECONOCER LA DETERMINACIÓN DEL PENSAMIENTO ABSTRACTO.

A LA POSTRE, CABE SEÑALAR, QUE DESDE ESTE ENCUADRE EPISTEMOLÓGICO, LA CATEGORÍA DE TOTALIDAD POSIBILITA SÓLAMENTE DELIMITAR UN CAMPO PROBLEMÁTICO Y DE OBSERVACIÓN, PERO NO NOS PROPORCIONA EXPLICACIONES TEÓRICAS ESPECÍFICAS DE OBJETOS PARTICULARES; ES DECIR, ESTA CATEGORÍA NOS SIRVE COMO PLATAFORMA PARA DEFINIR EL SUSTENTO DE TEORIZACIONES POSIBLES Y SU DIRECCIONALIDAD DE DESARROLLO VIABLE.

(8) ZEMELMAN, HUGO. USO CRÍTICO DE LA TEORÍA. EN TORNO A LAS FUNCIONES ANALÍTICAS DE LA TOTALIDAD. ED. U.N.U. EL COLEGIO DE MÉXICO, MÉXICO, 1987, P. 18.

(9) ZEMELMAN, HUGO. CITADO EN ESCAMILLA SALAZAR JESÚS, ET. AL. ANÁLISIS DEL DESARROLLO HISTÓRICO DE LA PEDAGOGÍA EN MÉXICO: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO. CUADERNOS DE LA ENEP-ARAGÓN. NO. 55. ENEP-ARAGÓN-UNAM, MÉXICO, 1990. PP.17-18

EL HACER MENCIÓN AL CAMPO DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR JUEGA UN PAPEL DE APERTURA EPISTEMOLÓGICA QUE NOS POSIBILITA Y PROPICIA LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA ESPECÍFICA. EN ESTAS PALABRAS, LA EVALUACIÓN CURRICULAR NO ES UN CONCEPTO CERRADO, ESTÁTICO, MECÁNICO, NI ABSTRACTO, ES UN CONCEPTO ABIERTO Y DINÁMICO QUE NOS PERMITE LA CONFIGURACIÓN Y DETERMINACIÓN CONCEPTUAL, MARCA LA POSIBILIDAD VIABLE FUNDANTE DEL CAMPO Y PROPICIA SU CONSTRUCCIÓN TEÓRICA, SIN LA EXPLICITACIÓN DE CONCEPTOS ABSTRACTOS Y ESPECÍFICOS APRIORÍSTICOS, QUE ENCIERREN A ESTE CAMPO DE LA EVALUACIÓN A UN MODELO TEÓRICO PREESTABLECIDO.

DE TAL SUERTE, LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN CURRICULAR NO DEBEN PASAR POR ALTO LA INCLUSIÓN DE PROBLEMÁTICA DE LOS DISTINTOS NIVELES DE LA REALIDAD, A TRAVÉS DE MEDIACIONES QUE NOS AYUDEN A DAR CUENTA TEÓRICAMENTE DE LOS NUDOS O REDES DE CONEXIÓN QUE SE ESTABLECEN DIALÉCTICAMENTE ENTRE LOS NIVELES Y RECORTES ESPACIO-TEMPORALES DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR Y LA REALIDAD PRESENTE, COMO DADA-DÁNDOSE.

AL TENOR DEL CASO QUE NOS OCUPA, LA CRÍTICA A UN PROGRAMA ESCOLAR, COMO OBJETO CURRICULAR A EVALUAR, SE DELIMITA Y CONSTRUYE DENTRO DEL PROCESO DE ANÁLISIS CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ARAGÓN.

SI TOMAMOS EN CUENTA QUE ESTE PLAN DE ESTUDIOS HA TENIDO REFORMAS Y MODIFICACIONES DESDE SU INSTRUMENTACIÓN, CUYO ORIGEN SE REMONTA A NIVEL DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA EN LA U.N.A.M., HACIA EL AÑO 1959, ES MENESTER METODOLÓGICAMENTE RESCATAR SU HISTORICIDAD PARA COMPRENDER SUS APERTURAS Y MOVIMIENTOS (10), COMO UN REFERENTE ESPECÍFICO CONCRETO.

(10) EL MOVIMIENTO HISTÓRICO DEL PLAN DE ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA SE DESARROLA COMO APARTADO: MARCO DE REFERENCIA.

"EL MOVIMIENTO DE APREHENSIÓN-CONCEPTUALIZACIÓN (PROBLE-  
MÁTICA-TEORÍA), RESPECTIVAMENTE, TAMBIÉN SE REFIERE A LA RELA-  
CIÓN ENTRE LA FUNCIÓN DE APERTURA Y LA FUNCIÓN EXPLICATIVA ,  
VINCULADA AQUELLA CON LA NECESIDAD DE CONSTRUCCIÓN DE LA REALI-  
DAD COMO CAMPO DE OBJETOS POSIBLES. EN ESTE MARCO, LA DISCU-  
SIÓN CONDUCE NECESARIAMENTE A REPENSAR EL REFERENTE DEL CONCEP-  
TO MISMO, EN CUANTO ÉSTE RECONOCE COMO BASE NO SÓLO LA ESTRU-  
CTURA TEÓRICA SINO TAMBIÉN LA INCORPORACIÓN DE LA CONFIGURACIÓN  
PROBLEMÁTICA COMO CAMPO DE POSIBILIDADES OBJETIVAS<sup>(11)</sup> .

COMO YA SE SEÑALÓ ANTERIORMENTE, LA PROBLEMÁTICA DE LA  
CONFORMACIÓN DEL CAMPO DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR, DEBE DEVER  
SE A LA LUZ DE LA COMPLEJIDAD DE LAS CIENCIAS SOCIALES O HUMA-  
NAS; TOMANDO EN CUENTA QUE LOS PARADIGMAS NEOPOSITIVISTAS DOMI-  
NANTES; LOS CAMPOS DISCIPLINARIOS ADQUIEREN SU ESPECIFICIDAD  
SOLAMENTE DESDE LA ÓPTICA DE SU ARTICULACIÓN EN LA REALIDAD (...)  
LAS FRONTERAS ENTRE DISCIPLINAS... HAN TERMINADO POR TRANSFOR-  
MARSE EN CONDICIONANTES DEL PROPIO RAZONAMIENTO FRENTE A LA REA-  
LIDAD SOCIAL, ESTO ES QUE LA REALIDAD NO PUEDE OBSERVARSE MÁS -  
QUE A TRAVÉS DE LA MEDIACIÓN DE ESTOS COMPORTAMIENTOS DISCIPLI-  
NARIOS<sup>(12)</sup> .

EMILIO TENTE FANFARI, SEÑALA QUE "CADA DISCIPLINA EXIGE -  
SU PROPIO ÁMBITO ORGANIZATIVO DE DESARROLLO... LA LÓGICA DE LA  
FRAGMENTACIÓN SE LEGITIMA POR UNA CONCEPCIÓN EPISTEMOLÓGICA -  
QUE IDENTIFICA LOS MÚLTIPLES Y DIVERSOS SUJETOS 'REALES' CON  
LOS OBJETOS DE CONOCIMIENTO. CADA UNO DE ESTOS OBJETOS REALES  
SE CONSTITUYE EN LA PLATAFORMA DE LANZAMIENTO DE UNA DISCIPLI-  
NA AUTÓNOMA<sup>(13)</sup> .

---

(11) ZEMELMAN, HUGO. USO CRÍTICO DE LA TEORÍA. P. CIT. P. 196.

(12) IDEM. P. 31.

(13) TENTE FANFARI, EMILIO. "GÉNESIS Y DESARROLLO DE LOS CAM-  
POS EDUCATIVOS". (MATERIAL FOTOCOPIADO), P. 7.

DE LA ANTERIOR IDEA SE DESPRENDE, QUE EL REALIZAR UNA CRÍTICA A UN PROGRAMA ESCOLAR SE DEBE EXPLICITAR LA CONFORMACIÓN DEL CAMPO AL QUE HACE REFERENCIA, EN NUESTRO CASO PARTICULAR A LA DIDÁCTICA<sup>(14)</sup>, CUYA DENOMINACIÓN MISMA DEL CAMPO, IMPLICA EL MOMENTO DE APERTURA, BASE PARA LA TEORIZACIÓN.

HASTA AQUÍ "CONCEBIMOS A LA EVALUACIÓN CURRICULAR COMO UN PROCESO COMPLEJO DE REFLEXIÓN Y ANÁLISIS CRÍTICO, ASÍ COMO DE SÍNTESIS CONCEPTUALES VALORATIVAS, A PARTIR DEL CUAL SE CONOCE, COMPRENDE Y VALORA EL ORIGEN, LA CONFORMACIÓN ESTRUCTURAL Y EL DESARROLLO DE UN CURRÍCULUM. PROCESO QUE PERMITE LA COMPRENSIÓN Y CONFIGURACIÓN DE VALORACIONES FUNDAMENTALES TENDIENTES A APUNTA LA IMPORTANCIA DE A) DE LA COMPRENSIÓN MISMA DEL PROCESO CURRICULAR, (EN CUANTO A SU ESTRUCTURA Y DEVENIR) B) DE SU CONSOLIDACIÓN O C) DE SU NECESIDAD DE TRANSFORMARLO, YA - SEA EN SU SENTIDO RADICAL GENERAL O EN SU SENTIDO PARTICULAR"<sup>(15)</sup>.

RETOMAR DESDE ESTA PERSPECTIVA A LA EVALUACIÓN CURRICULAR IMPLICA ASUMIR LA NECESIDAD DE INVESTIGACIÓN, ASÍ COMO LA DE COMPRENDER QUE UN PROCESO DE EVALUACIÓN CURRICULAR COMO ARTICULACIÓN DE MÚLTIPLES ANÁLISIS CURRICULARES.

COHERENTE A ESTE PLANTEAMIENTO EPISTEMOLÓGICO CON EL QUE VENIMOS TRABAJANDO EL CAMPO DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR, CONCORDAMOS CON SÁNCHEZ VÁZQUEZ AL CONCEPTUALIZAR A LA INVESTIGACIÓN COMO UNA PRÁCTICA EMINENTEMENTE SOCIAL QUE SE CARACTERIZA COMO UN PROCESO Y PRODUCTO DEL QUEHACER CIENTÍFICO, EN LA CUAL SE ARTICULA POR UNA RED DE RELACIONES DE TÉRMINOS QUE -

---

(14) ESTE PUNTO SE TRABAJA DENTRO DE LOS ELEMENTOS METODOLÓGICOS

(15) DE ALBA, ALICIA. OP. CIT. P. 133.

CONFORMAN UNA ESTRUCTURA RELACIONAL Y DIALOGAL Y QUE AL MISMO TIEMPO SE CIRCUNSCRIBE EN UN CAMPO DE LUCHA Y DEBATE IDEOLÓGICO Y UNA POSICIÓN ÉTICA-POLÍTICA POR EL SUJETO QUE CONOCE CIENTÍFICAMENTE<sup>(16)</sup>.

"SE CONCEBE AL ANÁLISIS CURRICULAR COMO LA TEORÍA ESPECÍFICA A TRAVÉS DE LA CUAL SE ABORDAN ASPECTOS SIGNIFICATIVOS DEL CURRÍCULUM, CON EL FIN DE COMPRENDERLOS Y VALORARLOS EN LAS DIMENSIONES Y LOS PLANOS DETERMINADOS EN EL ANÁLISIS GLOBAL Y PROCESADOS A TRAVÉS DEL PROCESO DE DELIMITACIÓN-CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO A EVALUAR.

EL ANÁLISIS CURRICULAR VIENE A SER, DE HECHO, LA TEORÍA DE INVESTIGACIÓN PARTICULAR Y ESPECÍFICA QUE SE INICIA EN EL MARCO COMPLEJO DE LA INVESTIGACIÓN CURRICULAR CON EL FIN DE COMPRENDER Y TRANSFORMAR, EN EL SENTIDO QUE SE DECIDA, UN CURRÍCULUM DETERMINADO"<sup>(17)</sup>.

DESDE ESTE ORDEN DE IDEAS, LA CRÍTICA A UN PROGRAMA ESCOLAR COBRA SIGNIFICATIVIDAD<sup>(18)</sup> POR CIRCUNSCRIBIRSE DENTRO DE UN CONTEXTO SOCIO-POLÍTICO Y EDUCATIVO MÁS AMPLIO, QUE A RAZÓN DE LO PARTICULAR QUE NOS OCUPA SE OFICIALIZA COMO: PROGRAMA PARA PROMOVER LA DEFINITIVIDAD DEL PERSONAL ACADÉMICO DE ASIGNATURA, CONVOCADO POR LA DIRECCIÓN GENERAL DE ASUNTOS DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA U.N.A.M., MISMO QUE SE INSTRUMENTA A TRAVÉS DE UN PROCESO DE CONCURSO DE OPOSICIÓN ABIERTO EN CADA DEPENDENCIA DE NUESTRA ALMA MATER.

(16) SANCHEZ PUENTES, RICARDO. "LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN CIENCIAS SOCIALES" EN REVISTA MEXICANA DE SOCIOLOGÍA, No. 1/84, UNAM, MEXICO, 1985.

(17) DE ALBA, ALICIA. OP. CIT. P. 134.

(18) "SE ENTIENDE POR SIGNIFICATIVIDAD AL CONJUNTO DE ASPECTOS QUE GENERAN O PROPICIAN UN PROCESO DE EVALUACIÓN CURRICULAR, QUE TIENEN RELEVANCIA EN UN CONTEXTO ESPECÍFICO Y DETERMINADO, Y QUE PUEDE CARECER DE ELLA EN OTRA, DE AHÍ LA IMPORTANCIA (...) DE ATENDER A LOS PARTICULARES DE CADA PROCESO". IBIDEM.

ESTA RELACIÓN SIGNIFICATIVA INICIAL NOS POSIBILITA A LOS PARTICIPANTES ABORDAR NUESTRO OBJETO DE ESTUDIO CON MAYOR COMPRENSIÓN Y VALORACIÓN; LO CUAL NOS CONLLEVA A REMARCAR LA IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN CURRICULAR.

"LA NOCIÓN DE SIGNIFICATIVIDAD TIENE IMPLICACIONES Y POTENCIALIDADES EPISTEMOLÓGICAS, TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS.

EPISTEMOLÓGICAS EN CUANTO A QUE REALIZA LA APERTURA-APREHENSIÓN A PARTIR DE LA CUAL SE GENERA UN PROCESO DE EVALUACIÓN CURRICULAR. TEÓRICAS EN CUANTO QUE, EN EL MARCO DE LA APERTURA-APREHENSIÓN INICIAL ES POSIBLE LA CONSTRUCCIÓN DE UN OBJETO TEÓRICO, Y METODOLÓGICAS ES LA MEDIDA EN QUE LA DELIMITACIÓN - CONSTRUCCIÓN PERMITE LA SELECCIÓN O GENERACIÓN DE UNA OPCIÓN METODOLÓGICA". (19)

LA CRÍTICA A UN PROGRAMA ESCOLAR REPRESENTA UN PROCESO DE REFLEXIÓN-ACCIÓN QUE SE CONCRETIZA COMO UNA SÍNTESIS INTEGRADORA DE LA EXPERIENCIA TEÓRICA-PRÁCTICA QUE SE ACUMULA A TRAVÉS DE LA RESPONSABILIDAD DE COORDINAR LOS TRABAJOS INTELECTUALES DE UNA ASIGNATURA. DE TAL SUERTE, NOS UBICAMOS EN LA DIMENSIÓN DIDÁCTICA DEL CURRÍCULO, LA CUAL HACE REFERENCIA YA SEA A LOS PROCESOS PROCESALES-PRÁCTICOS, O BIEN, A LOS ESTRUCTURALES-FORMALES POR CUANTO A SU IMPLEMENTACIÓN A LA PRÁCTICA, EN LA CUAL EXPRESA SU PARTICULARIDAD.

AL MISMO TIEMPO NOS UBICAMOS EN EL PLANO DE ANÁLISIS ESTRUCTURAL-FORMAL. EN CUANTO QUE LA CRÍTICA A UN PROGRAMA, COMO ANÁLISIS DE EVALUACIÓN CURRICULAR SE CENTRA EN EL PLAN DE ESTUDIOS.

---

(19) IDEM. P. 135.

LA CONCRECIÓN DE AMBOS NIVELES CURRICULARES NOS CIRCUNSCRIBEN EN UNA EVALUACIÓN INTERNA DEL PLAN DE ESTUDIOS.

EN CONCLUSIÓN LA CONCRECIÓN DE UNA CRÍTICA A UN PROGRAMA ESCOLAR, CONLLEVA UN COMPROMISO CONCEPTUAL-AXIOLÓGICO QUE DEMARCARÁ LA DIRECCIONALIDAD DE UN PROYECTO DE VIABILIDAD HISTÓRICO-PROFESIONAL, QUE COMO DOCENTE REPRESENTA UNA VOLUNTAD SOCIAL REFLEJADA EN LA PARTICIPACIÓN, QUE COMO DERECHO Y POSIBILIDAD, TENEMOS PARA CON LA PROFESIÓN Y PARA CON LA INSTITUCIÓN, EN NUESTRA CALIDAD DE INTELLECTUALES Y TRABAJADORES DE LO EDUCATIVO.

LA ENEP.ARAGON:UN ESPACIO DE CONCRECIO  
DE LA PRACTICA EDUCATIVA.

## LAS ESCUELAS NACIONALES DE ESTUDIOS PROFESIONALES :UNA ALTERNATIVA AL PROBLEMA DE LA MASIFICACION.

EL PENSAR Y REPENSAR NUESTRA PRÁCTICA COMO DOCENTES, TENIENDO COMO FINALIDAD LA ELABORACIÓN Y EL DESARROLLO DE UN PROYECTO ACADÉMICO-POLÍTICO VIABLE, EL CUAL IMPLIQUE EL ACCIONAR PROPIO COMO SUJETO INDIVIDUAL Y COLECTIVO, REQUIERE IMPOSTERGABLEMENTE INSCRIBIRSE EN EL CONTEXTO INSTITUCIONAL EN EL QUE NOS DESENVOLVEMOS COMO TRABAJADORES E INTELECTUALES DE LA EDUCACIÓN.

EN ESTE SENTIDO, EN EL PRESENTE INCISO SE PRESENTAN LAS CONDICIONES PRINCIPALES QUE DIERON ORIGEN A LA CREACIÓN DE LAS ENEP.

ENTRE LAS PRINCIPALES CAUSAS QUE DIERON ORIGEN A LA CREACIÓN DE LAS ESCUELAS NACIONALES DE ESTUDIOS PROFESIONALES, ES SIN DUDA EL PROYECTO DE MODERNIZACIÓN, INSTRUMENTADO POR EL ESTADO MEXICANO A PARTIR DE LA DÉCADA DE LOS 60s., COMO RESPUESTA A LA CRISIS DEL MODELO DE DESARROLLO ESTABILIZADOR, ASUMIDO DESDE LA DÉCADA DE LOS 40s.

AUNADO A ESTA SITUACIÓN, EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE 1968 SACÓ A LA LUZ LOS MODELOS TRADICIONALES DE ENSEÑANZA A NIVEL MEDIO-SUPERIOR Y SUPERIOR, RECONOCIDO POR LAS MISMAS AUTORIDADES UNIVERSITARIAS QUIENES EXPRESAN ABIERTAMENTE Y EN PÚBLICO LA EXISTENCIA DE UNA BAJA CALIDAD EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR, UNA RAQUÍTICA DIFUSIÓN DE LA CULTURA Y POBRE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA, LA EXISTENCIA DE UNA ADMINISTRACIÓN DEFICIENTE Y UNA ESCASA RELACIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD Y EL APARATO ECONÓMICO.

ASÍ MISMO OTRO FACTOR IMPORTANTE EN ESTE RUBRO ES LA MASIFICACIÓN Y EXPLOSIÓN DE LA DEMANDA DE EDUCACIÓN SUPERIOR, CON LO CUAL SE PROVOCÓ UNA ALTÍSIMA CONCENTRACIÓN ESTUDIANTIL EN CIUDAD UNIVERSITARIA.

TODO ESTO, EN SU CONJUNTO, DA CUENTA DEL AGOTAMIENTO IDEOLÓGICO DEL PROYECTO DE PAÍS POR PARTE DEL ESTADO, POR LO QUE SIENDO PRESIDENTE CONSTITUCIONAL EL C. LIC. GUSTAVO DÍAZ ORDAZ POSTULA GIRANDO INSTRUCCIONES PRECISA Y TÁCITAS DE ESTABLECER UNA REFORMA EDUCATIVA CON LA FINALIDAD DE ESTABLECER EL ORDEN Y DISCIPLINA DENTRO DE LA UNIVERSIDAD, REESTABLECER LA ACADEMIA CON BASE A UN FORMALISMO, NEUTRALIDAD Y CIENTIFICISMO. POSTULADOS EMANADOS DEL LA FILOSOFÍA POSITIVISTA DE LA CIENCIA; MISMA QUE BAÑA LA PLANEACIÓN ACADÉMICA Y ADMINISTRATIVA DE ESTA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

"EL PROYECTO SOBERONISTA ASUME EL NUEVO CONCEPTO DE UNIVERSIDAD ES DECIR, LA UNIVERSIDAD DEJA DE SER CENTRO DEL SABER PARA CONVERTIRSE EN UNA GRAN EMPRESA, EN UN GRAN CENTRO DE CAPACITACION EN DONDE LA EFICIENCIA, EL ORDEN, EL CONTROL, Y LA RACIONALIDAD RESULTAN SER LAS MÁS IMPORTANTES". (2)

EN SU PRIMER AÑO DE GESTIÓN SE ABOCO A DEFINIR UN PROYECTO DE DESCENTRALIZACIÓN UNIVERSITARIA, MISMO QUE FUE SOMETIDO AL CONSEJO - UNIVERSITARIO DEL DIA 19 DE FEBRERO DE 1974, LLEGANDO AL ACUERDO No. 7 EN EL CUAL SE APRUEBA LA CREACIÓN DE LA ENEP. CUATITLAN.

LOS CRITERIOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LAS ENEP FUERON; LA CONS - TRUCCION DE INSTALACIONES EDUCATIVAS PARA NUEVOS CENTROS EN ZONAS -- DONDE VIVE UN NÚMERO IMPORTANTE DE ALUMNOS, PERSONAL ACADÉMICO Y PER - SONAL ADMINISTRATIVO. EL CRECIMIENTO DE LA ZONA METROPOLITANA DE LA CIUDAD DE MEXICO BASICAMENTE EN LA PARTE NORTE, NOROESTE Y ORIENTE. LOS NIVELES PORCENTUALES DE LUGARES DE PROCEDENCIA DE LOS ESTUDIAN - TES DE LA U.N.A.M. EL ESTABLECIMIENTO DE INSTALACIONES QUE PERMITIE - SEN UNA ADECUADA PROPORCIÓN ENTRE LA INFRAESTRUCTURA, EL PERSONAL DO - CENTE Y EL ESTUDIANTIL, EVITANDO LAS GRANDES CONCENTRACIONES TAN NE - GATIVAS PARA LAS ESCUELAS Y FACULTADES. ENTRE OTRAS.

DE TAL SUERTE, CADA INSTITUCIÓN EDUCATIVA OFRECERÍA UNA GAMA DE POSIBILIDADES PROFESIONALES EN DISTINTAS ÁREAS DEL CONOCIMIENTO.

LAS ENEP SE CONTITUYEN COMO ESCUELAS DANDOSELE EL NOMBRE DE ES - CUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES Y SE LES OTORGÓ EL NOMBRE - DEL LUGAR DE UBICACIÓN GEOGRÁFICA. UNA DE LAS CARACTERÍSTICAS IMPOR - TANTES ES SU CARÁCTER INTERDISCIPLINARIO Y MULTIDISCIPLINARIO Y CON UNA ADMINISTRACIÓN DE TIPO MATRICIAL, MISMA QUE SE CARACTERIZA DE LA SIGUIENTE MANERA:

- "-LOS DE AUTORIDAD, SEÑALADOS POR LA LEGISLACIÓN UNIVERSITARIA, UN DIRECTOR Y UN CONSEJO TECNICO.
- UN PROGRAMA DE ESTUDIOS PROFESIONALES QUE TIENEN COMO PROPOSI TO SUPERVISAR EL DESARROLLO DE LAS CARRERAS QUE SE APARECEN A TRAVÉS DE COORDINADORES Y COMITES DE CARRERA.
- UN PROGRAMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO QUE TIENE COMO PROPOSITO - EL DESARROLLO CONJUNTO DE LAS ESPECIALIDADES, MAESTRÍAS Y DO - TORADOS QUE OFRECEN LAS ESCUELAS, A TRAVÉS DE UNA COORDINA --- CIÓN GENERAL, QUE SIENTA LAS BASES PARA LA INVESTIGACIÓN PRO -

NO ES SINO HASTA LA ADMINISTRACIÓN PRESIDENCIAL DEL LIC. LUIS ECHEVERRÍA CUANDO SE INTRODUCEN LOS LINEAMIENTOS PARA LA CREACION-DE LAS ENEP BAJO UN CONTEXTO CONTRADICTORIO; POR UN LADO SE PRETEN-DE CONCILIAR A TRÁVES DEL CONSENSO UNA RELACIÓN ENTRE LOS SECTORES DISIDENTES Y LAS AUTORIDADES GUBERNAMENTALES, POR EL OTRO LADO, SE PRETENDIA MODERNIZAR LA ECONOMÍA Y LA POLÍTICA DEL PAÍS A CUALQUIER COSTO O CIRCUNSTANCIA.

ESTAS VOLUNTADES, COMO POLOS CONTRAPUESTOS DIERON COMO RESULTADO QUE LOS LINEAMIENTOS TECNOCRÁTICOS TUVIERAN MAYOR IMPORTANCIA QUE LOS POLÍTICOS, ES DECIR, SE SUBORDINAN LOS POLÍTICOS ANTE LOS TECNOCRÁTICOS.

SIN EMBARGO, SE OBSERVA QUE EN LA ADMINISTRACIÓN DE GONZALEZ-CASANOVA COMO RECTOR DE LA UNIVERSIDAD SE PRETENDIÓ ESTABLECER UN TRABAJO MÁS DEMOCRÁTICO AL INTERIOR DE ESTA INSTITUCIÓN, CON BASE A UNA REFORMA ACADÉMICA, UNA REFORMA AL GOBIERNO DE LA U.N.A.M. Y UNA REFORMA A LA DIFUSIÓN POLÍTICA Y CULTURAL, Y AMPLIAR LAS POSIBILIDADES DE EDUCACIÓN, IMPULSAR NUEVOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA ESCOLAR Y EXTRAESCOLAR, ABRIR LAS PUERTAS A NIVEL A MILES DE ESTUDIANTES, AMPLIAR EL NÚMERO DE CUERPOS COLEGIADOS CON REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL Y DE PROFESORES EN LOS PLANTELES E INSTITUTOS, FORTALECER LAS UNIONES Y ASOCIACIONES DE PROFESORES E INVESTIGADORES. (1) TODO ELLO SE CONJUGA CON LA PRETENCION DE REAFIRMAR LOS PRINCIPIOS Y VALORES DE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA IMPULSANDO UNA RELACION ENTRE EL TRABAJO MANUAL Y EL INTELECTUAL, EL CIENTIFICO, EL HISTORICO Y EL POLITICO; LA CREACION DE NUEVOS CAMPOS CON LAS MISMAS FUNCIONES QUE LAS DE CIUDAD UNIVERSITARIA: EL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO Y LA INTEGRACION TEORIA Y PRACTICA Y VINCULACION DOCENCIA-INVESTIGACION.

SIN EMBARGO, ANTE LA NO COPATIBILIDAD E INCOMPRESION DE DICHO PROYECTO, GONZALEZ CAZANOVA PRESENTO SU RENUNCIA A LA RECTORIA SIENDO EL DR. GUILLERMO SOBERON QUIEN OCUPÓ SU LUGAR BAJO UN PROYECTO CONSERVADOR DE DESARROLLO PARA LA UNIVERSIDAD DE CARÁCTER TECNOCRÁTICO.

---

1.-ELIZONDO HUERTA, AURORA. "LA REFORMA EDUCATIVA Y LAS ENEP" EN MEMORIAS PRIMER FORO ACADEMICO LABORAL ENEP. UNAM, MEXICO, P. 17

PIAS DE LAS ESCUELAS.

-COMO APOYO A LOS PROGRAMAS PROFESIONALES, DE POSGRADO Y DE INVESTIGACIÓN, SE CUENTA CON DIVISIONES Y DEPARTAMENTOS ACADÉMICOS DE LAS ESCUELAS Y QUIENES ORGANIZAN SU TRABAJO.

-SE CUENTA CON DIVERSAS UNIDADES DE APOYO ACADÉMICO QUE INCLUYEN EN LO GENERAL, LAS UNIDADES DE SERVICIO ESCOLARES, LA BIBLIOTECA DE LOS CENTROS DE METODOLOGIA Y DE APOYO EDUCATIVO, UNIDADES DE EXTENSION UNIVERSITARIA Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS Y RECREATIVAS.

-CON EL PROPOSITO DE APOYAR LAS FUNCIONES SUSTANTIVAS DE LA ESCUELA SE CUENTA CON DIVERSAS UNIDADES ADMINISTRATIVAS QUE INCLUYEN EN LO GENERAL, PRESUPUESTOS, PERSONAL Y MANTENIMIENTO"  
(3)

ESTA ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA PERMITIRÁ LA CREACIÓN DE NUEVAS MODALIDADES PROFESIONALES, LA OBTENCIÓN DE UN NIVEL DE CALIDAD-HOMOGÉNEA PARA LAS DIFERENTES PROFESIONES, MEJOR USO RACIONAL DE LAS INSTALACIONES, UNA MAS EFICAZ PARTICIPACION DEL PERSONAL DOCENTE, FLEXIBILIDAD CAPAZ DE PERMITIR UNA MEJOR RELACION CON LAS ESCUELAS, FACULTADES E INSTITUTOS YA EXISTENTES, POSIBILITAR LAS REFORMAS QUE LAS COMUNIDADES AL INTERIOR DE LAS ESCUELAS CONSIDEREN CONVENIENTE, ADMINISTRAR UNA CAPACIDAD ENTRE 15 a 20 MILLONES DE ESTUDIANTES.

LA ELABORACION DE PLANES Y PROGRAMAS ESTUVO A CARGO DE LOS COMITÉS DE PROGRAMAS, MISMOS QUE SE INTEGRARON POR EL COORDINADOR DEL PROGRAMA, UN SECRETARIO TÉCNICO Y LOS JEFES DEL DEPARTAMENTO ACADÉMICO EN UN NIVEL EVENTUAL. LAS CURRICULAS PERMITIERON VINCULAR MUY ESTRECHAMENTE A LAS ESCUELAS CON EL APARATO PRODUCTIVO DE TAL SUERTE EL PERFIL DE EGRESO RESPONDE A LAS NECESIDADES DE LAS FUERZAS PRODUCTIVAS.

LAS ESCUELAS NACIONALES DE ESTUDIOS PROFESIONALES SE CONSTRUYERON EN 1975 Y 1976, BAJO UNA POLITICA DE MODERNIZACIÓN DE CORTE TECNOCRÁTICO.

---

3.-BARRON TIRADO, MA.CONCEPCION . "LAS ENEP DENTRO DE LA REFORMA EDUCATIVA" EN MEMORIA PRIMER FORO.....OP. CIT. P. 23.

## LA LICENCIATURA EN PEDAGOGIA: ANTECEDENTES.

El primer plan de estudios de Pedagogía, como antecedente directo al de la ENEP Aragón, se implementó a nivel de Maestría, en la UNAM, en donde se observa que la Pedagogía es abordada como una disciplina teórica y como ciencia aplicada, que la enmarcan en un nuevo pensamiento conceptual tendiente a la problematización educativa. (1)

En este plan de estudios se concibe a la Pedagogía "como Ciencia de la Educación que describe al hecho educativo, busca relación con otros fenómenos, lo ordena y clasifica, indaga los factores que lo determinan, las leyes a que se haya sometido, y los fines que persigue" (2). Es decir, la Pedagogía, para Larroyo, es la reflexión pedagógica que se da después de una acción educativa dentro de una comunidad en la cual las generaciones jóvenes se adaptan a las generaciones adultas mediante un proceso por medio del cual adquieren de estas últimos hábitos, formas de vida, ideas, creencias prácticas, etc.

A lo antes referido, hay que agregar una concepción de Pedagogía General que permita tener una visión de unidad entre la teoría y la práctica donde se manifiesta la administración y organización educativa y la didáctica o técnica y arte de enseñar.

Bajo esta concepción es que en 1959, se establece la Licenciatura en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, con el objetivo de formar un profesionista capaz de abordar la formación de profesores, la organización escolar, la investigación educativa y brindar asesoría de tipo educativa tanto a instituciones que la soliciten, como a la misma -- Universidad.

Hacia el año de 1966, siendo Director de la Facultad de Filosofía y Letras el Dr. Leopoldo Zea y Director del Colegio de Pedagogía el Dr. Agustín Lemus, el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía sufrió su primera reforma curricular.

Dicha reestructuración se caracteriza por la ampliación temporal de la licenciatura de tres a cuatro años, orientando la formación de sus egresados, hacia actividades profesionales para la docencia, aspectos teóricos de la educación, administración escolar e investigación educativa; además se implementaron las especialidades de Psicopedagogía, Sociopedagogía, --- Didáctica y Organización y Filosofía e Historia de la Educación. Todas ellas tendiendo al fortalecimiento del perfil profesional, en el cual se priorizó al ámbito de la Docencia y Administración Escolar.

---

1.-Lemus, Agustín. Conferencia Dictada (s/d)

2.-Larroyo, Francisco. Historia General de la Pedagogía. Ed. Porrúa p.42.

Una nueva reforma curricular se vive en el Colegio de Pedagogía en el año de 1974, al incluirse materias optativas y talleres que vienen a proporcionar al plan de estudios un carácter más pragmático, pues la formación del pedagogo se orienta a responder a las necesidades sociales de ese momento y al intento de superar la llamada "crisis educativa", retomándose como fundamentos los postulados básicos emanados de la Tecnología Educativa.

Estas modificaciones llevan a que para el año de 1976, el plan de estudios de Pedagogía presente como actividades fundamentales a desarrollar por el pedagogo a la Planeación, Programación, Supervisión de actividades de aprendizaje, organización, Administración de Centros Escolares, Orientación Vocacional, Educación Especial, Trabajo interdisciplinario en el Desarrollo de la Comunidad, etc.

Asimismo, se amplía el abanico de materias optativas, pero sin transformar las bases mismas del currículum (3). Varias de las materias optativas pertenecían a otras Licenciaturas de la misma Facultad, pues el objetivo era brindar una formación interdisciplinaria que contribuyera a comprender y transformar los procesos educativos.

Al respecto las autoridades decían "...sugerimos a los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía, materias de las licenciaturas de Filosofía, Historia, Estudios Latinoamericanos y Letras Hispánicas, a cursar con carácter optativo...no se trata de materias adicionales, sino de conocimientos que consideramos indispensables en el perfil profesional del pedagogo" (4).

Cabe señalar que en los cambios que vivió el currículum de pedagogía en estos años, desaparecieron las especialidades, quedando tan sólo como áreas que agrupan las materias del plan de estudios (5).

- 3.-Díaz Barriga, Angel. "La Formación del Pedagogo. Un Acercamiento al Tratamiento en el Actual Plan de Estudios a los Temás Didácticos" (Meconograma)
- 4.-Aguirre, Ma. Esther. y Sandoval, Rosa María. "El Currículum Formalizado y El currículum Vivido en el Colegio de Pedagogía" en Memoria del Foro: Análisis del currículum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón Ed. ENEP ARAGÓN UNAM, México, 1986.
- 5.-Para una presición sobre la organización curricular por áreas, vease -- anexo No.1

EL CURRÍCULUM DE PEDAGOGÍA DE LA ENEP ARAGÓN: UNA ALTERNATIVA EDUCATIVA  
AL PROBLEMA DE LA MASIFICACIÓN.

Como ya se mencionó anteriormente, la Universidad Nacional Autónoma de México propuso en el año de 1974 el Programa de Descentralización Universitaria, el cual fue aprobado por el H. Consejo Universitario en ese mismo año de ello se deriva el surgimiento de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales. El plantel Aragón inició sus labores académico-administrativas el 19 de enero de 1976, con once licenciaturas, entre ellas la de Pedagogía.

La licenciatura de Pedagogía comienza sus actividades retomando el plan de estudio vigente en el Colegio de Pedagogía de la UNAM, el cual se caracterizó por estar estructurado por áreas. Pero si bien la carrera de pedagogía de la ENEP Aragón inició sus labores retomando ese plan de estudios, adquirió peculiaridades acordes a las condiciones existentes en la escuela en ese momento.

El plan de estudios de pedagogía de la ENEP Aragón en ese tiempo se caracterizó de la siguiente manera:

A) Las materias obligatorias eran las mismas que el plan de estudios del Colegio de Pedagogía.

B) Las materias optativas se eligen de entre las que se ofrecen en el plan de estudios del colegio, contemplando que las seleccionadas serían las que brindarían una mejor formación de acuerdo básicamente al campo profesional, y además retomando los criterios del Colegio de Pedagogía entre los cuales se encuentran el que estas materias eran las que tenían mayor demanda.

C) Se aprovecha las instalaciones existentes para establecer las materias de Taller de T.V. Radio y Fotografía como Talleres de Comunicación Educativa.

En sus inicios la carrera de pedagogía de la ENEP Aragón atraviesa por una serie de problemáticas que de hecho repercuten en la formación de sus estudiantes. Esta situación prevaleciente en sus primeros años de vida se caracteriza por la escasez de profesorado, un alto porcentaje de su planta docente se inicia en la docencia, heterogeneidad de los mismos, en cuanto a las diferentes carreras de las que provienen, y además la desconfianza de los alumnos que no aceptaban que esta escuela fuera parte de la UNAM, ubicada desde su perspectiva en Ciudad Universitaria.

"...ante esta circunstancia, se decidió continuar con los planes de estudio vigentes en Ciudad Universitaria, hasta que los estudiantes se convencieran de que nuestra escuela era, si bien la última en crearse, una escuela de la UNAM." (6).

6.-Bautista Melo, Blanca Rosa y Rodríguez, Alberto. "La Licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón" en Memoria Encuentro Sobre Diseño Curricular. Ed. ENEP A/UNAM, 1982, México, p.189.

Rescatando la problemática docente, encontramos que " en primer término se carece de pedagogos titulados; en segundo, los titulados no encuentran tenedora la idea de venir a trabajar hasta Aragón y en tercer lugar, algunos de los que aceptan, por lo general carecen de una formación teórica-metodológica que les permita dedicarse al ejercicio de la docencia y de la investigación" (7)

Durante este periodo no aparecen las materias conformadas por áreas, - por lo que el plan de estudios sólo contemplaba las asignaturas; asimismo, se creía que no existían materias optativas, pues estas no se presentaban a los alumnos como tales, ya que eran las únicas opciones en la ENEP, de lo que si bien de hecho perdían estas características, de derecho no sucedía así, pues, en el historial académico aparecían como materias optativas, creando más desconfianza y desconcierto entre la población estudiantil.

Posteriormente para el año de 1981, se conforman las áreas retomando las del plan de estudios "base", las cuales son:

AREA DE DIDACTICA Y ORGANIZACION

AREA DE PSICOPEDAGOGIA

AREA DE INVESTIGACION EDUCATIVA

AREA DE SOCIOPEADAGOGIA

AREA HISTORICO-FILOSOFICA.

Como funciones primordiales de estas áreas se citan las siguientes: que en esta primera etapa se promovieran la revisión y unificación de criterios en cuanto a contenidos básicos de los programas y se contribuyera proponiendo actividades de superación académica. "Esta organización, no obstante de reciente creación ha tenido alcances significativos como el lograr integrar los equipos de trabajo que han dado como resultado el que los profesores que imparten una misma materia estén dedicados a trabajar en la revisión de sus programas, considerando la relación que tiene su materia con las demás del plan de estudios" (8).

El trabajo que se realizó en las áreas se enfoca básicamente a la unificación de contenidos de las materias, ya que al crecer la planta docente los programas se diversificaron. Esta situación era común de un grupo a otro en la misma materia. Además, se consideró la no repetición de contenidos en materias diferentes y de la bibliografía.

---

7.-Aguirre, Ma.....Op.cit.

8.- Idem.

Otro aspecto prioritario que se perfiló fue que los profesores no contaban con los elementos para elaborar sus programas, existiendo en lugar de éstos listados de temas, en ocasiones copias de índice de libros.

Tratando de subsanar esta problemática se promovieron cursos de didáctica para profesores, con un enfoque instrumentalista y se presenta como opción la Maestría en Enseñanza Superior.

Para octubre de 1983 se celebra la "Primer reunión de Planeación Académica del Área de Pedagogía", con los siguientes objetivos: Posibilitar la discusión de la problemática curricular del área e integrar los aprendizajes curriculares de los programas a partir de las áreas de conocimiento de que forman parte.

En esta reunión se presentan los trabajos realizados en las diferentes áreas por parte de los responsables de las mismas y se forman mesas de trabajo por áreas de conocimiento y por semestre.

Como resultado de este trabajo, se obtienen algunos productos, como la elaboración de programas, mismos que fueron publicados y que se ponen a la venta para que los alumnos obtuvieran su paquete desde el inicio del semestre. Con ello también se ponía de manifiesto, que los maestros habían logrado un acuerdo en torno a los contenidos, la bibliografía y formas de evaluación entre otros.

Para el año de 1985, las características de la población de pedagogía se habían transformado; la matrícula había crecido considerablemente, por lo que se hacía necesario un cambio en la organización interna del plan de estudios. En el periodo 85 -II se modifica la política que la escuela había mantenido hasta esos momentos en torno a las materias optativas, por lo que se les presentan a los alumnos como tales, ampliando las posibilidades para su elección.

Las materias que se ofrecieron se pueden ubicar en dos vertientes o niveles: El Tecnocrático, en donde aparecen materias como talleres y laboratorios de didáctica, con contenidos tales como: capacitación, elaboración de material didáctico, televisión educativa, evaluación de programas y acciones educativas, entre otros, pensándose en que estos contenidos propiciaban una formación más acorde a las necesidades de las fuerzas productivas. El segundo nivel, apuntaba hacia una formación más crítica, en donde se recuperaban contenidos y discursos en torno a lo que denominaban "Pedagogía Latinoamericana". Esta tendencia la encontramos en materias como: historia de la educación en Latinoamérica, historia de las ideas en América Latina, taller de filosofía (filosofía en México, filosofía latinoamericana, epistemología) - análisis de textos clásicos de pedagogía, etc. En la actualidad estas materias han sido cerradas por no tener aceptación entre los alumnos. No ha sido el caso de materias que se pueden ubicar en el primer nivel, anteriormente señalado, sobresaliendo materias del área de psicopedagogía como; educación sexual, orientación educativa, educación especial, detección y diagnóstico de problemas de aprendizaje, psicopedagogía del escolar, etc..

"Desde el año de 1985 hasta la fecha, el plan de estudios en la ENEP no ha sufrido transformaciones oficiales (institucionales), sin embargo, al interior de cada programa, de cada materia, los docentes modifican constantemente contenidos, metodologías, bibliografías, etc. con la finalidad de hacerlos más actuales. Ello ha provocado que nuevamente nos encontremos como en 1976 cuando inició su vida académica la ENEP, con programas desarticulados, en donde maestros que imparten la misma materia, manejan contenidos totalmente diferentes en aras de lograr la actualización en la formación del pedagogo pero alejándose cada vez más de lo que es el perfil de egreso de este profesionista, por desconocimiento del curriculum y del vínculo que tiene con su campo profesional" (9)

Otro elemento digno de apuntar es que el curriculum mismo cada día es ta siendo superado por lo que el Sistema productivo y la Sociedad en su conjunto demandan al pedagogo, hecho que quedo demostrado en el Encuentro denominado "Los Campos y Prácticas Profesionales del Pedagogo, desde una Perspectiva del Egresado, celebrado en la ENEP Aragón en marzo de 1985, en donde una de las conclusiones fue que muchos de los egresados están realizando actividades para las cuales el plan de estudios vigente no los preparó, precisamente por que éste no las contempla.

"Estos y otros planteamientos no llevan a preguntarnos, hacia dónde apunta el actual curriculum de pedagogía de la ENEP Aragón?, requiere de cambios sustanciales que le permitan actualizar al profesionista que está formando?, desde que perspectiva filosófica, epistemológica, sociológica, psicológica, pedagógica debe analizarse?, las problemáticas que encierra este curriculum en el momento actual se viven sólo en la ENEP Aragón o son propias de la UNAM en su conjunto?, en qué medida podemos participar autoridades-- investigadores, docentes y alumnos para resolverlas?" (10).

Concierto que las respuestas a estas interrogantes deben emerger de trabajos serios en que participemos todos los que estamos involucrados con la pedagogía.

Por esas fechas, se impulsaron tres investigaciones que tenían por objetivo brindar un marco teórico que posibilitara la evaluación del actual curriculum de pedagogía; el primero fue el Estudio Exploratorio, trabajado por Concepción Barrón y Angel Diaz Barriga, el segundo lo constituyó un Seguimiento de Egresados que coordinó el Lic. Antonio Carrillo y el tercero es el Desarrollo Histórico de la Carrera de Pedagogía en México, coordinado en su última fase por el Lic. Jesús Escamilla.

9.- Diaz Barriga, Angel. "La Formación del Pedagogo....." Op. cit.

10.- Escamilla Salazar, Jesús. "El Curriculum de Pedagogía en la ENEP Aragón" (meconograma).

## LA FORMACION QUE PROPIA EL CURRÍCULUM DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA ENEP- ARAGON

HABIENDO HECHO UN CORTE DEL DESARROLLO HISTÓRICO DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN LA U.N.A.M., TANTO POR RAZONES DE TIEMPO Y ESPACIO, COMO DE CANTIDAD DE INFORMACIÓN, EL SUSTANTANTE ESTÁ DE ACUERDO CON EL PUNTO DE VISTA DEL LIC. ANTONIO CARRILLO A., QUIEN AFIRMA QUE: AL ANALIZAR LA TRAYECTORIA DE LA CARRERA, SE PUEDE OBSERVAR -- QUE ÉSTA HA TENIDO POCOS CAMBIOS SUSTANCIALES EN SU CONFORMACIÓN. -- YA QUE LAS MATERIAS DEL PLAN DE ESTUDIOS QUE SE PROPUSIERON PARA LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA EN 1959, SOLO QUE DISTRIBUIDAS EN TRES AÑOS, EN DONDE SE PROPONÍA DE MANERA IMPLÍCITA QUE EL PEDAGOGO FUERA EL -- "MAESTRO DE MAESTROS"., ESTA VISIÓN DADA POR FRANCISCO LARROLLO, -- QUIEN ADEMÁS CONSIDERABA AL PEDAGOGO COMO FORMADOR TEÓRICO EN OPOSICIÓN AL NORMALISTA CONSIDERADO COMO EL PRÁCTICO DE LA EDUCACIÓN.

Y AUNQUE VEMOS QUE EN 1966, SE MODIFICA EL PLAN DE ESTUDIOS -- CON UNA PROPUESTA ACADÉMICA DE CUATRO AÑOS, CONFORMADA POR CUATRO -- ESPECIALIDADES LLAMADAS ÁREAS: DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN, PSICOPE-- DAGOGÍA, SOCIOPEDAGOGÍA, HISTORIA Y FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN, EN -- ESENCIA SIGUE PREVALECIENDO LA MISMA RACIONALIDAD, YA QUE PESE A ES-- TOS CAMBIOS, LA VISIÓN NEOKANTIANA DE FORMAR "SUPER" MAESTROS SE-- GUÉ PREVALECIENDO. NO OBSTANTE AL PASAR EL TIEMPO SE ABREN NUEVAS -- PERSPECTIVAS AL QUEDAR OBSOLETAS ALGUNAS PRÁCTICAS PROFESIONALES Y -- CREARSE OTRAS. SE SUPERA LA IDEA DEL DOCENTE PERFECTO YA QUE AHORA-- SE "REQUIERE DE UN PROFESIONAL CAPAZ DE RESOLVER PROBLEMAS CONCRE-- TOS DE LA EDUCACIÓN, AHORA MUCHO DE SU TIEMPO SE ENCUENTRA ALEJADO-- DE LAS ESCUELAS EN INSTITUCIONES ESTATALES, PARAESTATALES Y DE LA -- INICIATIVA PRIVADA, LO CUAL TRAE COMO CONSECUENCIA QUE EL PLAN DE -- ESTUDIOS ESTE PREPARANDO AL ESTUDIANTE PARA UN CAMPO QUE YA HA SIDO -- REBASADO.

ANTE ESTO SE CREA UNA SERIE DE ASIGNATURAS OPERATIVAS QUE EN EL CASO DE LA ENEP-ARAGÓN TRATAN DE ABARCAR NUEVOS CAMPOS PROFESIONALES...

EN ESTA MODALIDAD, LAS MATERIAS CONSIDERADAS COMO LA BASE FUNDAMENTAL DE LA FORMACIÓN DEL PEDAGOGO, QUEDAN DESVINCULADAS DE LAS OPTATIVAS (QUE PROPICIAN UNA FORMACIÓN COMPLEMENTARIA), LAS CUALES A VECES ADOLESCEN DE UN SUSTENTO TEÓRICO QUE LAS APOYE A NIVEL HORIZONTAL Y VERTICAL. CON ESA CANTIDAD DE ASIGNATURAS, SE PENSÓ DAR UNA VISIÓN QUE ABARCARÁ UN SIN NÚMERO DE NUEVAS NECESIDADES PROFESIONALES DEL MERCADO OCUPACIONAL CON LO QUE SE COMERCIALIZABA DE ESTA MANERA EL SABER PEDAGÓGICO". (8).

"A SU VEZ CUANDO AL ALUMNO LE CORRESPONDE SUS MATERIALES LO HACE CON UNA VISIÓN PRAGMÁTICA Y COMERCIAL DEL CONOCIMIENTO". PRUEBA DE ELLO ES LA DESAPARICIÓN DEL BLOQUE DE ASIGNATURAS OPTATIVAS QUE APOYABAN AL ÁREA HISTÓRICO-FILOSÓFICA DE LA EDUCACIÓN Y LA SATURACIÓN DE MATERIALES EN EL ÁREA DE PSICOPEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA QUE ENFATIZAN EL SABER-HACER. Y SI LO ANTERIOR LO RELACIONAMOS CON LA ORGANIZACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS SE HACE A PARTIR DE LA IDEA ANTROPOCÉNTRICA DE CONOCER AL EDUCANDO EN TODAS SUS DIMENSIONES, DE AHÍ LA PRESENCIA EN PRIMERO Y SEGUNDO SEMESTRE DE MATERIAS COMO CONOCIMIENTO DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA, ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA, SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. EN EL TERCER SEMESTRE (SEGUNDO AÑO DE CARRERA) SE PROCURA DAR UNA FORMACIÓN INSTRUMENTAL CON: AUXILIARES DE LA COMUNICACIÓN, DIDÁCTICA GENERAL PSICOTÉCNICA PEDAGÓGICA Y PRÁCTICAS ESCOLARES. PARA TERMINAR EN TERCER AÑO CON ASIGNATURAS QUE APOYAN UNA ESPECIALIZACIÓN EN TORNO AL TRABAJO ESCOLARIZADO: ORGANIZACIÓN ESCOLAR, ORIENTACIÓN EDUCATIVA, DESARROLLO DE LA COMUNIDAD; TERMINANDO AL CICLO CON ASIGNATURAS FORMATIVAS COMO: FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN, ÉTICA PROFESIONAL Y DEL MAGISTERIO ENTRE OTRAS" (9).

---

(8) CARRILLO, AVELAR, A. TRABAJO DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL ÁREA DE PEDAGOGÍA. MECANOGRAMA. 1992.

(9) IBID...

SE PUEDE CONCLUIR QUE CON ESTA RACIONALIDAD SE DESCUIDA EL HECHO DE CONSIDERAR A LA PEDAGOGÍA COMO UNA DISCIPLINA SOCIAL. LO QUE OCACIONA QUE AL CONCEBIR AL PLAN DE ESTUDIOS DE ESTA FORMA SE INCLINE LA FORMACIÓN DEL PEDAGOGO HACIA UN DEBER SER, DESCUIDANDO LA REALIDAD DE LA PROBLEMÁTICA CONTEMPORÁNEA.

PERO ESTO YA A NADIE SORPRENDE Y HA SIDO EXPLICADO POR VARIOS AUTORES QUE A PARTIR DEL MOMENTO DE LA MODERNIDAD LAS PROFESIONES SE VAN CONFORMANDO COMO LOS ÁMBITOS PARTICULARES DE FUNCIONALIZACIÓN DE LAS RELACIONES SOCIALES, A TRAVÉS DE LA ACCIÓN INSTRUMENTAL QUE SE RECICLA, REPRODUCIENDO A SU VEZ EL LOGRO DEL MERCADO (10).

EN ESTA TENDENCIA, LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR JUEGAN UN PAPEL IMPORTANTE YA QUE ELLOS "RECOGEN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS QUE EMANAN DEL ESTADO PARA FORMAR CUADROS DE NIVEL EJECUTIVO DENTRO DE LAS INSTITUCIONES PRIVADAS Y EJECUTORES TÉCNICOS DENTRO DE LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS, EN ELLAS, COMO INSTANCIAS CREADAS POR LA BURGUESÍA, SE PRETENDE GARANTIZAR LA ESTRATIFICACIÓN SOCIAL FORMANDO PROFESIONISTAS SIN UNA POSICIÓN CRÍTICA ANTE LO SOCIAL, SINO TODO LO CONTRARIO, FORMARLOS CON UN CARÁCTER CONSERVADOR" (11). LO CUAL NO QUIERE DECIR QUE LOS ESTUDIANTES Y PROFESIONISTAS ACEPTEN ESTE TIPO DE FORMACIÓN EN TODOS LOS CASOS, AL CONTRARIO ES AL INTERIOR NISMO DE LAS INSTITUCIONES OFICIALES, DONDE SE GENERAN CONTRADICCIONES, CONFLICTOS QUE "POSIBILITAN MOMENTOS COYUNTURALES QUE MARCAN PROYECTOS DE ACCIÓN DISCONTÍNUA AL ORDEN ESTABLECIDO EN FORMA APRIORÍSTICA" (12), AUNQUE EN MUCHOS DE LOS CASOS ESTOS INTENTOS SON ABSORBIDOS POR LA BUROCRACIA ADMINISTRATIVA Y LA POLÍTICA EDUCATIVA INSTITUCIONAL, ORIENTANDO ESOS PROYECTOS PARA FORTALECER CADA VEZ MÁS UNA RACIONALIDAD TECNICO-INSTRUMENTAL EN DETRIMENTO DE UNA SÓLIDA FORMACIÓN TEÓRICA QUE PUEDE SER ASUMIDA COMO UN "APA

---

(10) HOYOS MEDINA, CARLOS A. MODERNIDAD Y PROFESIÓN EDUCATIVA. MATERIAL FOTOCOPIADO.

(11) ESCAMILLA SALAZAR, JESUS. "EL CURRÍCULUM DE PEDAGOGÍA LÍNEAS DE FORMACIÓN: ANÁLISIS DE SU ESTADO ACTUAL" PONENCIA PARA LAS JORNADAS DE ANÁLISIS, EVALUACIÓN Y PROPUESTA DE REESTRUCTURACIÓN DEL CURRÍCULUM DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA.

(12) *IBID...*

RATO CRÍTICO QUE POSIBILITA LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS VIABLES - QUE CONDUCE A LA EXPERIENCIA Y VOLUNTAD DE LOS SUJETOS SOCIALES - HACIA NUEVOS HORIZONTES" (13)

AUNQUE LO ANTERIOR POSIBILITA UNA ACTITUD DIFERENTE DEL SER HUMANO (EN ESTE CASO DEL PROFESIONISTA) ANTE LA FORMACIÓN INSTRUMENTAL QUE RECIBE NO SE PUEDE NEGAR QUE LOS CURRÍCULOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR ESTÁN DISEÑADOS PARA SATISFACER LAS NECESIDADES DE LAS MAYORÍAS Y EN ESTA PERSPECTIVA PODEMOS UBICAR A LOS PEDAGOGOS, QUIENES EJERCEN EN SU MAYORÍA ACTIVIDADES MERAMENTE TÉCNICAS, IMPLIÉNDOSELES PARTICIPAR EN NIVELES DE ALTA RESPONSABILIDAD CON TOMA DE DECISIONES DE GRAN ALCANCE, AGREGANDO A ÉSTO EL ESCASO RECONOCIMIENTO SOCIAL DE SU ESFUERZO. TODA ESTA SITUACIÓN SE REFLEJA DENTRO DEL CURRÍCULUM TANTO EN FORMA IMPLÍCITA COMO EXPLÍCITA.

POR CURRÍCULUM ENTENDEMOS, UN PROYECTO DE VIABILIDAD PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONISTAS, QUE POSIBILITA A TRAVÉS DE LA REFLEXIÓN-ACCIÓN LA COMPRENSIÓN DE LAS FORMAS DE ESTRUCTURACIÓN DEL SABER SOCIALMENTE LEGITIMADO DE UN CAMPO DISCIPLINARIO, EN RELACIÓN A LAS FORMAS DE INTERIORIZACIÓN DEL SUJETO CURRICULAR.

SI BIEN EL CURRÍCULUM SE PRESENTA COMO UN PROYECTO FORMAL PRODUCTO DE LA PLANEACIÓN DE LA INSTITUCIÓN, HAY QUE ENTENDERLO COMO UNA SÍNTESIS DE LAS MEDIACIONES Y CONTRADICCIONES Y LUCHAS POLÍTICAS DE LOS DIFERENTES GRUPOS DE PODER DENTRO DE UNA INSTITUCIÓN, QUE SE REFLEJAN EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DIVERSIFICADA EN DIFERENTES LÍNEAS DE FORMACIÓN, QUE CONJELAN UNA VISIÓN DEL MUNDO, ESCALAS DE VALORES, POSTURAS ANTE LA VIDA, ETC., PERO AL MISMO TIEMPO ES UN PROCESO QUE SE PROYECTA HACIA LA REALIDAD EDUCATIVA, DONDE A TRAVÉS DE PROCESOS DE CONTINUIDAD Y DISCONTINUIDAD LLEGAN A HIBRIDAR LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES, DEBIDO AL ENRIQUECIMIENTO DE LOS CONTENIDOS EMERGENTES, ALTERNATIVOS QUE SE INCRUSTAN EN LOS PROGRAMAS A VECES NO DENTRO DEL CURRÍCULUM OFICIAL.

DICHO PROCESO SE DEBE, ENTRE OTRAS COSAS, A LA FORMACIÓN DEL DOCENTE, A LAS MODAS TEMÁTICAS Y A LOS PROCESOS DE MOVIMIENTO DE LA REALIDAD QUE EXIGE INSTITUCIONAL Y SOCIALMENTE NUEVAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y PROFESIONALES.

\*AMBOS MOMENTOS RESULTAN SER PROCESOS ENCONTRADOS QUE DIFÍCILMENTE PUEDEN SEPARARSE, POR QUE SI BIEN REPRESENTAN DOS MOMENTOS DISTINTOS (ELABORACIÓN DEL PRODUCTO CURRICULAR Y EFECTOS DE SU APLICACIÓN) EN SU CONJUNTO CONFORMAN UN ÚNICO PROCESO EN MOVIMIENTO CONTINUO.(14)

EL CURRÍCULUM FORMAL ES PUES, UN PRODUCTO DE UNA NEGOCIACIÓN DE FUERZAS POLÍTICAS DE DIFERENTES GRUPOS QUE INTERVIENEN DIRECTAMENTE O INDIRECTAMENTE EN LA TOMA DE DECISIONES Y ESTE SE REFLEJA EN LA VIDA COTIDIANA, ENGAZANDOLO A NUEVAS CONTRADICCIONES Y PROYECTOS DE VIABILIDAD DE HORIZONTE HACIA NUEVAS CONSTRUCCIONES DE LÍNEAS DE FORMACIÓN CON REFERENCIA A CONCEPCIONES DE SOCIEDAD, -- PROFESIÓN, CIENCIA, APRENDIZAJE, CONOCIMIENTO, HOMBRE, ENTRE OTROS.

DESDE ESTA PERSPECTIVA, AL REALIZAR UNA APROXIMACIÓN AL CURRÍCULUM DE PEDAGOGÍA DE ESTA INSTITUCIÓN VISUALIZAMOS LAS SIGUIENTES LÍNEAS CURRICULARES DE FORMACIÓN:

- PRÁCTICA DOCENTE
- FORMACIÓN DOCENTE
- DISEÑO Y EVALUACIÓN CURRICULAR
- ORGANIZACIÓN Y ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA
- CAPACITACIÓN
- RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA EDUCACIÓN
- EDUCACIÓN A DISTANCIA
- EXTENSIÓN DE LA CULTURA

---

(14) RUIZ, ESTELA "REFLEXIONES SOBRE LA REALIDAD DEL CURRÍCULUM" EN REVISTA PERFILES EDUCATIVOS N 29-30 CTSE-U.N.A.M./85 P.67

- ALFABETIZACIÓN.
- EDUCACIÓN INDÍGENA Y RURAL
- ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL
- EDUCACIÓN ESPECIAL
- INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
- INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA.

ESTAS LÍNEAS DE FORMACIÓN HABRÍA QUE EVALUARLAS A LA LUZ DE LA DINÁMICA DE LAS PROFESIONES, DONDE EL PEDAGOGO A INCURSIONADO EJECUTANDO DIFERENTES NIVELES DE INTERVENSIÓN EN PRÁCTICAS DOMINANTES, DECADENTES Y ERGENTES, PRINCIPALMENTE EN ESTE ÚLTIMO NIVEL, CON REFERENCIA A LAS NUEVAS POLÍTICAS EDUCATIVAS QUE EL ESTADO MEXICANO DICTARÁ ANTE LAS CONDICIONES COYUNTURALES QUE EL MUNDO VIVE EN LA ACTUALIDAD.

POR ELLO, LAS LÍNEAS DE FORMACIÓN DEBEN CONTEMPLAR "LA POSIBILIDAD DE ENFRENTAR A TEMPRANA HORA DE SU FORMACIÓN LA OPORTUNIDAD DE AMALGAR LOS CONOCIMIENTOS TEÓRICOS EN UNA TOTALIDAD INTERPRETATIVA DONDE LOS NUCLEOS CONCEPTUALES ENTENDIDOS COMO NIVELES DE INTERVENSIÓN DE UN OBJETO DE ESTUDIO DISCIPLINARIO QUE DESENCADENAN EJES DE FORMACIÓN RECTORES Y QUE CON BASE A CONCEPTOS ORDENADORES-HOMBRES, APRENDIZAJE, CONOCIMIENTO, CIENCIA IDEOLOGÍA, ETC.- ARTICULARÁN LA OBJETIVIDAD COHERENTE DE LOS CONTENIDOS ESCOLARES QUE A SU VEZ INTERPELARÁN A LOS ESTUDIANTES PARA SU RECONSTRUCCIÓN, BAJO UNA PROBLEMATIZACIÓN DIALOGAL, PARA CON LAS TESIS QUE LOS CONSTRUCTORES DEL SABER SOSTIENEN, HABILITANDOLOS PARA PLANTEAR Y RESOLVER PROBLEMAS QUE COMPETEN A SU CAMPO TEÓRICO Y A SUS PRÁCTICAS PROFESIONALES.

ES MENESTER, PUES, ESTABLECER UNA RELACIÓN DIALÉCTICA ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA, ESCLARECIENDO SU DIFERENCIACIÓN Y SUS FORMAS DE ARTICULACIÓN" (15)

---

(15) ESCAMILLA, JESÚS. LA RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOPEAGÓGICA DEL PROGRAMA ESCOLAR" (MECANOGRAMA) 91 E.N.E.P. ARAGÓN (DOCUMENTO DE TRABAJO, MATERIA DIDÁCTICA GENERAL 1)

## CONCURSOS DE OPOSICION

### TENDENCIA TECNICO-BUROCRATICA VERSUS TENDENCIA EVALUACION EDUCATIVA

LOS CONCURSOS DE OPOSICIÓN, AL IGUAL QUE LOS PROCESOS EDUCATIVOS QUE SE DESARROLLAN AL INTERIOR DE NUESTRA UNIVERSIDAD, SE CARACTERIZAN POR ESTAR TEÑIDOS POR UN SUSTENTO CON BASE A UNA TENDENCIA TECNICO-BUROCRÁTICA, LA CUAL PRESCRIBE TODAS LAS ACCIONES EN FORMA DE REGLAS Y PROCESOS MECÁNICOS Y RÍGIDOS. DE ENTRADA, ESTA TENDENCIA NIEGA EL CONTEXTO HISTÓRICO TANTO DE LA INSTITUCIÓN COMO DEL CONCURSO DE OPOSICIÓN.

ESTA FUNDAMENTACIÓN ADMINISTRATIVA DE LOS CONCURSOS DE OPOSICIÓN FOMENTA UNA NEGATIVA COMPETENCIA PROFESIONAL ENTRE LOS DOCENTES PARTICIPANTES, EN SU MAYORÍA, CON LO CUAL SE MINIMIZA LA POSIBILIDAD DE CONSTRUIR UN TRABAJO INTELECTUAL AUTÓNOMO Y COLECTIVO, EN EL SENO DEL CUAL SE DEBE DE REFLEXIONAR: SI EL CONCURSO DE OPOSICIÓN ES UN MOMENTO DE UN PROCESO EDUCATIVO Y POR LO TANTO DE UNA EVALUACIÓN EDUCATIVA, ENTENDIDA COMO UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN; BAJO QUE PRINCIPIOS ÉTICOS Y JUICIOS VALORATIVOS SE FUNDAMENTA SU TRABAJO COMO FORMADOR DE PROFESIONALES. EN OTRAS PALABRAS, LA TENDENCIA TÉCNICO-BUROCRÁTICA DE LOS CONCURSOS DE OPOSICIÓN SILENCIAN LA HISTORICIDAD DEL TRABAJO DOCENTE, AL "EVALUARLO" DESDE LA NORMA (LEGISLACIÓN UNIVERSITARIA) QUE ES HOMOGENIZANTE Y DESDE LA ÓPTICA DEL EXPERTO, EN UN TIEMPO CORTO DETERMINADO POR LAS PRUEBAS A LAS QUE SE SOMETE EL DOCENTE PARTICIPANTE.

UNA POSIBILIDAD DE CONSTRUIR UN PROCESO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA DE LOS CONCURSOS DE OPOSICIÓN, TIENE QUE VER CON LA PARTICIPACIÓN COLEGIAL DE LOS DOCENTES EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN APARATO CRÍTICO QUE SE CUENTA DE LA ACTIVIDAD DEL DOCENTE-PARTICIPANTE EN RELACIÓN CON LA INSTITUCIÓN, YA QUE ES UN CONCURSO DE OPOSICIÓN, DESDE LA OTRA TENDENCIA, NO SACA A LA LUZ, POR EJEMPLO: LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS ENTRE EL DOCENTE Y SU GRUPO(S), LA INTEGRACIÓN DE GRUPOS DE PROFESORES Y SUS NIVELES DE ACEPTACIÓN Y RECHAZO, LOS NIVELES DE COMUNICACIÓN ENTRE EL DOCENTE Y LAS AUTORIDADES, LAS FORMAS DE DETERMINACIÓN Y MEDIACIÓN DE LO POLÍTICO, LO ECONÓMICO-CONTRACTUAL, LO IDEOLÓGICO ENTRE LA ESCUELA Y PRÁCTICA DOCENTE.

ESTA POSIBILIDAD DE CONTITUIR UNA EVALUACION EDUCATIVA DE LOS CONCURSOS DE OPOSICION, PARTE DE UN CAMBIO DE PERCEPCION DE LOS CURSOS Y POR ENDE UN CAMBIO DE ACTITUD DE LOS DOCENTES, DE LA COMPETENCIA, AL COMPROMISO DE TRANSFORMAR LA EDUCACION REPRODUCTORA POR UNA EDUCACION EMANCIPADORA, CONDICION SI NO QUAE NON DE LA UNIVERSIDAD.

SE TRATA ENTONCES DE REPENSAR Y RECUPERAR A LOS CONCURSOS DE OPOSICION COMO UN ESPACIO DE TRABAJO INTELECTUAL Y ACADEMICO PARA HACER UN ANALISIS REFLEXIVO Y CRITICO, COMO COMUNIDAD EDUCATIVA, SOBRE LA HISTORIA DOCENTE DE LOS PARTICIPANTES. EL CONCURSO DE OPOSICION SERA ENTONCES UN PROCESO DE INVESTIGACION-ACCION CUYA FINALIDAD ES LA TRANSFORMACION DE LAS PRACTICAS EDUCATIVAS.

"ELLO IMPLICA UN PROCESO PARTICIPATIVO Y COLABORATIVO DE LA AUTOREFLEXION QUE SE MATERIALIZA EN COMUNIDADES AUTOCRITICAS DE INVESTIGACION COMPROMETIDAS EN MEJORAR LA EDUCACION". (1)

LOS RESULTADOS OBTENIDOS DESDE ESTA TENDENCIA TENDRIAN UNA FINALIDAD DIFERENTE A LA "UTILIDAD" QUE LA TENDENCIA TECNICO-BUROCRATICO LES DA A ESTOS. "LA RELEVANCIA DE LA INFORMACION NO ES UN ASPECTO TECNOLÓGICO, SINO POLITICO Y NORMATIVA. LA MISION DE LA EVALUACION ES PROMOVER UN PROCESO DEMOCRATICO Y PLURALISTA FACILITANDO INFORMACION A TODOS LOS PARTICIPANTES. LA EVALUACION NO DEBE SERVIR PARA REFORZAR EL PODER DE LA AUTORIDAD QUE LA HA ENCARGADO". (2) LA EVALUACION EDUCATIVA IMPLICA COMUNICACION ENTRE LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD DOCENTE PARA FOMENTAR UN PROCESO DE TEORIZACION SOBRE LA PRACTICA EDUCATIVA, ESTO DA LA POSIBILIDAD DE PENSARSE ASI MISMO COMO SUJETO COLECTIVO, PUES NO SOLO ES UN MERITO LABORAL O DE REMUNERACION SINO UN RECONOCIMIENTO A LA LABOR DOCENTE COMO TRABAJADOR, INTELECTUAL O PROFESIONAL DE LA EDUCACION.

EN SINTESIS, EL CONCURSO DE OPOSICION ADQUIERE UN SIGNIFICADO VALORATIVO A PARTIR DEL PROYECTO DE VIDA DEL CONCURSANTE, POR LO QUE DESDE LA TENDENCIA DE LA EVALUACION EDUCATIVO DENTRO DE LOS CONCURSOS DE OPOSICION SE RECUPERARA OTROS CRITERIOS MAS ALLA DE UNA NORMATIVIDAD NUMERICA, SINO QUE HARÁ HINCAPIE A PROCESOS CUALITATIVOS QUE PUEDAN JUZGARSE Y REFLEXIONARSE, ENTRE ELLOS, PROCESOS DE CLASE, LA IMAGEN Y EL DISCURSO DE LOS DOCENTES PARA CON LOS ESTUDIANTES, LA TRAYECTORIA ACADEMICA DE LOS DOCENTES TANTO EN LA DOCENCIA COMO EN EL CAMPO DISCIPLINARIO, LA EXPRESION DE LOS DOCENTES AUTOEVALUACIONES.

---

1.- ELLIOT, JHON. EL CAMBIO EDUCATIVO DESDE LA INVESTIGACION-ACCION.  
Ed. MORATA, S.L., MADRID, 1991, P. 43

2.- IDEM.

ENTRE OTROS, QUE SE IRAN INCORPORANDO A PARTIR DE LA PARTICIPACION DEL CUERPO COLEGIAL, LO QUE IMPLICA LA RECUPERACION CONTEXTUAL DEL CONCURSO DE OPOSICION DENTRO DE UNA REALIDAD EDUCATIVA ESPECIFICA.

SE MINIMIZA EL IMPERIALISMO ACADEMICO DE LOS EXPERTOS CON LOS CUALES SE VE AMENAZADA LA HISTORICIDAD DEL DOCENTE, IMPULSANDO LA CONSTRUCCION DE EVALUACIONES DESDE MODELOS AJENOS Y EXTRAÑOS, GENERALIZANTES Y DESPERSONALIZANTES.

PUES LA TENDENCIA TECNICO-BUROCRATICA, TIENDE A TAQUERAS REDUCCIONISMOS, Y APRIORISMOS EN TORNO AL CONCURSO DE OPOSICION, LO CUAL TRAE COMO CONSECUENCIA LA NEGACION DE DESAFIOS MULTIDIMENSIONALES DE LA ACCION QUE EL DOCENTE-CONCURSANTE REALIZA, DENTRO DE ESTE DE ESTE PROCESO EVALUATIVO. LA EVALUACION EDUCATIVA DEL CONCURSO DE OPOSICION NO DEBE DARSE CON BASE A PARAMETROS DE CORRESPONDENCIA; SINO DE LOS PROCESOS DE POTENCIACION QUE ESTABLECE COMO NUEVOS ESPACIOS DE LA REALIDAD, YA QUE LA ACCION QUE REALIZA EL DOCENTE-PARTICIPANTE CONFIGURA UNA EXPERIENCIA GNOSCEOLOGICA QUE SE SUSTENTA EN REQUERIMIENTOS DE TEORIZACION QUE POSIBILITEN PROCESOS DE OBJETIVIDAD LO CUAL IMPLICA ROMPER CON TODA ESTRECHEZ CONCEPTUAL EN LA CUAL SE SUSTENTA EL CONCURSO DE OPOSICION, QUE EN FORMA APRIORISTICA CONLLEVA A PRACTICAS PRODUCIDAS.

ESTA EXPERIENCIA GNOSCEOLOGICA IMPLICA POTENCIAR EL CONTOURNO HISTORICO EN EL QUE SE REALIZA EL CONCURSO DE OPOSICION, CON LA FINALIDAD DE CREAR FUTURAS PRACTICAS EDUCATIVAS.

EL CONCURSO DE OPOSICION IMPLICA UN PROCESO DE CONCIENCIA LO CUAL IMPLICA IDENTIFICAR POSIBILIDADES VIABLES DE CONSTRUIR Y CONCRETAR PROYECTOS DE ACCION ACADEMICA LO CUAL NOS HACE PENSAR LA PRESENCIA DE LA POLITICA EN EL CONOCIMIENTO (3)

---

3.-Cfr. ZEMELMAN, HUGO. HISTORIA Y POLITICA EN EL CONOCIMIENTO.  
AP. CIT.

EL CONCURSO DE OPOSICIÓN IMPLICA UN ESPACIO CONCRETO QUE POSIBILITA EL EJERCICIO DE LA CONCIENCIA CRÍTICA, CUYO OBJETIVO ES RECREAR UN PROCESO DE FORMACIÓN DISCIPLINARIA Y PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES PARTICIPANTES, POR LO QUE EL REALIZAR UNA CRÍTICA AL PROGRAMA EDUCATIVO, IMPLICA UN PROCESO DE COMPRENSIÓN-RUPTURA PROPOSICIÓN DE CONOCIMIENTO CIENTÍFICO.

EN EL CONCURSO DE OPOSICIÓN SE DEBE VALIDAR LA SIGNIFICATIVIDAD DEL CONOCIMIENTO, QUE AHÍ SE PRODUCE, EN CUANTO AL ENTENDIMIENTO, VIGENCIA Y PROPOSICIÓN DE ESE EN UN MARCO REAL TOTALITARIO; LO QUE APELA A UNA ACTITUD AXIOLÓGICA Y ÉTICA AL CRITICAR UN PROGRAMA EDUCATIVO.

**III. ELEMENTOS PARA CREAR UNA METODOLOGIA  
PARA REALIZAR CRITICA A LOS PROGRAMAS  
EDUCATIVOS.**

MARCO LEGAL: UBICACIÓN NORMATIVA EN LA QUE SE INSCRIBE  
"LA CRÍTICA A UN PROGRAMA ESCOLAR".

"EL MARCO LEGAL, ESTÁ REPRESENTADO POR LA NORMATIVIDAD QUE HAY QUE TOMAR EN CUENTA EN VÍAS DE LEGITIMACIÓN DEL -- PLAN"(1).

EL MARCO LEGAL REPRESENTA UN NIVEL DE DETERMINACIÓN QUE HAY QUE TOMAR EN CONSIDERACIÓN EN EL DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO.

EN NUESTRO CASO QUE NOS OCUPA, EN LO PARTICULAR RETOMAMOS LA LEY ORGÁNICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, EN LO REFERENTE A:

TITULO QUINTO

DE LOS PROCEDIMIENTOS PARA LOS NOMBRAMIENTOS  
DEFINITIVOS Y PROMOCIONES DE PROFESORES  
E INVESTIGADORES

CAPÍTULO I

REGLAS COMUNES DE LOS CONCURSOS DE OPOSICIÓN

ARTÍCULO 66. LOS CONCURSOS DE OPOSICIÓN SON LOS PROCEDIMIENTOS PARA EL INGRESO A LA PROMOCIÓN DE LOS PROFESORES E INVESTIGADORES. EL CONCURSO DE OPOSICIÓN PARA INGRESO, O CONCURSO ABIERTO, ES EL PROCEDIMIENTO PÚBLICO A TRAVÉS DEL CUAL SE PUEDE LLEGAR A FORMAR PARTE DEL PERSONAL ACADÉMICO COMO PROFESOR O INVESTIGADOR DE CARRERA INTERINO, O A CONTRATO, O COMO PROFESOR DEFINITIVO DE ASIGNATURA.

(1) PANSZA, MARGARITA. PEDAGOGÍA Y CURRÍCULO. ED. GERNIKA, MÉXICO, 1987. P. 25.

EL CONCURSO DE OPOSICIÓN PARA PROMOCIÓN, O CONCURSO CERRADO, ES EL PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN MEDIANTE EL CUAL LOS PROFESORES O INVESTIGADORES DE CARRERA, INTERINOS O A CONTRATO, PUEDEN SER PROMOVIDOS DE CATEGORÍA O DE NIVEL O ADQUIRIR LA DEFINITIVIDAD; Y LOS DEFINITIVOS DE CARRERA Y ASIGNATURA SER PROMOVIDOS DE CATEGORÍA O DE NIVEL.

LOS PROFESORES E INVESTIGADORES AL SERVICIO DE LA UNAM CUALQUIERA QUE SEA SU CATEGORÍA O NIVEL PODRÁN PARTICIPAR EN LOS CONCURSOS DE OPOSICIÓN PARA INGRESO O CONCURSOS ABIERTOS, CON EL SÓLO OBJETO DE SER PROMOVIDOS DE NIVEL O DE CATEGORÍA.

ARTÍCULO 67. PUEDEN SOLICITAR AL CONSEJO TÉCNICO RESPECTIVO QUE SE ABRA UN CONCURSO DE OPOSICIÓN:

- A) EL DIRECTOR DE LA DEPENDENCIA.
- B) EL CONSEJO INTERNO.
- C) TRES O MÁS MIEMBROS DEL MISMO CONSEJO TÉCNICO.
- D) LOS INTERESADOS EN LOS CASOS EXPRESAMENTE PREVISTOS EN EL PRESENTE ESTATUTO.

## CAPÍTULO II

### DE LOS CONCURSOS DE OPOSICIÓN PARA INGRESO O CONCURSOS ABIERTOS

ARTÍCULO 68. LOS CRITERIOS DE VALORACIÓN QUE DEBERÁN TOMAR EN CUENTA LAS COMISIONES PARA FORMULAR SUS DICTÁMENES, SERÁN:

- A) LA FORMACIÓN ACADÉMICA Y LOS GRADOS OBTENIDOS POR EL CONCURSANTE.
- B) SU LABOR DOCENTE Y DE INVESTIGACIÓN, INCLUYENDO SU ACTIVIDAD COMO BECARIO, TÉCNICO O AYUDANTE.
- C) SUS ANTECEDENTES ACADÉMICOS Y PROFESIONALES.
- D) SU LABOR DE DIFUSIÓN CULTURAL.

- E) SU LABOR ACADÉMICO-ADMINISTRATIVA.
- F) SU ANTIGÜEDAD EN LA UNAM.
- G) SU INTERVENCIÓN EN LA FORMACIÓN DE PERSONAL ACADÉMICO.
- H) LAS OPINIONES DEL CONSEJO INTERNO O ASESOR, EN LOS CASOS EN QUE ASÍ PROCEDA, E
- I) LOS RESULTADOS DE LOS EXÁMENES A QUE SE REFIERE EL ARTÍCULO 74.

ARTÍCULO 69. EN IGUALDAD DE CIRCUNSTANCIAS SE PREFERIRÁ:

- A) A LOS ASPIRANTES CUYOS ESTUDIOS Y PREPARACIÓN SE ADAPTEN MEJOR AL PROGRAMA DE LABORES DE LA DEPENDENCIA.
- B) A LOS PROFESORES DEFINITIVOS DE ASIGNATURA.
- C) A LOS CAPACITADOS EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES E INVESTIGADORES DE LA UNAM Y DE SU DEPENDENCIA.
- D) A QUIEN LABORE EN LA DEPENDENCIA.
- E) A QUIEN LABORE EN LA UNAM.

ARTÍCULO 70. NO PROCEDERÁ EL CONCURSO DE OPOSICIÓN PARA INGRESO:

- A) CUANDO UN PROFESOR DE CARRERA DEFINITIVO SE HAGA CARGO DE UN NUEVO GRUPO EN LA ASIGNATURA O ÁREA DE SU ESPECIALIDAD.
- B) CUANDO UN PROFESOR DE ASIGNATURA, NOMBRADO A TRAVÉS DE CONCURSO, SOLICITE UN GRUPO MÁS EN LA MATERIA QUE IMPARTA. EN ESTOS CASOS EL DIRECTOR DE LA DEPENDENCIA HARÁ LA DESIGNACIÓN CORRESPONDIENTE.

ARTÍCULO 71. CUANDO EL CONSEJO TÉCNICO RESUELVYA CUBRIR LAS PLAZAS VACANTES O DE NUEVA CREACIÓN MEDIANTE CONCURSO DE OPOSICIÓN PARA INGRESO, EL DIRECTOR DE LA DEPENDENCIA EMITIRÁ UNA CON

VOCATORIA QUE, LUEGO DE SER ENVIADA AL SECRETARIO GENERAL DE LA UNAM PARA SU CONSIDERACIÓN, DEBERÁ PUBLICARSE EN EL ÓRGANO OFICIAL DE INFORMACIÓN DE LA INSTITUCIÓN Y EN UN DIARIO DE CIRCULACIÓN NACIONAL Y FIJARSE EN LUGARES VISIBLES DE LA PROPIA DEPENDENCIA.

ARTÍCULO 72. EL PROCEDIMIENTO PARA DESIGNAR PROFESORES E INVESTIGADORES A TRAVÉS DE CONCURSO DE OPOSICIÓN PARA INGRESO O CONCURSO ABIERTO, DEBERÁ QUEDAR CONCLUIDO EN UN PLAZO DE 60 DÍAS HÁBILES CONTADOS A PARTIR DE LA FECHA DE PUBLICACIÓN DE LA CONVOCATORIA A QUE SE REFIERE EL ARTÍCULO ANTERIOR.

ARTÍCULO 73. LA CONVOCATORIA DEBERÁ INDICAR:

- A) LA CLASE DE CONCURSO.
- B) EL ÁREA DE LA MATERIA EN QUE SE CELEBRARÁ EL CONCURSO.
- C) EL NÚMERO, LA CATEGORÍA Y EL NIVEL DE LAS PLAZAS, ASÍ COMO LOS REQUISITOS QUE DEBERÁN SATISFACER LOS ASPIRANTES.
- D) LOS PROCEDIMIENTOS Y PRUEBAS QUE SE REALIZARÁN PARA EVALUAR LA CAPACIDAD PROFESIONAL Y ACADÉMICA DE LOS ASPIRANTES, DE ACUERDO CON LAS DISPOSICIONES DE ESTE ESTATUTO.
- E) LOS LUGARES Y FECHAS EN QUE SE PRACTICARÁN LAS PRUEBAS.
- F) EL PLAZO PARA LA PRESENTACIÓN DE LA DOCUMENTACIÓN REQUERIDA, QUE NO SERÁ MENOR DE 15 DÍAS HÁBILES, CONTADOS A PARTIR DE LA PUBLICACIÓN DE LA CONVOCATORIA.

ARTÍCULO 74. EN LOS CONCURSOS DE OPOSICIÓN PARA INGRESO, EL RESPECTIVO CONSEJO TÉCNICO DETERMINARÁ A CUÁLES DE LAS SIGUIENTES PRUEBAS ESPECÍFICAS DEBERÁN SOMETERSE LOS ASPIRANTES:

- A) CRÍTICA ESCRITA DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS O DE INVESTIGACIÓN CORRESPONDIENTE.

- B) EXPOSICIÓN ESCRITA DE UN TEMA DEL PROGRAMA EN UN MÁXIMO DE 20 CUARTILLAS.
- C) EXPOSICIÓN ORAL DE LOS PUNTOS ANTERIORES.
- D) INTERROGATORIO SOBRE LA MATERIA.
- E) PRUEBA DIDÁCTICA CONSISTENTE EN LA EXPOSICIÓN DE UN TEMA ANTE UN GRUPO DE ESTUDIANTES, QUE SE FIJARÁ CUANDO MENOS CON 48 HORAS DE ANTICIPACIÓN.
- F) FORMULACIÓN DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN SOBRE UN PROBLEMA DETERMINADO.

LOS EXÁMENES Y PRUEBAS DE LOS CONCURSOS SERÁN SIEMPRE PÚBLICOS. PARA LAS PRUEBAS ESCRITAS SE CONCEDERÁ A LOS CONCURSANTES UN PLAZO NO MENOR DE 15 NI MAYOR DE 30 DÍAS HÁBILES.

ARTÍCULO 75. EL DICTAMEN DE LAS COMISIONES SE TURNARÁ AL CONSEJO TÉCNICO RESPECTIVO PARA SU RATIFICACIÓN. SI ES FAVORABLE A UN CANDIDATO Y EL CONSEJO LO RATIFICA, EL DIRECTOR DE LA DEPENDENCIA TRAMITARÁ EL NOMBRAMIENTO. SI EL CONCURSO SE DECLARA DESIERTO, EL DIRECTOR PODRÁ CONTRATAR PERSONAL ACADÉMICO.

ARTÍCULO 76. SI EL CONSEJO TÉCNICO NIEGA LA RATIFICACIÓN, DEVOLVERÁ EL DICTAMEN A LA COMISIÓN CON SUS OBSERVACIONES. LA COMISIÓN REVISARÁ EL CASO Y VOLVERÁ A SOMETERLO A LA CONSIDERACIÓN DEL CITADO CONSEJO PARA SU DECISIÓN FINAL EN UN PLAZO NO MAYOR DE 15 DÍAS HÁBILES.

ARTÍCULO 77. LA RESOLUCIÓN FINAL DEL CONSEJO TÉCNICO SERÁ DADA A CONOCER A LOS CONCURSANTES DENTRO DE LOS 15 DÍAS HÁBILES SIGUIENTES A LA FECHA EN QUE SE TOMA (2).

---

(2) PP. 223-226.

## EL CAMPO DE LO DIDÁCTICO COMO COLUMNA DE SUSTENTO TEÓRICO.

EL INCURSIONAR AL CAMPO DE LO DIDÁCTICO, NOS INVITA A PENETRAR EN UN SEDUCTOR LABERINTO QUE ABRE SUS PUNTOS SELLADOS POR VARIAS DECADAS, ANTE LA CONCEPCIÓN INSTRUMENTAL "ACABADA" DE ESTE CAMPO DE CONOCIMIENTO- INICIAR ESTE DESAFIANTE RECORRIDO NOS INSCRIBE EN EL CAMPO DE LAS CIENCIAS SOCIALES, COMO META DE SALIDA.

EN OTRAS PALABRAS, EL PROCESO DE COMPRESIÓN-EXPLICACIÓN DEL CAMPO DE LA DIDÁCTICA ENTRA RECIENTEMENTE EN ESCENA COMO UN UMBRAL-ESTELAR EN EL DISCURSO ACADÉMICO-INTELLECTUAL, COMO RESULTADO DE LA METAMORFOSIS QUE SUFRE HOY EN DÍA EL CAMPO DE LAS CIENCIAS SOCIALES, ANTE SU FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICO-EPISTEMOLÓGICO Y SU RACIONALIDAD-TÉCNICA-INSTRUMENTAL, SUSTENTADA EN LA FILOSOFÍA POSITIVISTA Y LA SOCIOLOGÍA ESTRUCTURAL-FUNCIONALISTA Y TEORÍA GENERAL DE SISTEMAS, PARA DAR CUENTA DEL CIERRE DE CAPÍTULO DE LA MODERNIDAD PARA ABRIR NUEVAS PÁGINAS EN TORNO A LA POSMODERNIDAD.

EN ESTE PASAJE, LA DIDÁCTICA CAMBIA DE ESCENOGRAFÍA DANDO -- EL JUSTO VALOR A SU ACTO TÉCNICO Y NORMATIVO, ABRIENDO TELÓN A LA -- BUSQUEDA DE NUEVA IDENTIDAD(2) ANTE LOS PROCESOS DIALÉCTICOS DE LA REALIDAD SOCIAL.

POR ELLO, ES QUE HOY EN DÍA LAS PRÁCTICAS COTIDIANAS EN EL AULA, ESTÁN DEJANDO DE SER INFORMATIVAS PARA PASAR A SER FORMATIVAS Y PROPOSITIVAS. ES DECIR, EL RESCATE HISTÓRICO-SOCIAL DEL TRABAJO INTELLECTUAL QUE SE PRODUCE DURANTE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE ES UNA VETA RICA EN POSIBILIDADES PARA ARTICULAR Y MEDIAR NUEVOS PROYECTOS VIABLES DE APERTURAS PARA EL ACCIONAR DE LA DIDÁCTICA. DE TAL SUERTE, EL RESCATE DE LOS SUJETOS PEDAGÓGICOS SE HACE IMPOSTERGABLE; SUS NUEVAS PARTICIPACIONES EDUCATIVAS ESTÁN YA SOBRE LA MESA DE REFLEXIÓN. HAY QUE ACCEDER A SU RESIGNIFICACIÓN, POR LO QUE ES --

---

(2) CFR. BECKER SUAREZ, MAGDA "Didáctica. UNA DISCIPLINA EN BUSCA DE SU IDENTIDAD" REVISTA ANDE, AÑO 5, N.9 BRASIL ASOC. NAL. DE EDUC. 1985. P.P. 39-42

MENESTER VOLCAR NUESTRA MIRA FILOSÓFICA A LOS RITOS INSTITUCIONALES.(3).

EL PUNTO NODAL PARA LA RECONSTRUCCIÓN DE LO DIDÁCTICO, SE -  
CENTRO EN SU OBJETO DE ESTUDIO, MÁ S QUE EN EL MÉTODO (CÓMO ENSEÑAR)  
RESIGNIFICÁNDOSE COMO UN CAMPO DE CONOCIMIENTOS QUE SI PIENSA PA  
SÍ "DESDE DIMENSIONES; COMO LA DIMENSIÓN TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO; -  
DIMENSIÓN POLÍTICA-IDEOLÓGICA Y DIMENSIÓN PRÁCTICA-COTIDIANA (...)  
POR DIMENSIÓN TEÓRICA-EPISTEMOLÓGICA SE ENTIENDE LA ESFERA DE ---  
CONSTRUCCIÓN DE SABERES QUE SOBRE LA EDUCACIÓN SE GENERAN; LA DI--  
MENSIÓN POLÍTICA-IDEOLÓGICA ES AQUELLA DONDE LOS SABERES SE LEGITI  
MAN Y JUSTIFICAN, MIENTRAS QUE LA DIMENSIÓN PRÁCTICA-COTIDIANA ES  
DONDE ESOS SABERES SE REALIZAN Y SE GENERAN A TRAVÉS DE LA PRAXIS-  
POR MEDIO DE LA CUAL LOS HOMBRES CONSTRUYEN Y TRANSFORMAN SU MUNDO  
Y SU PROPIO SABER, ASÍ COMO SUS RELACIONES(4).

QUEDA EN CLARO QUE LA DIDÁCTICA SE DEBATE EN UN CAMPO DE LU  
CHA DE PODER, ENTRE, LAS TEORÍAS Y PRÁCTICAS HEGEMÓNICAS DOMINAN  
TE Y DE IMAGENACIÓN Y LAS SUBALTERNAS DE CONCIENTIZACIÓN Y DE LIBE  
RACIÓN.

ANTE ESTA SITUACIÓN, NO SE PUEDE OCULTAR, LO EVIDENTE, EN -  
EL AULA CON UN MANTO DE PRETENDIDA NEUTRALIDAD POLÍTICA-IDEOLÓGICA  
A LA DIDÁCTICA, ES DECIR NO PODEMOS QUEDAR EN UNA SIMPLE DEFINI---  
CIÓN DE ÉSTA, COMO LA CITA MERICI. INÍDEO "LA DIDÁCTICA ES LA CIEN  
CIA Y ARTE DE ENSEÑAR. ES CIENCIA EN CUANTO INVESTIGA Y EXPERIMEN  
TA NUEVAS TÉCNICAS DE ENSEÑANZA, TENIENDO COMO BASE (...) (LA DI--  
DÁCTICA) ESTÁ REPRESENTADA POR EL CONJUNTO DE TÉCNICAS A TRAVÉS DE  
LAS CUALES SE REALIZA LA ENSEÑANZA (Y, POR ÚLTIMO) ESTÁ CONSTITUI  
DA POR UN CONJUNTO DE PROCEDIMIENTOS Y NORMAS DESTINADAS A DIRIGIR

(3) FURLAN, ALFREDO "TEORÍA PEDAGÓGICA E INSTITUCIÓN" EN CARRILLO-  
AVELAR, ET.AL. EL DEBATE ACTUAL DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA EN MÉXICO  
E.N.E.P. A. U.N.A.M. MÉXICO 1989.

(4) HERNÁNDEZ GONZÁLEZ MARCO ANTONIO. LOS PROCESOS DE CONOCIMIENTO  
COMO OBJETO DE ESTUDIO DE LA DIDÁCTICA. TESIS LIC.PEDAGOGÍA E.N.  
E.P. ARAGON - U.N.A.M. MÉXICO, 1993 P.P. 14-15

EL APRENDIZAJE DE LA MANERA MÁS EFICIENTE QUE SEA POSIBLE" (5).

DOS EJES DE ANÁLISIS SE DESPRENDEN DE LA ANTERIOR CITA; EL PRIMERO, DE CARÁCTER INSTRUMENTAL, FUNDANDO EN EL PRAGMATISMO, CENTRA SU ATENCIÓN EN EL MÉTODO DE ENSEÑANZA PARA HACER QUE EL ALUMNO "APRENDA". EL SEGUNDO, DE CARÁCTER SOCIO-POLÍTICO DE FALSA CONCIENCIA, CON LA CUAL LA DIDÁCTICA ES DESCONECTADA DE SUS DIMENSIONES CON LA REALIDAD.

HACER UNA REFLEXIÓN DEL CAMPO DE LA DIDÁCTICA NOS CONLLEVA NECESARIAMENTE A:

I) ENTENDER A LA EDUCACIÓN COMO UN CAMPO PROBLEMÁTICO DEL PRESENTE POR LO QUE SE ASUME LA POSICIÓN DE QUE TODO CONOCIMIENTO QUE SE PRODUCE EN TORNO A ESTE CAMPO TIENE PROFUNDAS IMPLICACIONES SOCIO-POLÍTICAS E IDIOLÓGICAS. ES UNA PRÁCTICA SOCIAL.

II) COMPRENDER QUE EL CAMPO DE LA DIDÁCTICA UNA SIGNIFICACIÓN Y UN DEVENIR HISTÓRICO QUE HA MARCADO UN MOSAICO DE RACIONALIDADES QUE EXPLICAN SU EXISTENCIA.

ES PUES UN COMPROMISO DE TODOS LOS TRABAJADORES Y ESTUDIOSOS DE LA EDUCACIÓN, INCURSIONAR EN EL DEBATE DE LA CRISIS QUE VIVE ÉSTE CAMPO -- COMO UNA PROBLEMÁTICA DEL PRESENTE. EL TRABAJO DIDÁCTICO HISTÓRICAMENTE SE CONSTITUYE DESDE UN NOSOTROS.

III) REFLEXIONAR Y TOMAR UNA POSTURA ANTE EL DEBATE EPISTÉMICO DE -- LAS CIENCIAS SOCIALES, EN GENERAL Y ENTRE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN -- VERSUS PEDAGOGÍA EN LO PARTICULAR.

"ESTO IMPLICA POSTULAR A LA PEDAGOGÍA COMO UNA TEORÍA DEL CONOCIMIENTO DEL OBJETO (TCO) EN UN SENTIDO EPISTÉMOLÓGICO, PUES HA DE DAR CUENTA DE LOS PRODUCTOS DE CONOCIMIENTO SOBRE LA EDUCACIÓN EN UN SENTIDO EMINENTEMENTE ÉTICO, AXIOLÓGICO Y TELEOLÓGICO, LO QUE PLANTEA LA NECESIDAD DE EFECTUAR UNA LECTURA FILOSÓFICA DE LA PEDAGOGÍA, Y A LA DIDÁCTICA COMO UNA TEORÍA DEL OBJETO EDUCATIVO (TOE) EN UN SENTIDO GNOSEOLÓGICO QUE DA CUENTA DE LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN, QUE ADEMÁS PRODUZCA CONOCIMIENTOS EDUCATIVOS." (6).

---

5.-NERICÍ IMIDEO. G. HACIA UNA DIDÁCTICA GENERAL DINÁMICA. ED. KAPELUSZ, BUENOS AIRES, 1984. P. 54.

6.-HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, MARCO ANTONIO, OP. CIT.

BREVE SEMBLANZA DEL AREA DE DIDACTICA  
ORGANIZACION.

---

PARA REALIZAR ESTE APARTADO, ES NECESARIO RECORDAR QUE LA LICENCIATURA DE PEDAGOGÍA DE LA ENEP-ARAGÓN FUE CONFORMADA TENIENDO COMO BASE LA QUE SE LLEVABA EN EL COLEGIO DE PEDAGOGÍA DE CIUDAD UNIVERSITARIA, CONFORMADA POR ASIGNATURAS OBLIGATORIAS Y OPTATIVAS, LA MODALIDAD ADOPTADA FUE POR ASIGNATURA, PERO CON UN NÚMERO RESTRINGIDO DE MATERIAS OPTATIVAS EN EL CASO DE ARAGÓN, YA QUE LA POBLACIÓN ESCOLAR DE LA CARRERA EN UN PRINCIPIO ERA POCA. Y PARA QUE TUVIERA CIERTA RACIONALIDAD ACADÉMICO-ADMINISTRATIVA, SE CREARON EN 1982 LAS SIGUIENTES ÁREAS DE CONCENTRACIÓN CURRICULAR: DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR, PSICOPEDAGOGÍA, SOCIO-PEDAGOGÍA, HISTÓRICO-FILOSÓFICA DE LA EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, QUEDANDO CONFORMADA EL ÁREA DE DIDÁCTICA POR LAS ASIGNATURAS OBLIGATORIAS QUE SE PRESENTAN EN EL SIGUIENTE CUADRO.

ASIGNATURAS OBLIGATORIAS DEL AREA DE DIDACTICA Y  
ORGANIZACION ESCOLAR

ASIGNATURAS	SEMESTRES
- TEORIA PEDAGOGICA I y II	1 y 2
- DIDACTICA GENERAL I y II	3 y 4
- AUXILIARES DE LA COMUNICACION I y II	3 y 4
- PRACTICAS ESCOLARES 1-I y II	3 y 4
- ORGANIZACION EDUCATIVA I y II	5 y 6
- PRACTICAS ESCOLARES 2-I y II	5 y 6
- DIDACTICAS Y PRACTICA DE LA ESPECIALIDAD I y II	7 y 8

EN LO REFERENTE A LAS ASIGNATURAS COMPLEMENTARIAS, EN EL PERÍODO ESCOLAR 85-II SE ESTABLECIÓ UN BLOQUE DE ASIGNATURAS OPTATIVAS PARA TODAS LAS ÁREAS ACADÉMICAS. EN EL CASO DE LAS ÁREAS DE --

**DIDÁCTICA LA MAYORÍA FUERON CONCENTRADAS EN EL SÉPTIMO Y OCTAVO - SEMESTRE.**

**ASIGNATURAS OPTATIVAS DEL AREA DE DIDACTICA  
Y ORGANIZACION ESCOLAR**

<b>ASIGNATURAS</b>	<b>SEMESTRES</b>
- LABORATORIO DE DIDACTICA I Y II	5 y 6
- PEDAGOGIA COMPARADA I Y II	5 y 6
- PEDAGOGIA CONTEMPORANEA I Y II	5 y 6
- T. DE COMUNICACION EDUCATIVA (T.U. EDUCATIVA I Y II	7 ó 8
- T. DE DIDACTICA I Y II (ELABORACIÓN DE MATERIAL AUDIOVISUAL)	7 y 8
- T. DE DIDACTICA I Y II (EDUCACIÓN DE ADULTOS	7 y 8
- T. DE DIDACTICA I Y II (METODOLOGÍA DE LA LECTO-ESCRITURA)	7 y 8
- T. DE DIDACTICA I Y II (CIBERNÉTICA PEDAGÓGICA)	7 y 8
- T. DE DIDACTICA I Y II (ELABORACIÓN DE PROGRAMAS PARA SUJETOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE)	7 y 8
- T. DE DIDACTICA I Y II (HISTORIA DE LA DIDÁCTICA)	7 y 8
- T. DE DIDACTICA I Y II (ANÁLISIS DE CONTENIDOS)	7 y 8
- T. DE DIDACTICA I Y II (DIDÁCTICA LABORAL)	7 y 8
- T. DE DIDACTICA I Y II (PROBLEMATICA DE LA DOCENCIA)	7 y 8
- T. DE ORGANIZACION EDUCATIVA I Y II	7 y 8
- T. EVALUACION DE ACCIONES Y PROGRAMAS EDUCATIVOS	7
- TEORIA Y PRACTICA DE LA DIRECCION Y SUPERVISION ESCOLAR I Y II	7 y 8
- PLANEACION EDUCATIVA	8

EL NÚMERO DE ASIGNATURA QUE INTEGRAN ACTUALMENTE EL ÁREA DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN SON 44 DE LAS CUALES 14 SON OBLIGATORIAS Y 30 OPTATIVAS (ANEXO NO. 1)

EN LO REFERENTE A SITUACIONES ESPECÍFICAS DEL ÁREA RESPECTO DEBE HACERSE NOTAR, QUE LA CANTIDAD DE MATERIAS OPTATIVAS ES LA MISMA TANTO PARA EL TURNO MATUTINO COMO PARA EL VESPERTINO, DEBIDO A LOS DIVERSOS INTERESES DE LOS ALUMNOS.

TAMBIÉN ES NECESARIO SEÑALAR QUE ACTUALMENTE "EL ÁREA DE DIDÁCTICA SE HALLA EN UN PROCESO DE CONFORMACIÓN DE SUS PROGRAMAS, TANTO EN LAS MATERIAS OBLIGATORIAS COMO EN LAS OPTATIVAS, Y SE CONFORMAN EL MARCO TEÓRICO DEL ÁREA, QUE GIRA EN TORNO A CUÁL SERÍA LA NOCIÓN DE APRENDIZAJE QUE SUSTENTARÍA EL ÁREA Y LA METODOLOGÍA MÁS ADECUADA PARA EL NIVEL SUPERIOR Y EN GENERAL LOS PROBLEMAS PROPIOS DE LA DISCIPLINA" (16).

---

(16) CARTRILLO AVELAR, A. Op. Cit.

## FORMACION QUE POSIBILITA EL AREA DE DIDACTICA Y ORGANIZACION

PARA PUNTUALIZAR ESTA PARTE DEL TRABAJO, SE DEBE RESCATAR EL PUNTO DE VISTA DE QUE EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN FORMA PARTE DE LAS DISCIPLINAS SOCIALES SE MUEVE A TRAVÉS DE PARADIGMAS PROPIOS QUE TIENEN UNA MULTITUD DE POSIBILIDADES PARA LA CONSTRUCCIÓN Y DESARROLLO DE SU OBJETO DE CONOCIMIENTO. ESTOS PARADIGMAS, ESTÁN EN PERMANENTE CONFLICTO Y CONTRADICCIÓN. LO EDUCATIVO COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO ES SUSCEPTIBLE DE SER RECORTADO DE DIVERSAS FORMAS PARA SU COMPRENSIÓN\* (17)

ASÍ QUE EN ESTE CASO SE HACE NECESARIO HACER UN CORTE DEL ANÁLISIS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA DE LA ENEP-ARAGÓN ANALIZANDO EL ÁREA DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN, LA CUAL SE CONSIDERA COMO LA MÁS RECONOCIDA POR EL PEDAGOGO, YA QUE EL PENSAMIENTO DIDÁCTICO CONSTITUYE UNO DE LOS PUNTOS BÁSICOS PARA COMPRENDER LO EDUCATIVO, AUNQUE A NIVEL GENERAL EN EL CASO DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN LA UNAM Y ESPECÍFICAMENTE EN LA ESTRUCTURA DE FORMACIÓN PARA LO DIDÁCTICO, EL PLAN DE ESTUDIOS AISLA DE TAL MANERA LOS CONOCIMIENTOS DIDÁCTICOS, QUE ORIGINA QUE ÉSTOS SEAN PERCIBIDOS (Y EN OCASIONES ENSEÑADOS) BAJO LA VISIÓN GLOBAL DE LA PEDAGOGÍA FORMALISTA... EN ESTA VISIÓN FILOSÓFICA DE LA PEDAGOGÍA, LA DIDÁCTICA ES UN SABER INSTRUMENTAL QUE SE PREOCUPA POR DEFINIR LAS FORMAS METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA, DIFÍCILMENTE VE LA DIMENSIÓN TEÓRICA DE LA DIDÁCTICA, MUCHO MENOS SE PERCIPE SU UBICACIÓN HISTÓRICA. Y AUNQUE EL ÁREA DE DIDÁCTICA EN LA ENEP-ARAGÓN NO ESCAPA A ESTA PROBLEMÁTICA Y A OTRAS TANTAS, COMO YA SE HA SEÑALADO ANTERIORMENTE ALGUNOS PROFESORES ESTÁN TRABAJANDO SOBRE DETERMINADOS ASPECTOS DE ELLA. EN BASE A LO ANTERIOR, SE CONCIDE CON ÁNGEL DÍAS, QUIEN AFIRMA QUE LA DIDÁCTICA DEBE SER RECONSTRUIDA DESDE --

---

(17) DIAZ BARRIGA, ANGEL OP. CIT. P.

UNA DIMENSIÓN HISTÓRICA Y OTRA TEÓRICA. YA QUE UN ESTUDIO HISTÓRICO DEL PENSAMIENTO DIDÁCTICO MOSTRARÍA QUE TODA PROPUESTA EDUCATIVA, FUNDAMENTALMENTE LA DE EDUCAR A TRAVÉS DE LA ESCUELA BUSCA RESOLVER UN PROBLEMA SOCIAL ESPECÍFICO, PARA LO CUAL ES NECESARIO REBASAR LA VISIÓN DE LA DIDÁCTICA, SOLO COMO UN SABER INSTRUMENTAL, PUES LA... DESARTICULACIÓN ENTRE PROCESOS SOCIALES, HISTORIA Y -- PROPUESTAS DIDÁCTICAS, LLEVA A UNA PELIGROSA IGNORANCIA POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES QUIENES NO ALCANZAN A ENTENDER LA DIMENSIÓN PROFUNDA DE LAS DIVERSAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS Y MUCHO MENOS A COMPRENDER SU SENTIDO HISTÓRICO Y DIMENSIÓN SOCIAL' (18)

TAL AFIRMACIÓN ESTÁ LIGADA DIRECTAMENTE A LA SITUACIÓN DEL ÁREA DE DIDÁCTICA EN LA CARRERA, YA QUE TIENE LA RESPONSABILIDAD DE APORTAR TODOS LOS CONOCIMIENTOS TEÓRICO-INSTRUMENTALES QUE FAVOREZCAN EN EL ESTUDIANTE UNA ACTITUD CRÍTICA, REFLEXIVA Y PRÁCTICA EN ESTE NIVEL DE LA ACTIVIDAD ACADÉMICA, RECONOCIDA COMO DOMINANTE POR LOS PROPIOS PEDAGOGOS. POR LO TANTO LA FORMACIÓN DE LOS PEDAGOGOS, DESDE EL ÁREA DE DIDÁCTICA, DEBE SER ASUMIDA DESDE SU PERSPECTIVA CURRICULAR EN BASE A UNA SERIE DE INTERRELACIONES CON EL PERFIL DE LA CARRERA, Y CON LA FORMACIÓN QUE PROPICIAN LAS OTRAS ÁREAS SIN PERDER LA DIMENSIÓN HISTÓRICO SOCIAL PERO TOMANDO EN CUENTA LOS OBJETIVOS DEL ÁREA, YA QUE ESTO PERMITE CENTRAR TANTO LA ORIENTACIÓN DE LAS MATERIAS DE LA MISMA, COMO EL SELECCIONAR LOS CONTENIDOS IDÓNEOS Y NO DIVAGAR.

ASÍ ANTE ESTA PROBLEMÁTICA ES CONVENIENTE SEÑALAR QUE LOS OBJETIVOS DEL ÁREA SON:

- ANALIZAR LOS MARCOS TEÓRICOS DESDE LOS CUALES SE PUEDE ANALIZAR LA PROBLEMÁTICA EDUCATIVA.
- ANÁLISIS DE LAS DIVERSAS TEORÍAS PEDAGÓGICAS.
- LAS CONCEPCIONES EN TORNO A LA DIDÁCTICA.

- LAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN Y ADMINISTRACIÓN QUE EN EL ÁMBITO EDUCATIVO SE REQUIEREN.
- REALIZACIÓN DE ANÁLISIS Y PROPUESTAS EDUCATIVAS.
- ANÁLISIS DE PROPUESTAS CURRICULARES.
- TAMBIÉN ES CONVENIENTE, PARA TENER UNA VISIÓN TOTALIZADORA DE LA FORMACIÓN QUE PROPICIA EL ÁREA, Y PARA CONFORMARLA, - RECUPERAR EL PERFIL LABORAL, CUYA DESCRIPCIÓN HACE EL PROFESOR ANTONJO CARRILLO Y QUE ES LA SIGUIENTE:

**" DESCRIPCIÓN DEL PERFIL LABORAL DEL ÁREA DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN "**

- PLANEACIÓN EDUCATIVA
- EVALUACIÓN DE SISTEMAS EDUCATIVOS.
- DISEÑO CURRICULAR.
- FORMACIÓN DE PROFESORES.
- ELABORACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO.
- ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.
- ADMINISTRACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS.
- CAPACITACIÓN LABORAL.

TODOS ESTOS NIVELES INTEGRADOS NO SOLO FORMARÍAN AL PEDAGOGO EN UNA PERSPECTIVA TEÓRICO-PRÁCTICA Y SOCIAL, SINO QUE AL RECUPERAR LA HISTORICIDAD DE SU QUEHACER PROFESIONAL, SUS SOLUCIONES O ALTERNATIVAS ESTARÍAN RESPONDIENDO A LAS ESPERATIVAS DE NUESTRO TIEMPO.

EN LO REFERENTE AL PROBLEMA DE LA ATOMIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS POR MATERIAS QUE AFECTAN AL PLAN DE ESTUDIOS, A PARTIR DE 1985 LA COORDINACIÓN DE PEDAGOGÍA, CON LA FINALIDAD DE UNA MAYOR INTEGRACIÓN DE LOS CONTENIDOS EN TORNO A EJES DE FORMACIÓN PROFESIONAL, HA ESTABLECIDO BLOQUES DE ASIGNATURAS DE LAS CINCO ÁREAS (YA CITADAS), ESTABLECIENDO EN EL ÁREA DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN LAS SIGUIENTES:

- 1.- FORMACIÓN DOCENTE 5°, 6° y 8° SEMESTRE
- 2.- ORGANIZACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA 7° y 8° SEMESTRE
- 3.- COMUNICACIÓN EDUCATIVA 7° y 8° SEMESTRE.

**1.- FORMACION DOCENTE  
5° y 6° SEMESTRE**

LABORATORIO DE DIDACTICA I Y II  
LABORATORIO DE PSICOPEDAGOGIA I Y II  
(COORDINACION DE GRUPOS DE APRENDIZAJE)  
PEDAGOGIA COMPARADA I Y II  
PEDAGOGIA CONTEMPORANEA I Y II

**7° y 8° SEMESTRE**

TALLER DE DIDACTICA I Y II  
(PROBLEMATICA DE LA DOCENCIA)  
TALLER DE DIDACTICA I Y II  
(HISTORIA DE LA DIDACTICA)  
TALLER DE DIDACTICA I Y II  
(DIDACTICA LABORAL)  
EVALUACIÓN DE ACCIONES Y PROGRAMAS EDUCATIVOS  
PLANEACION EDUCATIVA  
TALLER DE INVESTIGACION PEDAGOGICA  
(AREA DE DIDACTICA)

**2.- ORGANIZACION Y EVALUACION EDUCATIVA**

TALLER DE ORGANIZACION I Y II  
TEORIA Y PRACTICA DE LA DIRECCION Y SUPERVISION ESCOLAR I Y II  
SUPERVISION ESCOLAR I Y II

**7° y 8° SEMESTRE**

TALLER DE DIDACTICA I Y II  
(EVALUACION DE ACCIONES Y PROGRAMAS EDUCATIVOS)  
PLANEACION EDUCATIVA  
TALLER DE INVESTIGACION PEDAGOGICA I Y II

### **3.- COMUNICACION EDUCATIVA**

**TALLER DE DIDACTICA I Y II  
(ANALISIS DE CONTENIDOS)  
TALLER DE DIDACICA I Y II**

**7° y 8° SEMESTRE**

**TALLER DE COMUNICACION I Y II  
(TELEVISION EDUCATIVA)  
TEORIA Y PRACTICA DE LA DIRECCION Y SUPERVISION ESCOLAR I Y II  
TALLER DE INVESTIGACION PEDAGOGICA I Y II  
AREA DE DIDACTICA**

## PROCEDIMIENTO DIDACTICO.

EN LOS ÚLTIMOS AÑOS LA EVALUACIÓN CURRICULAR HA COBRADO CADA DÍA MAYOR IMPORTANCIA DENTRO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS, PRINCIPALMENTE LAS DE NIVEL SUPERIOR, ANTES LOS HECHOS HISTÓRICOS QUE NUESTRO PAÍS EN PARTICULAR Y EL MUNDO EN GENERAL ESTÁN VIVIENDO.

SIN DUDA ALGUNA LAS INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS, LAS VISITUDES SOCIALES Y ECONÓMICAS Y POLÍTICAS TENDRÁN UNA INFLUENCIA DETERMINANTE EN LA DINÁMICA DE LAS PROFESIONES, POR ELLOS ES IMPOSTERGABLE E IMPERATIVO REALIZAR UN PROCESO PERMANENTE DE EVALUACIÓN DE PLANES Y PROGRAMAS EDUCATIVOS, DENTRO DE UN MARCO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

PARA EL CASO PARTICULAR QUE NOS OCUPA, SE REALIZÓ UNA PROPUESTA DE ELEMENTOS METODOLÓGICOS PARA REALIZAR CRÍTICA A LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS(1).

ESTA PROPUESTA DE ELEMENTOS METODOLÓGICOS REPRESENTA UN RECORTEDIACRÓNICO DENTRO DE LA EVALUACIÓN INTERNA DE UN PLAN DE ESTUDIOS.

LAS REFLEXIONES EN TORNO A LA CRÍTICA DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS INTENTA UN ACERCAMIENTO TANTO A NIVEL DE LO EXPLÍCITO COMO A NIVEL DE LO IMPLÍCITO.

EL PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO QUE SE PROPONE SE CONFORMA A PARTIR DE DIFERENTES CATEGORÍAS QUE SE AGUPAN EN UN CUADRO DE CONCENTRACIÓN, AMBOS SE PRESENTAN A CONTINUACIÓN.

- 
- 1.- CABE ACLARAR QUE LA INTENCIÓN DEL QUE ESCRIBE FUE LA DE REALIZAR EL EJERCICIO, CON BASE A LOS PROGRAMAS DE DIDÁCTICA GENERAL (1), POR SER LA MATERIA CON O POR LA QUE SE CONCURSO. SIN EMBARGO NO SE CUENTA HASTA ESTE MOMENTO CON LOS PROGRAMAS VIGENTES DE DICHA MATERIA EN LA JEFATURA DE CARRERA DEL PEDAGOGIA, NI EN PODER DEL JEFE DEL ÁREA DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN. POR TAL MOTIVO LO QUE SE PRESENTA AQUÍ ES UNA PROPUESTA QUE DEBE SER ANALIZADA Y DISCUTIDA POR UN CUERPO COLEGIAL.

# ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

## EJES DE ANALISIS PARA REALIZAR CRITICA A LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS.

### 1.-NOCION DE LA PROFESION:

EN ESTE APARTADO EL OBJETIVO FUNDAMENTAL ES EL BUSCAR LA RELACION Y EL ENFOQUE DEL PROGRAMA EDUCATIVO PARA CON LA PROFESION, LO CUAL POSIBILITARA ANALIZAR LA ORIENTACION DE LOS PROGRAMAS EN RELACION AL ESTATUS CIENTIFICO, LA IDENTIDAD DE LO PEDAGOGICO Y CON EL CAMPO LABORAL.

### 2.-RELACION DEL PROGRAMA EDUCATIVO CON EL PERFIL PROFESIONAL.

EN ESTE NIVEL SE PRETENDE REALIZAR UN ANALISIS QUE PERMITA ENCONTRAR EL APOYO DE LA MATERIA PARA EL CUMPLIMIENTO DEL PERFIL PROFESIONAL, YA QUE A PARTIR DE ESTE SE DEFINE LA QUE HA DE SER LOGRADO EN UN PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE. AUNQUE HAY QUE TENER PRESENTE SI ES PERTINENTE ARTICULARSE O NO A DICHO PERFIL POR SER POR EJEMPLO PRAGMATICO, EFICIENTISTA ETC.

### 3.-RELACION DEL PROGRAMA EDUCATIVO CON EL CAMPO LABORAL:

EN EL PRESENTE RENGLON SE ESTABLECIO UNA RELACION ANALITICA ENTRE EL PROGRAMA Y EL CAMPO PROFESIONAL, AL TENOR DE COMO SE VA UBICANDO AL SUJETO DE LA EDUCACION DENTRO DE LAS ACTIVIDADES PROFESIONALES QUE A FUTURO DESEMPEÑARA COMO PROFESIONISTA.

### 4.-RELACION DEL PROGRAMA EDUCATIVO CON LOS OBJETIVOS DE LA CARRERA:

EN ESTE INCISO SE INTENTA REALIZAR UN ANALISIS PARA REFLEXIONAR COMO LA MATERIA CONTRIBUYE A LAS NECESIDADES DE FORMACION DE CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y DESTREZAS QUE SE ESPECIFICAN EN LOS OBJETIVOS GENERALES DE LA LICENCIATURA.

### 5.-RELACION DEL PROGRAMA EDUCATIVO CON LOS OBJETIVOS DEL AREA DE FORMACION CURRICULAR:

EN ESTE APARTADO SE PROPONE REALIZAR UN ANALISIS SOBRE COMO EL PROGRAMA TIENE UNA ARTICULACION CON LOS OBJETIVOS QUE SE PRETENDEN ALCANZAR EN EL AREA CURRICULAR DE FORMACION EN LA CUAL SE UBICA EL PROGRAMA.

### 6.-SUSTENTO IDEOLOGICO:

ESTE INCISO INTENTA IDENTIFICAR EL SUSTENTO IDEOLOGICO DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS CON BASE A LAS ASPIRACIONES E IDEALES DEL CAMPO PROFESIONAL QUE POSTULA LA CURRICULA.

## 7.-REFERENCIA HACIA OTRAS ASIGNATURAS:

LA FINALIDAD DE ESTA CATEGORIA ES DETERMINAR LA VINCULACIÓN TANTO -- HORIZONTAL COMO VERTICAL CON CADA UNA DE LAS MATERIAS QUE INTEGRAN EL PLAN DE ESTUDIOS.

## 8.-PERSPECTIVA TEORICA:

AQUI SE BUSCA IDENTIFICAR LAS CORRIENTES TEÓRICAS QUE SE PRIVILEGIAN AL INTERIOR DE CADA PROGRAMA EDUCATIVO PARA EXPLICAR EL DESARROLLO DE LA PROFESIÓN.

## 9.-EJES ARTICULADORES DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS:

ESTE NIVEL DE ANÁLISIS TIENE LA FINALIDAD DE REALIZAR UNA REVISIÓN DE LOS EJES ESTRUCTURALES QUE INTERVIENEN O SIRVEN DE BASE PARA ORGANIZAR LOS CONTENIDOS EDUCATIVOS O CURRICULARES EN UNIDADES TEMÁTICAS AL INTERIOR DE LOS PROGRAMAS. ASÍ MISMO EL ANÁLISIS DEL CONJUNTO DE DICHS EJES ARTICULADORES PERMITEN COMPRENDER LAS LÍNEAS DE FORMACIÓN QUE SE PLANEAN AL INTERIOR DE CADA ÁREA ACADÉMICA.

## 10.-ORGANIZACION DE LAS UNIDADES TEMATICAS:

EL PROPÓSITO DE ESTA CATEGORÍA ES ESTABLECER LA ESTRUCTURA DEL CONOCIMIENTO A PARTIR DE LAS SECUENCIAS DE LAS UNIDADES TEMÁTICAS QUE CONFORMAN EL PROGRAMA CORRESPONDIENTE, A TRAVÉS DE IDENTIFICAR QUE ES LO QUE SE PRIVILEGIA MÁS, VERG. EL CONTEXTO, EL ANÁLISIS, O LA APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO.

## 11.-DESARROLLO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:

CON ESTE NIVEL SE TIENE EL OBJETIVO DE ANALIZAR EL ENFOQUE DE ESTE PROCESO A PARTIR DE LA METODOLOGÍA DIDÁCTICA QUE PRIVILEGIA EL PROGRAMA.

## 12.-DESCRIPCION DE LAS FUENTES BIBLIOGRAFICAS:

CON BASE A ESTE INCISO, NOS DARÁ ELEMENTOS PARA ANALIZAR EL ENFOQUE Y NIVELES DE TRATAMIENTO QUE SE LE DA A LOS CONTENIDOS. FUENTES DE PRIMERA MANO, ORIGINALES O INTERPRETACIONES, TRADUCCIONES ETC.

ASIGNATURA SEMESTRE	NOCIÓN DE PROFESIÓN  (1)	RELACIÓN DEL PROGRAMA CON PERFIL PROFE SIONAL.  (2)	RELACIÓN DEL PROGRAMA CON EL CAMPO PRO FESIONAL.  (3)	RELACION DEL PROGRAMA EN LOS OBJETIVOS DE FORMACIÓN CURRICULAR -- (LICENCIATURA)  (4)	RELACIÓN DEL PROGRAMA EN LOS OBJE TIVOS DE AREA DE FORMACIÓN  (5)	SUSTENTO IDEOLOGICO  (6)

REFERENCIA HACIA OTRAS ASIGNATURAS  (7)	PERSPECTIVA TEORICA  (8)	EJES ARTICULA- DORES DE LOS -- PROGRAMAS ESCO- LARES.  (9)	ORGANIZACIÓN DE LAS UNIDA- DES TEMÁTICAS  (10)	DESARROLLO DEL PROCE- SO ENSEÑAN- ZA-APRENDI- ZAJE.  (11)	DESCRIPCIÓN DE LAS FUEN- TES BIBLIO- GRAFICAS.  (12)	OBSERVACIO- NES

LA MATERIA DE DIDACTICA GENERAL I

UNA PROPUESTA DE FORMACION A PARTIR DE  
REPENSAR LA PRACTICA EDUCATIVA.

## UBICACION DE LA MATERIA DIDACTICA GENERAL I

LA MATERIA DIDÁCTICA GENERAL I, SE CURSA EN EL TERCER SEMESTRE DE LA LICENCIATURA, ES UNA MATERIA OBLIGATORIA CON CUATRO CRÉDITOS QUE SE UBICA CURRICULARMENTE EN EL ÁREA DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN. DICHA UBICACIÓN NOS PERMITE EN UN PRIMER MOMENTO, ANALIZAR LOS CONTENIDOS CURRICULARES QUE SE PROPONEN EN LOS DIFERENTES PROGRAMAS DE ESTA MATERIA, ESTO CON EL PROPÓSITO FUNDAMENTAL DE REFLEXIONAR EN TORNO A LOS EJES RECTORES VERTICADORES DE DICHA ÁREA, PARA UNIFICAR LOS PROGRAMAS EN AMBOS TURNOS Y EVITAR: UNA POSIBLE REPETICIÓN DE CONTENIDOS, DESARTICULACIÓN DE LAS MISMAS, PRESENTACIÓN DE "ABISMOS CURRICULARES", ETC., DANDOLES UNA LÓGICA Y COHERENCIA PARA EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS DEL ÁREA MENCIONADA.

DICHO PROCESO DEBE REALIZARSE COMO UN PROCESO CONTINUO DE TRABAJO AL INTERIOR DEL ÁREA, EN REUNIONES ACADÉMICAS CON LA PLANTADOCENTE QUE LA INTEGRAN. EN UNA SEGUNDA ETAPA, DEBE REALIZARSE UN TRABAJO INTERAREAS, APOYADOS EN UNA SERIE DE SABANAS CURRICULARES QUE POSIBILITEN ELABORAR UN MAPA CURRICULAR TENTATIVO.

ESTE PROCESO PERMITE A LOS DOCENTES RESPONSABLES DE LA ASIGNATURA SUPERAR LA NULA INTERPRETACIÓN QUE SE HACE DEL PROGRAMA ESCOLAR DESDE LA ÓPTICA DEL PLANO CURRICULAR EN EL CUAL SE ENCUENTRA INSERTO.

## LA ELABORACION DEL PROGRAMA

### **I.- HACIA UNA NUEVA NOCIÓN DE PROGRAMAS.**

REALIZANDO UNA REVISIÓN DE LAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LA ELABORACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS, ENCONTRAMOS QUE LOS PROGRAMAS SE CONCEPTUALIZAN COMO: "UNA PROPUESTA MÍNIMA DE APRENDIZAJES RELATIVOS A UN CURSO PARTICULAR," (20) COMO UN INSTRUMENTO DE TRABAJO" (21), "UN PROGRAMA DE ESTUDIOS ES UNA FORMULACIÓN HIPOTÉTICA-DE LOS APRENDIZAJES QUE SE PRETENDEN LOGRAR EN UNA UNIDAD DIDÁCTICA DE LAS QUE COMPONEN EN PLAN DE ESTUDIOS" (22), "UN PROGRAMA O CARTA DESCRIPTIVA ES... LA SÍNTESIS EN QUE DEBEN INTEGRARSE EL -- TRABAJO Y LOS CONOCIMIENTOS DE ESPECIALISTAS, PROFESORES, ALUMNOS ADMINISTRADORES, ETC; UN DOCUMENTO DE USO MÚLTIPLE Y CONSTANTE, - SIEMPRE CUESTIONADO Y EN VÍA DE MEJORAMIENTO" (23).

SI BIEN, CADA UNA DE ESTAS PROPUESTAS PRESENTAN UNA METODOLOGÍA PROPIA PARA LA ELABORACIÓN DE PROGRAMAS, SE OBSERVA QUE EN CADA UNA DE ELLAS SE SOSLAYA EL COMPROMISO QUE DEBEN ADOPTAR LOS -- PARTICIPANTES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE ANTE EL CORPUS TEÓRICUS DE LA DISCIPLINA Y POR ELLO LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES. - EN ESTE SENTIDO LA ELABORACIÓN DE NUESTRO PROGRAMA PARTIÓ BAJO LA CONCEPTUALIZACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE REFLEXIÓN Y DE INVESTIGACIÓN SOCIAL, PROCESO DINÁMICO QUE PERMITIRÁ AL ESTUDIANTE PARTICIPAR EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS PEDAGÓGICOS, QUE DEN -- CUENTA DE LA TOTALIDAD EN LA CUAL SE ENCUENTRA INSERTA SU DISCIPLINA, ES DECIR, EL PROGRAMA TIENDE A QUE EL ESTUDIANTE COMPRENDA LAS CONDICIONES SOCIALES EN SU DEVENIR DIALÉCTICO, PROBLEMATIZANDO EL PROCESO EDUCATIVO COMPROMETIÉNDOSE CON LA PROFESIÓN A TRAVÉS DE

- 
- (20) DIAZ BARRIGA, ANGEL "UN ENFOQUE METODOLÓGICO PARA LA ELABORACIÓN DE PROGRAMAS ESCOLARES" EN PERFILES EDUCATIVOS NO.10 - CISE-UNAM/ 1988 P.4
- (21) RODRIGUEZ, AZUCENA "EL PROGRAMA COMO INSTRUMENTO DE TRABAJO. MECANOGRAMA. 1978.
- (22) PANSZA G., MARGARITA "ELABORACIÓN DE PROGRAMAS" EN OPERATIVIDAD DE LA DIDÁCTICA.- ET.AL.EIT.GERNIZA TOMO II, MÉXICO,1986
- (23) GAGO H.,ANTONIO.ELABORACIÓN DE CARTAS DESCRIPTIVAS.GUÍA PARA PREPARAR EL PROGRAMA DEL CURSO.EDIT.TRILLAS ÁREAS DE SISTEMATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA NO. 2 MÉXICO 1985. P. 20

PROYECTOS DE ACCIÓN QUE DEN SENTIDO A SU ACCIONAR ACADÉMICO FORMATIVO; ASÍ EL ESTUDIANTE PODRÁ PARTICIPAR EN LA PLANIFICACIÓN EDUCATIVA EN UN SENTIDO MÁS INTEGRAL, CONTRIBUYENDO CON EL DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE SUS COMPAÑEROS, FORMACIÓN QUE LES PERMITA PENSAR Y JUZGAR CRÍTICAMENTE, PARA QUE REALICEN UNA LECTURA ADECUADA Y NO HISTORIFICADA DE LO EDUCATIVO. PARA LA ELABORACIÓN DEL PROGRAMA, PARTIMOS DEL SEÑALAMIENTO DE QUE TODA PROPUESTA CURRICULAR DEBE SUBYACER UNA NOCIÓN DE PEDAGOGÍA Y/O DE LA PROFESIÓN SEGÚN SEA EL CASO - PARA ELLO CONCORDAMOS CON SUCHODOLSKI, CUANDO AFIRMA QUE "LA PEDAGOGÍA ES LA CIENCIA QUE INVESTIGA LA REALIDAD EDUCACIONAL MUTABLE, LO QUE SIGNIFICA QUE EL OBJETO DE SUS INVESTIGACIONES ES HISTÓRICAMENTE MUTABLE.

ESTAS MUTACIONES NO SON EL TESTIMONIO DE LA INMADUREZ CIENTÍFICA DE LA PEDAGOGÍA, SINO LO CONTRARIO, LA PRUEBA DE SU SENSIBILIDAD EN RELACIÓN CON LOS CAMBIOS HISTÓRICOS DE LA VIDA Y LA EDUCACIÓN" - (24).

ANTE ESTO ES EVIDENTE QUE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS CONTIENEN UN RESPALDO TEÓRICO QUE ORIENTA DE MANERA CONTUNDENTE LA ACCIÓN CONCRETA, POR LO QUE NO HAY UNA SOLA FORMA DE ENTENDER A LA PEDAGOGÍA, SINO DIVERSAS OPCIONES QUE ES NECESARIO ENCUADRAR Y COMPRENDER PARA PODER CONTAR CON LOS ELEMENTOS QUE LLEVEN A REALIZAR LA CRÍTICA Y - CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE LOS SOPORTES EN QUE SE SOSTIENEN LAS DIVERSAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS QUE HISTÓRICAMENTE HAN VARIADO, PERO CUYA INTERPRETACIÓN CRÍTICA HABRÁ NOTABLEMENTE LA REFLEXIÓN SOBRE LAS ACTUALES LO QUE PERMITIRÁ LA CONFORMACIÓN DE OTROS SUSTENTOS TEÓRICOS QUE PUEDAN ENRIQUECER EL HACER DE LA PEDAGOGÍA (25) Y POR ENDE DE LA DIDÁCTICA.

EN ESTE MOMENTO ACTUAL, CONSIDERAMOS QUE EL PAPEL DE LA PEDAGOGÍA ES EL ESTUDIO DE LA FORMACIÓN DEL HOMBRE, ENTENDIDO ÉSTE EN PA-

---

(24) SUCHODOLSKI, GODGAN "MI PEDAGOGÍA" EN LA EDUCACIÓN HUMANA DEL HOMBRE. EDIT. LAIA. BARCELONA. 1982 P. 12

(25) CARRILLO, ANTONIO ; ESCAMILLA, JESÚS Y MENESES GERARDO. PROGRAMA DE TEORÍA PEDAGÓGICA I. E.N.E.P. ARAGÓN 1987. P 1

LABRAS DEL MAESTRO CARLOS ÁNGEL HOYOS, COMO EL ÚNICO SER DE LA NATURALIEZA -PARA SI- QUE PARA CONSTITUIRSE COMO TAL LO HACE EN EL PROCESO MISMO EN QUE MEDIANTE LA INTERACCIÓN Y EL TRABAJO TRANS--FORMA A LA MISMA NATURALIEZA.

SU CAPACIDAD PENSANTE, REFLEXIVA, EN LA PRAXIS, LE PERMITE LA GENERACIÓN DE UN CONOCIMIENTO ACUMULADO QUE, SISTEMATIZADO O NO, ES TRASMITIBLE A OTROS POR MÚLTIPLES VÍAS, ACTO MISMO QUE -CONSTITUYE A SU CONFIGURACIÓN COMO HOMBRE Y QUE ESTÁ CONSTITUIDO POR LO QUE DENOMINAMOS EMINENTEMENTE EDUCACIÓN, EDUCACIÓN QUE JUEGA UN PAPEL IMPORTANTE DENTRO DE LA SOCIEDAD, POR LO QUE NO EXISTE UNA UNIVERSALMENTE VÁLIDA PARA TODOS.

TAMBIÉN PARTIMOS DE LA IDEA QUE EN TODO PROGRAMA DEBE SUYACER UNA NOCIÓN DE APRENDIZAJE, PARA ELLO, RETOMAMOS LA CONCEPCIÓN DE AZUCENA RODRÍGUEZ, EL APRENDIZAJE PARA ELLA, ES UN PROCESO DIALÉCTICO Y NO LINEAL, YA QUE UNA PERSONA APRENDE ANTE LO DESCONOCIDO, MANIPULA OBJETOS VERIFICA EN UNA PRÁCTICA SUS CONCLUSIONES ETC. EN ESTE SENTIDO APRENDER SIGNIFICA PRODUCIR CONOCIMIENTOS, ÉSTE -SE PRODUCE COMO RESULTADO DEL PROCESO DE INTERACCIÓN ENTRE OBJETO DE CONOCIMIENTO Y EL SUJETO COGNOCENTE, EN CUYA INTERACCIÓN SE DA UN PROCESO DE TRANSFORMACIÓN, EN AMBAS PARTES.

FINALMENTE DENTRO DEL PROGRAMA ES IMPORTANTE CONSIDERAR AL APRENDIZAJE GRUPAL, YA QUE "HABLAR DE APRENDIZAJE GRUPAL IMPLICA UBICAR AL DOCENTE Y AL ESTUDIANTE COMO SERES SOCIALES, INTEGRANTES DE GRUPOS BUSCAR EL ABORDAJE Y LA TRANSFORMACIÓN DE CONOCIMIENTOS DESDE UNA PERSPECTIVA DE GRUPO, VALORAR LA IMPORTANCIA DE APRENDER A INTERACCIONAR EN GRUPO Y A VINCULARSE CON OTROS; ACEPTAR QUE APRENDER ES ELABORAR EL CONOCIMIENTO, YA QUE ÉSTE NO ESTÁ DADO NI ACABADO; IMPLICA IGUALMENTE, CONSIDERAR QUE LA INTERACCIÓN Y EL GRUPO SON MEDIO Y FUENTE DE EXPERIENCIA PARA EL SUJETO QUE POSIBILITAN EL APRENDIZAJE; RECONOCER LA IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN Y DE LA DIALÉCTICA EN LAS MODIFICACIONES SUJETO-GRUPO, ETC.(26).

---

(26) CHENAYBAR Y KURI, E. TÉCNICAS PARA EL APRENDIZAJE GRUPAL.  
(GRUPOS NUMEROSOS) C.L.S.E. U.N.A.M. MÉXICO 1982 P.23

## II.- ELABORACION DEL PROGRAMA .

EL PROGRAMA QUE A CONTINUACIÓN SE PRESENTA ES UNA PROPUESTA PARTICULAR CON LA CUAL RECUPERO COMO UNA SÍNTESIS INTEGRADORA TODA LA REFLEXIÓN ANTERIOR QUE HE REALIZADO A PARTIR DE LA PARTICIPACIÓN EN EL CONCURSO DE OPSOCIÓN. PERO QUE AL MISMO TIEMPO REPRESENTA UN DOCUMENTO EDUCATIVO PARA TRABAJARLO COMO DOCUMENTO INTERNO DENTRO DE LAS ACADÉMIAS O REUNIONES DE PROFESORES QUE IMPARTIMOS LA MISMA ASIGNATURA. MOTIVO POR LO CUAL RECALCO ES UNA PROPUESTA A DISCUSIÓN.

EN ESE SENTIDO ACLARATORIO, HAGO HINCAPIÉ EN QUE EL PROGRAMA DE DIDÁCTICA GENERAL I DEBE SER EL RESULTADO DE UN PROCESO DE ANÁLISIS CRÍTICO Y REFLEXIVO DE LOS DOCENTES RESPONSABLES DE ESTA MATERIA, SOBRE LOS CONTENIDOS BÁSICOS.

ESTE ANÁLISIS DEBE PARTIR EN PRIMERA INSTANCIA DE UN INVENTARIO TEMÁTICO DE LOS CONTENIDOS PROPIOS DE LA MATERIA Y DE SU ORGANIZACIÓN INTERNA, ASÍ COMO DE LA COORDINACIÓN Y CONGREGANCIA DE ESTOS CONTENIDOS CON OTRAS MATERIAS QUE INTEGRAN EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA. PARA UN SEGUNDO MOMENTO RECUPERAR "...LA IMPORTANCIA DE LOS CONTENIDOS PREVIOS DE LOS ALUMNOS; DEL PESO DE LAS CONCEPCIONES O PRECONCEPCIONES CON LAS QUE SE ACERCAN AL CONTENIDO DEL APRENDIZAJE Y DE LA NECESIDAD DE TENERLAS EN CUENTA; DEL PAPEL QUE JUEGAN LAS EXPECTATIVAS Y DE LO DETERMINANTE QUE ES LA MOTIVACIÓN Y EL AUTOCONCEPTO, DE LA IMPORTANCIA DE LOS CONFLICTOS Y LAS CONTROVERSIAS COMO DESENCANANTES DEL CAMBIO CONCEPTUAL; DE LA IMPORTANCIA DE OFRECER MODELOS DE ACTUACIÓN COMPETENTE; DE LO BENEFICIOSO QUE PUEDE SER EN OCASIONES LA PRÁCTICA GUIADA; DE LAS RECERCUSIONES POSITIVAS PARA EL APRENDIZAJE DE UNA INTERACCIÓN COOPERATIVA ENTRE LOS ALUMNOS; ETC." (27).

CONCUERDO CON PORFIRIO MORÁN CUANDO AFIRMA " QUE SI EL PROFESOR UNIVERSITARIO REvisa CON MAYOR DETENIMIENTO EL PLAN DE ESTUDIOS DE SU INSTITUCIÓN PODRÍA UBICAR MEJOR LA MATERIA QUE IMPARTE, DENTRO DEL MARCO GENERAL DE LA CARRERA, ASÍ COMO LA APORTACIÓN DEL APRENDIZAJES IMPORTANTES DE DICHA PROGRAMA, PARA LOS DIFERENTES MOMENTOS DEL PROCESO DE PREPARACIÓN DEL ESTUDIANTE Y RELACIONARLOS" (28).

EN ESTE SENTIDO, EL PROGRAMA DE DIDÁCTICA GENERAL I PARTIRÍA DE LA ELABORACIÓN DE UN MARCO REFERENCIAL, EN EL CUAL ADEMÁS DE ANALIZAR LAS NOCIONES BÁSICAS QUE PROMUEVE EL PLAN DE ESTUDIOS, SE CONSIDERARÁ TAMBIÉN LA EXPERIENCIA OBTENIDA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN EN LOS SEMESTRES ANTERIORES, TANTO EN NUESTRO CASO PARTICULAR COMO LA DE

---

27.-COLLE, SALVADOR.CESAR. "EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA: REFLEXIONES Y PROPUESTAS EN TORNO A UNA APROXIMACIÓN MULTIDISCIPLINAR." EN REVISTA TECNOLOGÍA Y COMUNICACIÓN EDUCATIVAS. No.24; MÉXICO. 1994. P.10

28.-MORAN, PORFIRIO. "INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA" EN PANSZA, MARGARITA. ET AL ...OP. CIT.

LOS DOCENTES QUE COORDINAN LOS MISMOS GRUPOS, PUES PARTO DE LA IDEA, QUE EL PROCESO EDUCATIVO DEBE SER TRABAJO, QUE SE REALICE Y COORDINE A PARTIR DE TRABAJO CONJUNTO DEL CUERPO COLEGIAL QUE INTEGRA LA PLANTA DOCENTE, CON EL PROPOSITO FUNDAMENTAL, DE REALIZAR UN INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS, SUGERENCIAS Y OPINIONES QUE NOS AYUDEN A ENRIQUECER EL TRABAJO ESCOLAR COTINIANO, SUBSANSANDO LOS OBSTACULOS QUE MINIMIZAN LA FORMACION DE LOS FUTUROS PROFESIONALES EN EDUCACION.

LOS CONTENIDOS CURRICULARES COMO EJES INTEGRADORES DE FORMACION Y  
PROBLEMATIZACION DEL CAMPO PEDAGOGICO-DIDACTICO.

EN ESTE NIVEL CONSIDERO QUE LOS CONTENIDO DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS(29) TIENEN SIGNIFICATIVIDAD YA QUE TIENEN QUE VER CON LAS FORMAS DE LEGITIMACION SOCIAL DEL SABER Y CON LA FUNCION SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD COMO PRODUCTORA Y DIFUSORA DE CONOCIMIENTO. SITUACION QUE ME LLEVA A COMPRENDER QUE LA ELABORACION Y LA CRITICA A UN PROGRAMA EDUCATIVO GUARDA UNA RELACION CON LA AXIOLOGIA Y TELEOLOGIA DEL SUJETO QUE REALIZA AMBAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS.

LOS CONTENIDOS DEL PROGRAMA EDUCATIVO DEBEN TENDER A CONTRIBUIR A ENRIQUECER EL AMBITO EN EL QUE EL QUE SE DESENVUELVE EL SUJETO DE LA EDUCACION CONSTITUYENDO ÉSOS LA RAZON DE NUEVOS DESAFIOS GNOSEOLOGICOS EN CUANTO QUE LOS CONTENIDOS SON SIGNIFICATIVOS TAMBIEN, CON BASE A QUE POSIBILITAN A LOS ESTUDIANTES, A TRAVES DE LAS ESTRATEGIAS DE CONOCIMIENTO COMPRENDER SU REALIDAD PRESENTE QUE LE TOCA VIVIR, ASI COMO LA POSIBILIDAD DE ELABORAR PROYECTOS UTOPICOS(30) VIABLES COMO SUJETOS DE LA HISTORIA(31) Y COMO PROFESIONALES DE LA PEDAGOGIA.

LOS CONTENIDOS CURRICULARES DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DEBEN AYUDAR A SABER PENSAR LA REALIDAD PEDAGOGICA Y SOCIAL Y NO A SABER INFORMAR Y CONTEMPLARLAS. POR LO TANTO HAY LA NECESIDAD DE DETERMINAR LA BASE CATEGORIAL DESDE LA CUAL SE FORMULARAN JUICIOS SOBRE LAS REALIDADES ANTERIORES.(32)

29.- UTILIZAMOS EL TERMINO PROGRAMA EDUCATIVO EN EL SENTIDO DE QUE SU FUNDAMENTACION E INSTRUMENTACION DEBE PARTIR DE LO PEDAGOGICO-EDUCATIVO Y NO UNA TEORIA INSTITUCIONAL EN TORNO A LA ESCUELA, MISMA QUE ES INCIPIENTE EN NUESTRO PAIS, PO LA QUE SE APELARIA AL TERMINO DE PROGRAMA ESCOLAR.

30.-

31.- ZEMELMAN, HUGO.

32.- IDEM.P.31.

"DE TAL MODO, LA IDEA DE FOMENTAR A LA CRÍTICA COMO ACCIÓN EDUCATIVA SE --  
RELACIONA CON LA CONFORMACIÓN DE MUNDO PROPIA DEL ALUMNO, A PARTIR DEL ANÁ-  
LISIS DE SUS CONDICIONES HISTÓRICAS PARTICULARES Y UNA VISIÓN SOCIAL FUNDAMEN-  
TADA EN SU CONCIENCIA DE LAS CONDICIONES. LA IDEA DE CAPACIDAD CRÍTICA SE RE-  
LACIONA CON LAS POSIBILIDADES DE LA EDUCACIÓN COMO ACCIÓN PARA EL CAMBIO Y  
LA ENMANCIPACIÓN" (33).

## EJES DE PROBLEMATIZACION

- I.- LA UBICACION DE LA MATERIA DE DIDACTICA GENERAL I EN EL CURRÍCULO DE LA LICENCIATURA DE PEDAGOGIA DE LA E.N.E.P. ARAGON.
- II.- LA LOGICA HISTORICA DE CONSTRUCCION DEL CAMPO DIDACTICO: BREVE RESEÑA.
- III.- EL ESTADO ACTUAL DEL DEBATE DEL CAMPO DIDACTICO
- IV.- EL OBJETO DE ESTUDIO DE LA DIDACTICA: UNA BUSQUEDA CONSTANTE
- V.- EL PROBLEMA METODOLOGICO DE LA DIDACTICA
- VI.- LA PRACTICA EDUCATIVA LUGAR DE CONCRECION Y RECONSTRUCCION DE LA DIDACTICA

## JUSTIFICACION DE LA METODOLOGIA DIDACTICA.

LA METODOLOGÍA QUE SE PROPONE A SEGUIR PARA ESTE CURSO, ESTARÁ ORIENTADA EN DOS NIVELES: EL PRIMERO QUE INCLUIRÁ LA PARTICIPACIÓN DIRECTA DEL DOCENTE, EN CUANTO AL MANEJO ANÁLISIS, REFLEXIÓN Y CRÍTICA DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES. EL SEGUNDO NIVEL SE PROPONE LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES BAJO LA PERSPECTIVA DEL APRENDIZAJE GRUPAL CON LA FINALIDAD DE RESCATAR LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA SOBRE LOS CONTENIDOS CURRICULARES QUE REVISARÁN EN LOS PRIMEROS CURSOS DE LA LICENCIATURA, ASÍ COMO DE LAS MATERIAS AFINES QUE SE CURSAN EN EL MISMO SEMESTRE, NO OLVIDANDO CON ELLO LAS LÍNEAS DE FORMACIÓN DEL ÁREA DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN.

CONCEDIR AL PROGRAMA COMO UN INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN SOCIAL NOS PERMITE SUPERAR LA CONCEPCIÓN INSTRUMENTALISTA QUE ACTUALMENTE LA DIDÁCTICA TIENE BAJO EL ENFOQUE DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA, DONDE EL TRABAJO DEL AULA ES REDUCIDO A TÉCNICAS PARA LA CONDUCCIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

CONCIBO QUE LA ACTIVIDAD DEL DOCENTE ES COMPROMETERSE A CONSTRUCCIÓN DE SABERES PEDAGÓGICOS, OLVIDÁNDOSE DE LA PREOCUPACIÓN DE SER UN BUEN TÉCNICO, TOMANDO UNA POSTURA DE CREATIVIDAD Y DE AUTOCRÍTICA E INVESTIGATIVA, MISHA QUE TRASHITIRÁ A SUS ESTUDIANTES CREANDO INVESTIGADORES TRANSFORMADORES DEL CAMPO PEDAGÓGICO. SI PRETENDEMOS QUE ESTOS PEDAGOGOS SEAN CAPACES DE UTILIZAR LA INVESTIGACIÓN COMO PROCESO DE TRANSFORMACIÓN DE LA TEORÍA, DE LA TÉCNICA Y DE SUS PROPIAS CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS Y DE GENERAR OPCIONES TRANSFORMADORAS "(34)

COMO SE PUEDE OBSERVAR TANTO LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL PROGRAMA COMO DE LA METODOLOGÍA PRETENDER CREAR ESPACIOS QUE POSIBILITEN EL SURGIMIENTO DE ESTUDIANTES CREADORES Y RECREADORES DE SUS CONDICIONES SOCIO-HISTÓRICAS Y CULTURALES. SE PRETENDE CON ELLO MINIMIZAR LA ATONIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO QUE SE PRESENTA EN LA ESTRUCTURACIÓN CURRICULAR DE NUESTRO PLAN DE ESTUDIOS, ASÍ COMO MINIMIZAR LA EXPOSICIÓN INFORMATIVA COMO PRÁCTICA PRIVILEGIADA, EN DETRIMENTO DE LOS PROCESOS DE ELABORACIÓN DE LA INFORMACIÓN "(35).

SE PRETENDE QUE LOS ESTUDIANTES PROBLEMATICEN Y SE IDENTIFIQUEN CON EL OBJETO DE ESTUDIO O NIVELES DE INTERVENCIÓN DE LA DIDÁCTICA, ESTIMULÁNDOLES UN PENSAMIENTO CRÍTICO DE SU REALIDAD, LA CUAL DEBE SER PERCIBIDA DIRECTAMENTE SIN LA MEDIACIÓN DEL DOCENTE; ESTE CONOCIMIENTO CRÍTICO DE SU REALIDAD LES PERMITIRÁ REFORMULAR LAS NOCIONES QUE TIENEN DE PEDAGOGÍA Y DE SOCIEDAD

CON TODO ESTO SE PRETENDE DAR REPUESTA Y SABER LO QUE DEBEN HACER COMO PEDAGOGOS, CÓMO, CUÁNDO, CON QUÉ FINALIDAD, A QUIÉN BENEFICIARÁN SUS PRAXIS COMO FUTUROS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN.

---

34.-PUIGGROS, ADRIANA. "ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PEDAGOGOS" EN REVISTA PARA UNIVERSITARIOS No. 23. UNAM, MÉXICO, 1982. P. 16

35.-DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL Y BARRÓN TIRADO, CONCEPCIÓN. EL CURRÍCULO DE PEDAGOGÍA. ESTUDIO EXPLORATORIO DESDE LA PERSPECTIVA ESTUDIANTE. EN EPA-UNAM MÉXICO, 1987. P. 17.

A PARTIR DE AQUÍ, ES RESPONSABILIDAD DEL ESTUDIANTE COMO FUTURO PEDAGOGO, NO SÓLO EL CONOCIMIENTO DE LA DIDÁCTICA SINO LA CRÍTICA PROFUNDA Y RAZONADA DE ESTA PARTE DE LA PEDAGOGÍA PARA ACEPTAR LA INFLUENCIA O CONSTRUIR SU PROPIA POSTURA DE ALGUNOS DE LOS ENFOQUE O MODELOS DE LA DIDÁCTICA, EN SU TAREA PROFESIONAL DE LA DOCENCIA.

CABE SEÑALAR QUE EL EJE DE FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE ESTA METODOLOGÍA SE CRISTALIZA EN LAS ESTRATEGIAS DE CONOCIMIENTO, LAS CUALES SE CONCEPTUALIZAN DE LA SIGUIENTE MANERA:

ESTAS DEBEN PLANTEARSE A PARTIR DE LA PROBLEMÁTICA DE LA ARTICULACIÓN Y LA PERCEPCIÓN DE LAS MEDIACIONES ENTRE CONTENIDOS CURRICULARES Y LA REALIDAD PRESENTE, ELLO CON LA FINALIDAD DE FORTALECER Y POTENCIAR LA CAPACIDAD DE PENSAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES, COMO FORMA DE APERTURA CRÍTICA QUE SOBREPASE LAS ESTRUCTURAS ESOTIFICADAS DEL SABER INFORMACIÓN QUE SE PLANTEAN EN LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS.

EN TAL SENTIDO, LAS ESTRATEGIAS DE CONOCIMIENTO DEBEN POSIBILITAR LA ADECUACIÓN HISTÓRICA DEL CONTENIDO CURRICULAR, CON EL OBJETO DE RECONOCER LA EXISTENCIA DE DIFERENTES CLASES DE CONTENIDO DIDÁCTICO QUE SE CONSTITUYERON EN UN PROCESO DIALÉCTICO HISTÓRICO, DADO DÁNDOSE, EN EL CUAL SE DEBE ESPECIFICAR LA DETERMINACIÓN TEÓRICA QUE LE DIÓ SIGNIFICATIVIDAD Y VALIDEZ.

ESTA IDEA IMPLICA, RESCATAR DESDE UNA ÓPTICA CRÍTICA Y REFLEXIVA, EL MOVIMIENTO PROCESAL DE PRODUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO DIDÁCTICO, POR EL CASO QUE NOS COMPETE, CONTRA LA PRESENTACIÓN ESTRUCTURAL QUE IMPONE LÍMITES FORMALES A LOS SISTEMAS CONCEPTUALES DE ESE CAMPO. BAJO ESTA IDEA LAS ESTRATEGIAS DE CONOCIMIENTO DEBEN POTENCIAR LOS PROCESOS DE PENSAMIENTO HACIA LA APERTURA DE LO INDETERMINADO, LOS BORDES DEL UNDRAL DE LO ESPECIFICADO COMO MODELOS DIDÁCTICOS. EN OTRAS PALABRAS, LAS ESTRATEGIAS DE CONOCIMIENTO DEBEN PERMITIR A LOS ESTUDIANTES ABORDAR LOS CONTENIDOS CURRICULARES COMO UN CONTEIDO ABIERTO, MULTIDIRECCIONAL, COMO PROYECTOS DE MÚLTIPLES POSIBILIDADES, QUE PRESENTA TIEMPOS, MOVIMIENTOS, RUPTURAS, RETOCESOS, CONTRADICCIONES, DIVERGENCIAS, AVANCES, PARALIZACIONES, ETC.

SE PRETENDE NEGAR LA ACUMULACIÓN MECÁNICA DEL CONTENIDO CURRICULAR QUE SE IMPONE A TRAVÉS DE TEORÍAS, ACTIVIDADES Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS --TECHOCRÁTICAS, YA QUE EL "COMO Y QUÉ SE PIENSA, NO SON PROPIEDADES INHERENTES AL PENSAR, YA QUE SON EXPERIENCIAS DE PARAMETROS TEÓRICOS Y TAMBIÉN CULTURALES" (36).

ES NECESARIO TENER PRESENTE QUE LAS ESTRATEGIAS DE CONOCIMIENTO, DESDE, ESTA LÓGICA, DEBEN PROPICIAR LA APREHENSIÓN DE LA REALIDAD PEDAGÓGICA DIDÁCTICA EN SUS DIFERENTES NIVELES DE ARTICULACIÓN Y CONCRECIÓN QUE SE DAN ENTRE LO DADO DÁNDOSE, LO DETERMINADO INDETERMINADO, LO INMEDIATO MEDIATO - LO PLANEADO UTOPICO. AL TENOR LAS ESTRATEGIAS DE CONOCIMIENTO POSIBILITAN A

LOS ESTUDIANTES TRABAJAR CON INCERTIDUMBRE, YA QUE ELLAS NO LE DAN LA SEGURIDAD QUE SE ADQUIERE AL REPETIR LO ESTABLECIDO, A DECIR LO DICHO, POR LO CONTRARIO SIGNIFICA CRITICAR EL SABER ESTABLECIDO, LO QUE AL MISMO TIEMPO IMPLICA QUE EL SUJETO DE LA EDUCACIÓN SE AUTOEXAMINE, AUTOCRITIQUE, AUTOREFLEXIONE, RECONOCERSE ASÍ MISMO.

LAS ESTRATEGIAS DE CONOCIMIENTO CONLLEVAN IMPLICITA Y/O EXPLICITAMENTE UN PROYECTO DE LO SOCIAL Y UNA POSICIÓN TEÓRICA-EPISTEMOLÓGICA SOBRE LA PEDAGOGÍA, POR LO QUE ELLAS NO CONLLEVAN AL ESTUDIANTE A UN ACTUAR PASIVO, SINO A UNA INTERVENCIÓN COMO PARTE DE UNA DIRECCIONALIDAD PROFESIONAL, EN ESTE SENTIDO DEBEN CONCRETIZARSE COMO UN PROYECTO VIABLE DE PARTICIPACIÓN, EN EL SENTIDO DE POSIBILIDAD OBJETIVA, EN TORNO A SU ACTUAR DENTRO DE LOS CAMPOS Y PRÁCTICAS PROFESIONALES DEL PEDAGOGO QUE ESTAN DADOS-DÁNDOSE. LO QUE IMPLICA LA IDENTIDAD DE SER PEDAGOGO.

LAS ESTRATEGIAS DE CONOCIMIENTO DEJAN DE SER UNA SIMPLE EJECUCIÓN PRÁCTICA INMEDIATISTA, PARA CONCEBIRSE COMO ACTIVIDADES DE APREHENSIÓN, ARTICULACIÓN Y MEDIACIÓN ENTRE FORMACIÓN PROFESIONAL Y TOTALIDAD SOCIAL. PERMITIENDO AL MISMO TIEMPO RECUPERAR EL NOVNIEMTO DIALÉCTICO DE LA REALIDAD A LA POSTRE DE UBICAR AL SUJETO DE LA EDUCACIÓN EN LA HISTORICIDAD DEL CURRÍCULUM.

LAS ESTRATEGIAS DE CONOCIMIENTO DEBEN POSIBILITAR UN TRABAJO INTELLECTUAL A TRAVÉS DE LA ARTICULACIÓN DISCIPLINARIA, TRADICIONARIA, MULTIDISCIPLINARIA E INTERDISCIPLINARIA.

LAS ESTRATEGIAS DE CONOCIMIENTO DEBEN POSIBILITAR EL ANÁLISIS DEL DISCURSO DIDÁCTICO, COMO SIGNIFICACIÓN, COMO CAMPO DE SABER Y SU REPERCUSIÓN AL INTERIOR DEL GRUPO ESCOLAR AL TENOR DE SU FORMACIÓN PROFESIONAL.

LAS ESTRATEGIAS DE CONOCIMIENTO DEBEN CENTRARSE EN LA PROBLEMATIZACIÓN SOBRE EL CONTENIDO SOCIAL, PENSANDO QUE ÉSTE TIENE UNA DIRECCIONALIDAD SOCIAL Y POR LO TANTO IMPLICA UN COMPROMISO CON DETERMINADOS PROYECTOS POLÍTICOS AMPLIOS.

## LA EVALUACION

BAJO ESTE MARCO, LA EVALUACIÓN SE REALIZARÁ EN FORMA CONSTANTE Y PERMANENTE CON CARÁCTER FORMATIVO, PROCESO EN EL CUAL SE RECUPERAN LAS YA MENCIONADAS NOCIONES DE HOMBRE, APRENDIZAJE Y CONOCIMIENTO, EN EL PROCESO EDUCATIVO DE LA ENSEÑANZA DE LA DIDÁCTICA GENERAL, SIN PERDER DE VISTA LA ESENCIA MISMA DEL PROCESO, LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES, LO QUE PERMITE SER AL MISMO TIEMPO SUJETOS Y OBJETOS DE LA EVALUACIÓN. "ESTA CIRCUNSTANCIA PERMITE JUZGAR UN PAPEL ACTIVO Y DECISIVO EN TODOS LOS ELEMENTOS IMPORTANTES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE" (37).

BAJO ESTA LÍNEA, NOS ALEJAMOS DE CONCEBIR A LA EVALUACIÓN COMO PRODUCTO INSTRUMENTAL QUE SE REALIZA AL FINAL DEL CURSO, EN RELACIÓN A LOS CAMBIOS DE CONDUCTA DE LOS ESTUDIANTES EN CONCORDANCIA A LOS OBJETIVOS DEL PROGRAMA.

PARA FRACANDO A PORFIRIO MORÁN, CONCORDAMOS, QUE LA EVALUACIÓN "ES UNA ACTIVIDAD INHERENTE AL PROCESO DIDÁCTICO Y, POR LO MISMO, CONDICIONADA POR LAS CIRCUNSTANCIAS Y CARACTERÍSTICAS, TAMBIÉN HISTÓRICAS, COMO PROPIAS DEL "AQUÍ Y AHORA" EN QUE ESTÁ INMERSO DICHO PROCESO" (38).

LA PARTICIPACIÓN DEL GRUPO DE ESTUDIANTES, FAVORECE A LA TOMA DE CONCIENCIA Y EVITAR LOS PROBLEMAS QUE SE PRESENTAN AL FINALIZAR EL CURSO CON LAS NOTAS.

EN ESTE SENTIDO LOS CRITERIOS DE ACREDITACIÓN QUE SE PROPONEN BAJO NUESTRO MARCO DE EVALUACIÓN SON:

---

(37) MORAN, PORFIRIO "PROPUESTA DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LO PROPUESTO DE LA DIDÁCTICA CRÍTICA", EN PMSZO, MARGARITA, ET. AL. OPERATIVA DE LA DIDÁCTICA TOMO II, Ed. GERNIKA, MÉXICO, 1986 P. 100

(38) *IBIDEN* P/12

- EXPOSICIÓN Y CONDUCCIÓN DE CLASE
- EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE
- TRABAJOS SOLICITADOS POR EL PROFESOR.

ESTOS CRITERIOS DE ACREDITACIÓN, TIENEN LA FUNCIÓN DE DESARROLLAR HABILIDADES PARA LA DOCENCIA, CUYA ACTIVIDAD NO SOSLAYA LA EVALUACIÓN POR PARTE DEL GRUPO, COMO DEL MISMO DOCENTE, AL ENSEÑAR, ANALIZAR Y PROPONER SOLUCIONES ANTE LOS ERRORES PRESENTADOS DURANTE EL CURSO.

EN ESTE APARTADO ES IMPORTANTE QUE SE RECUPERE LA PROPUESTA QUE SE POSTULA EN EL INCISO DE AUTOEVALUACIÓN DOCENTE, CON LA FINALIDAD DE NO PERDER DE VISTA EL PROCESO TOTALITARIO QUE IMPLICA LA EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

## CONCLUSIONES

## CONCLUSIONES

LA CRÍTICA A UN PROGRAMA EDUCATIVO ES UN PROYECTO QUE POSIBILITA -- APERTURAS DE RECONOCIMIENTO DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS INSCRITOS EN UN PROCESO HISTÓRICO-POLÍTICO E INSTITUCIONAL, POR ENDE SE REMARCA LA NECESIDAD DE RESIGNIFICAR LA PARTICIPACIÓN DEL DOCENTE DENTRO DE PROCESOS CURRICULARES Y SOCIALES. IMPLICA QUE ÉL REPIESE SU ESCALA AXIOLÓGICA Y TELEOLÓGICA EN UN PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN, COMO SUJETO SOCIAL, ACTIVO Y PARTICIPATIVO DENTRO DE LOS PROCESOS FORMATIVOS CURRICULARES, Y EN LOS PROCESOS ACADÉMICOS INSTITUCIONALES COMO ES EL CONCURSO DE OPOSICIÓN.

LA CRÍTICA A UN PROGRAMA EDUCATIVO REPRESENTA LA OBJETIVIDAD DE LA -- SUBJETIVIDAD DEL DOCENTE, MISMA QUE ES RESULTADO DE CÓMO INTERIORIZA LA -- TEORÍA Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y LA REALIDAD SOCIAL.

LA CRÍTICA A UN PROGRAMA EDUCATIVO ES UN ACTO PÚBLICO DONDE EL DOCENTE VUELCA SUS CONOCIMIENTOS, EXPERIENCIAS, EXPECTATIVAS, HABILIDADES, ETC., -- QUE ACUMULA COMO COORDINADOR DE PROCESOS FORMATIVOS ( DOCENTE)

LA CRÍTICA A UN PROGRAMA EDUCATIVO NO ES UN TRABAJO NEUTRO, NI AHISTÓRICO, ES UNA PRÁCTICA SOCIAL E INTELLECTUAL, MOTIVO POR LO CUAL NO SE REDUCE A METODOLOGÍAS MATEMÁTICAS SOFISTICADAS.

LA INSTRUMENTACIÓN DE UN PROGRAMA EDUCATIVO, COMO CAUSA Y EFECTO, DE UNA CRÍTICA A UN PROGRAMA EDUCATIVO, SE ENFRENTA ANTE LO DIVERSO, LA MULTIPLICIDAD, LA DIVERSIDAD DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS, POR LO TANTO HAY QUE REFLEXIONAR ESTA CRÍTICA DESDE, PARA, CON Y SOBRE LA COTIDIANIDAD ESCOLAR

LA CRÍTICA A UN PROGRAMA EDUCATIVO, METODOLÓGICAMENTE, IMPLICA LA NECESIDAD DE RESCATAR AL SUJETO DE LA EDUCACIÓN.

EN LA PRÁCTICA DOCENTE HA SIDO POCO EXPLORADA Y COMPRENDIDA LA FUNCIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN DOCENTE, COMO RESULTADO DE LA RACIONALIDAD TÉCNICA--BUROCRÁTICA QUE IMPERA EN LAS FUNCIONES ACADÉMICAS Y ADMINISTRATIVAS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS, DE LAS CUALES LAS ENEP NO ESCAPAN. ES DECIR, LOS PROCESOS DE AUTOEVALUACIÓN CARECEN DE UN IMPULSO TEÓRICO--EPISTEMOLÓGICO, Y, POR LA FALSA IDEA QUE UNA EVALUACIÓN DOCENTE TRAE CONSECUENCIAS DIRECTAS EN LO CONTRACTUAL.

LAS POCAS EXPERIENCIAS EN ESTE RENGLÓN SE HAN HECHO BAJO UNA VISIÓN POSITIVISTA-FUNCIONALISTA DEL HACER COTIDIANO EN EL AULA, EN OTRAS PALABRAS SE PIENSA LA AUTOEVALUACIÓN DESDE LO ARMÓNICO, LO BUENO, EL ÉXITO, NEGANDO EL FRACASO, LO DISPERSO, LO CONTRADICTORIO, LO IRRACIONAL. SE OBSERVA UN -- TEMOR DEL AUTOEVALUADO O EVALUADO DE MOSTRAR LO REAL, LO OBJETIVO, POR LO QUE SE DISFRASA EL ACTO DOCENTE.

SI BIEN ES CIERTO QUE EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA SE NOS PERMITE A LOS DOCENTES ELABORAR NUESTROS PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA LAS ASIGNATURAS QUE COORDINAMOS, TAMBIÉN ES CIERTO QUE ÉSTOS SE ELABORAN EN FORMA INDIVIDUAL, LO QUE HA DADO COMO RESULTADO UNA DISPERSIÓN DE CONTENIDOS CURRICULARES Y LA EXISTENCIA DE MÁS DE DOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DE UNA MISMA MATERIA: VERVIGRACIA, DIDÁCTICA GENERAL I, MISMOS QUE EN LA ACTUALIDAD NO SABEMOS CUALES SON LOS VIGENTES.

HEMOS TAMBIÉN OBSERVADO EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA QUE ALGUNOS DOCENTES ELABORAN SUS PROGRAMAS EDUCATIVOS BAJO LA IDEA DE "OBLIGACIÓN" QUE TENEMOS ANTES DE INICIAR UN NUEVO SEMESTRE LECTIVO. AUNQUE NO DUDO DE LA BUENA VOLUNTAD DE MIS COMPAÑEROS DOCENTES.

SIN EMBARGO, EL PROPÓSITO DE MEJORAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA, NO SE PUEDE SUSTENTAR EN BUENAS VOLUNTADES O EN IDEAS INOVADORAS, SINO EN FUERTES FUNDAMENTOS TEÓRICO-PEDAGÓGICOS, LOS CUALES SIRVAN DE BASE PARA POSIBILITAR REPENSAR NUESTRA PRÁCTICA EDUCATIVA, LO CUAL NOS CONLLEVA A QUE LOS DOCENTES NO RENUNCIEMOS A LA DIMENSIÓN INTELECTUAL, FILOSÓFICA Y COLEGIAL QUE IMPLICA LA ELABORACIÓN DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS.

DE TAL SUERTE, EL OBJETIVO ES MINIMIZAR LA RACIONALIDAD TÉCNICO-BUROCRÁTICA QUE DOMINA AL CAMPO EDUCATIVO EN NUESTRO PAÍS.

HEMOS DE HACER HINCAPIÉ EN LA NECESIDAD DE QUE LOS DOCENTES HAGAMOS APERTURAS INSTITUCIONALES COMO ESPACIOS ACADÉMICOS QUE NOS POSIBILITEN REPENSAR NUESTRA PRÁCTICA EDUCATIVA, EJEMPLO DE ELLO ES EL PUNTO DE ORIGEN DEL PRESENTE "TRABAJO", LOS CONCURSOS DE OPOSICIÓN.

"LOS COLECTIVOS DE PROFESORES PUEDEN SER ESPACIOS QUE POSIBILITEN O BLOQUEEN EL TRABAJO EN RELACIÓN A LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO. EL PAPEL QUE JUEGA CADA UNO DE ESTOS COLECTIVOS (ACADEMIAS, COLEGIOS, ASOCIACIONES O GRUPOS INFORMALES) ES MUY VARIANTE DE INSTITUCIÓN A INSTITUCIÓN.

DEPENDE DE LA MANERA COMO FORMALMENTE SE CONSIDERE EL TRABAJO COLECTIVO, DE LA HISTORIA DE LAS INSTITUCIONES Y DE LOS PROCESOS Y DINÁMICAS ESPECÍFICAS DE CADA GRUPO DE TRABAJO (1).

---

1.-DÍAZ BARRIGA, ANGEL. "DOCENTES, PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO E INSTITUCIÓN EDUCATIVA" (MECANOGRAMA).

UNO DE LOS OBJETIVOS DE REALIZAR CRÍTICA A LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS TIENDE A REALIZAR UNA REVISIÓN EPISTEMOLÓGICA, COMO LECTURA PEDAGÓGICA, DE LA "VIGENCIA", LA "PERTINENCIA", LA "ACTUALIDAD DE LOS FUNDAMENTOS -- TEÓRICOS-CIENTÍFICOS DE LOS CONTENIDOS, COMO SABER DISCIPLINARIO Y DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA- DIDÁCTICA DE LAS ESTRATEGIAS DE CONOCIMIENTO, ES DECIR LA CRÍTICA A LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS IMPLICA UNA CONTEXTUALIZACIÓN EN EL PRESENTE COMO UN CAMPO PROBLEMÁTICO.

LA CRÍTICA A LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS IMPLICA UNA EVALUACIÓN EDUCATIVA Y CURRICULAR DEL CONTEXTO DE SU INSTRUMENTACIÓN EN CONCOMITANCIA A LA FORMACIÓN DEL FUTURO LICENCIADO EN PEDAGOGÍA.

LA CRÍTICA A LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS COMO POSIBILIDAD DE REPENSAR NUESTRA PRÁCTICA EDUCATIVA, ABRE LOS HORIZONTES DE TEORIZACIÓN SOBRE NUEVAS FORMAS DE ENTENDER LA REALIDAD CURRICULAR, EN CUANTO QUE LA ACTIVIDAD DOCENTE PUEDE SER GENERADORA DE TEORIZACIONES PROPIAS YA QUE "...LA NOCIÓN DE PROFESIÓN PUEDE LLEGAR A SER UNA FUENTE ORGANIZADA DE CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN INSTITUCIONALIZADA (ESCOLARIZACIÓN) Y DEL PAPEL DEL ESTADO EN LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA" (2). DICHA SITUACIÓN NOS INVITAN A UN "TRABAJO COOPERATIVO MEDIANTE LAS QUE LOS PROFESORES Y OTRAS PERSONAS RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN EN LAS ESCUELAS E INSTITUCIONES PUEDEN COMENZAR A PRESENTAR VISIONES CRÍTICAS DE LA EDUCACIÓN QUE SE OPOGAN A LOS PRESUPUESTOS Y ACTIVIDADES EDUCATIVAS DEL ESTADO, NO SÓLO EN LA TEORÍA (A TRAVÉS DE IDEAS CRÍTICAS), SINO TAMBIÉN EN LA PRÁCTICA (MEDIANTE EL ESTABLECIMIENTO DE FORMAS DE ORGANIZACIÓN QUE PROCUREN CAMBIAR LA EDUCACIÓN UNA POLÍTICA PRÁCTICA)" (3). POR LO MISMO, ES MENESTER RECONOCER, PARA TOMAR CONCIENCIA Y POSTURA DEL CONTEXTO Y LA HISTORICIDAD DEL TRABAJO QUE REALIZAMOS COMO FORMADORES. (4)

---

2.- KEMMIS, S. EL CURRÍCULUM: MÁS ALLÁ DE LA TEORÍA DE LA REPRODUCCIÓN.  
Ed. MORATA. MADRID. 1988. P. 78

3.- IDEM P. 79

4.- Cfr. ROWELL, ELSIE, MERCADO, RUTH. LA ESCUELA, LUGAR DEL TRABAJO DOCENTE DESCRIPCIONES Y DEBATES. CUADERNOS DEL D.I.E. - I.P.N. MÉXICO.

LA CREACIÓN DE LAS ENEP NO SÓLO FUE UNA DESCENTRALIZACIÓN GEOGRÁFICA SINO UNA PROYECTO DE MODERNIZACIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR COMO PARTE DE LA POLÍTICA EDUCATIVA PROPUESTA POR EL ESTADO MEXICANO ANTE LAS NECESIDADES DE LAS FUERZAS PRODUCTIVAS DE AQUEL MOMENTO.

POR TAL MOTIVO, EL PROYECTO DE DESCENTRALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD TUVÓ UN CARÁCTER MÁS TECNOCRÁTICO QUE POLÍTICO, SITUACIÓN QUE EXPLICA POR QUE ESTAS INSTITUCIONES SE CREARON EN ZONAS DE URBANIZACIÓN, DE INDUSTRIALIZACIÓN Y DE MARGINACIÓN POLÍTICA.

ADEMÁS, ESTE CARÁCTER TECNOCRÁTICO PROVOCÓ COLATERALMENTE UNA -- CONFUSIÓN EN LA IDENTIFICACIÓN DE LAS ESCUELAS EN RELACIÓN CON CIUDAD UNIVERSITARIA, SE OBSERVÓ UN CLIENTILISMO POR PARTE DE LOS PROFESORES -- PARA SU CONTRATACIÓN RECLUTÁNDOSE CON MENOS CALIDAD DE LA QUE SE REQUERÍA, POR LO CUAL EN SUS PRIMEROS AÑOS DE VIDA ACADÉMICA LAS ENEP FUE -- DE MUY BAJA CALIDAD EN LA ENSEÑANZA.

**BIBLIOGRAFIA**

## BIBLIOGRAFIA

- 1.-Abrhan, Ada, et. al. El Enseñante es También una Persona Col. Hombre y Sociedad, Serie Renovación Pedagógica, Barcelona, 1986.
- 2.-Aguirre, Ma. Esther y Sandoval, Rosa, Ma. "El Currículum Formalizado y el Currículum Vivido en el Colegio de Pedagogía" en Memoria del Foro: Análisis del Currículum de la Lic. en Pedagogía en la ENEP Aragón. Ed. ENEP-UNAM, México, 1986.
- 3.-Aviña, Ma. Elena y Hoyos medina, Carlos. "Marco Teórico, Conceptual y Metodológico para las Ciencias Sociales y de la Educación" en Memoria del Foro... Op.cit.
- 4.-Bachelor, Gastón. La Formación del Espíritu Científico
- 5.-Bautista melo, Blanca R. y Rodríguez, Alberto. "La licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón" en Memoria Encuentro Sobre Diseño curricular. Ed. ENEP A=UNAM. México, 1982.
- 5.-Barrón tirrado, Ma. concepción "Las ENEP Dentro de la Reforma Educativa" EN Memoria Primer Foro Académico Laboral ENEP. Ed. UNAM, México
- 6.-Barrón Tirrado, Concepción. "Formación de Profesionales de la - Educación" (material fotocopiado)
- 7.-Becker, Suarez, Magda. "Didáctica. Una disciplina en Busca de Identidad" en Revista ANDE, == Año. 5 No. 9, Brasil, 1985.
- 8.-Bernard, Honoré. Para una Teoría de la Formación Ed. MARCE, España, 1980.
- 9.-Carrizales, César. Uniformidad, Marginalidad y Silencio De La Formación Intelectual. Ed. UAEM LITO CASA. México, 1988.
- 10.-Chehaybar y Kuri, Edith. Técnicas Para el Aprendizaje Grupal Ed. CISE-UNAM, México, 1982. ✓
- 11.-De Alba, Alicia. Evaluación Curricular. Conformación Conceptual del Campo. Ed. CISE-UNAM. México, 1991.

- 12.-De Alba, Alicia. Teoría y Educación, en Torno al carácter Científico de la Educación. Ed. CESU-UNAM, México, 1990
- 13.-Díaz Barriga, Angel. Investigación Educativa Y Formación de Profesores. Ed. CESU-UNAM, México 1990.
- 14.----- "La Formación del Pedagogo. Un Acercamiento al Tratamiento en el Actual Plan de Estudios a los Temas Didácticos " (mecanograma)
- 15.----- Didáctica. Aportes para una Pelélica Instituto de Estudios y Acción Social. Ed. AIQUE. Grupo Editor. México. 1991.
- 16.----- "Un Enfoque Metodológico para la - Elaboración de Programas Escolares" en Revista Perfiles Educativos. No. 10. CISE-UNAM, México, 1988. ✓
- 17.----- Ensayos Sobre la Problemática Curricular. Ed. Trillas, México, 1986.
- 18.-Elliot, Jhon. El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción. Ed. MORATA, S.L., Madrid, 1991. ✓
- 19.----- La Investigación -Acción en Educación. Ed. MORATA, S.L. Madrid, 1993. ✓
- 20.-Escamilla Salazar, Jesús. "El Curriculum de Pedagogía en la ENEP Aragón" (Mecanograma)
- 21.----- Consideraciones Generales en torno al Desarrollo de la Pedagogía en México" (Ponencia)
- 22.----- "El Curriculum de Pedagogia. Lineas de Formación: Análisis de su Estado Actual" ( ponencia)
- 23.----- "La Relación Maestro-Alumno desde la Perspectiva Sociopedagógica del Programa Escolar" (mecanograma)
- 24.-Elizondo, Huerta, Aurora. "La Reforma Educativa y las ENEP" Memoria Primer Foro Academico. op ci

- 25.-Espinosa y Montes,Angel. et.al. "Confrontaciones Epistemológicas en Torno a la Didáctica" ENEP.Aragón México,1993.
- 26.-Ferry,Gilles. El Trayecto de la Formación. Los - Enseñantes entre la Teoría y la Práctica. Ed.UNAM-PAIDOS.méxico,1990.
- 27.-Furlan,Alfredo. "Teoría Pedagógica e Institución"en Carrillo Avelar.Escamilla Salazar y Serrano Castañeda. Memoria EL Debate de la Teoría pedagógica en México. Ed. ENEP Aragón =UNAM.méxico,1989.
- 28.- Giroux, Henry, y Mc.Laren. "Educación de Maestros y la Política del Compromiso:El caso Pro- escolarización democrática" en Sociedad Cultura y Educación.Antología de la ENEP Aragón No,53-UNAM,México,1991.
- 29.-Glazman,Raquel. "Crítica y Curriculum" en De Alba Alicia. (coor) El Curriculum Universitario de Cara al Nuevo milenio. Ed.SEDESOL-U. Guadalajara- UNAM, México,1993.
- 30.-Haberman,Jurgen. Conocimiento e Interés Ed. Taurus.
- 31.-Hernandez Gonzalez, Ma. Antonio. Los procesos de conocimiento como Objeto de Estudio:El caso de la didáctica. Tesis.lic. Pedagogía. ENEP Aragón=UNAM,méxico.1993.
- 32.-Hoyos Medina,Carlos. "Modernidad y Profesión Educativa" (material fotocopiado)
- 33.-Larroyo francisco. Historia General de la Pedagogía. Ed. Porrúa,México
- 34.-Mardones y Ursua. Filosofía de las Ciencias Sociales Y Humanas. Ed. Fontamara,España,1982
- 35.-Moran oviedo, Porfirio. La Docencia como Actividad Profesional. Ed. Gernika,México,1994.
- 36.-Mortimore,P. " Autoevaluación Escolar" en Gastón M, y Moon,B. Cambiar la Escuela Cambiar el Curriculum. Ed. Martínez Roca.Barcelona,1986.

- 37.- Nerici, Imideo, G. Hacia una Didáctica General Dinámica  
Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1983
- 38.- Pansza, G. Margarita, et. al. Fundamentación de la Didáctica.  
Tomo I, Ed. Gernika, México, 1986.
- 39.- ----- Operatividad de la Didáctica.  
Tomo II, Ed. Gernika, México, 1986.
- 40.- Rodríguez, Azucena. "El Programa como Instrumento de Trabajo" (mecanograma)
- 41.- Rowell, Eisie. Ser Maestro. estudios Sobre el Trabajo Docente. Ed. SEP--Caballito, - México, 1985.
- 42.- Ruiz, Estela. "Reflexiones Sobre la Realidad del Currículum" en Revista Perfiles Educativos. No. 29/30, CISE-UNAM, 1985
- 43.- Sánchez Puentes, Ricardo. "La Investigación Científica en Ciencias Sociales" en Revista Mexicana de Sociología. No. 1/84, UNAM México, 1985.
- 44.- Sánchez Vazquez, Alfredo. "La Escuela y el Contrato Didáctico" en Revista Cero en-Conducta. Año 1 No. 2. México, 1985.
- 45.- Suchodolski, Bodgan. La educación Humana del Hombre. Ed. LAIA, Barcelona, 1982.
- 46.- Taba, Hilda. Elaboración del Currículum. Ed. troquel, 1976.
- 47.- Tenti, Fanfani, Emilio. "Génesis y Desarrollo de los Campos Educativos" (material Fotocopiado)
- 48.- Tyler, Ralph. Principios Básicos del Currículum. Ed. Troquel, 1970.
- 49.- Valera petito, Gonzalo. "La Política de Evaluación en Educación Superior" en Revista mexicana de Sociología. No. 4/93, México, 1994
- 50.- Wettrock, C. merlin. La investigación de la Enseñanza. I Enfoques, teoría y métodos. Ed. PAIDOS España, 1989.

51.-Zelman,Hugo.

Conocimiento y Sujetos Sociales.  
Contribuciones al estudios del pre  
sente.Ed. El Colegio de México,--  
México,1987.

52.-----

Historia y Política en el Conocimien  
to. Ed. UNAM-Serie Estudios No.71,  
México,1983.

53.-----

Uso crítico de la Teoría.En Torno a  
Las funciones Analíticas de la Tota  
lidad. Ed. UNU,El colegio de Méxi  
co,México,1987.

54.-Zuñiga-Rodriguez,Rosa Ma.

"los sujetos del contrato Escolar"  
en Revista Cero en Conducta. No.2  
México,1985.

**ANEXOS**

ANEXO No 1

## ORGANIZACION CURRICULAR POR AREAS DE CONOCIMIENTO .

INDISCUTIBLEMENTE EL CAMBIO EN LA EDUCACIÓN NO ES UN PROBLEMA DEL PAÍS, DE UN ESTADO O UN MUNICIPIO, SINO ES UNA SITUACIÓN MUNDIAL, POR TAL MOTIVO ES PRECISO QUE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PLAN DE ESTUDIOS, NO SO LO SE REQUIERE PARTIR DE LOS DATOS QUE APORTA UN DIAGNOSTICO DE NECESIDADES, CON LOS PROBLEMAS QUE EN SI LLEVA ESTA NOCIÓN, SINO QUE A SU VEZ SE REQUIERE ESTUDIAR EN UN SENTIDO EPISTEMOLÓGICO LOS PROBLEMAS DE LA FORMA CIÓN QUE DERIVAN DE UN CAMPO DISCIPLINARIO EN PARTICULAR, COMO SERIA LA- CONSTITUCIÓN DEL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE LO PEDAGÓGICO.

ES MÁS FÁCIL RECURRIR A UNA ESTRUCTURACIÓN POR ASIGNATURAS, MÁS POR LA FUERZA DE LA TRADICIÓN EDUCATIVA, QUE POR EL ANÁLISIS DE LAS IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS QUE DE ELLA SE DERIVA; ESTO OCASIONA UN CONJUNTO DE PROBLEMAS EN ESTE TIPO DE PLAN DE ESTUDIOS, ENTRE ESTOS DETECTAMOS PRINCIPALMENTE LA ATOMIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO QUE CONSTITUYE UNA FORMA PARTICULAR DE FRAGMENTAR LA REALIDAD; SUS PREMISAS EPISTEMOLÓGICAS LAS ENCONTRAMOS VINCULADAS AL DESARROLLO DEL POSITIVISMO, ACUDIENDO A LA NECESIDAD DE PARCEALIZAR LA REALIDAD SOCIAL PARA PODERLA COMPRENDER MEJOR.

LO ANTERIOR IMPIDE VER AL ALUMNO EN ENTORNO INTEGRAL DEL CONJUNTO DE PROBLEMAS QUE SE PRESENTAN EN UN OBJETO DE ESTUDIOS EN PARTICULAR; -- SITUACIÓN QUE GENERAL AL INTERIOR DEL PLAN DE ESTUDIOS LO SIGUIENTE :

- 1.-LA REPETICIÓN CONSTANTE DE INFORMACIÓN COMO NECESARIA PARA EL APRENDIZAJE.
- 2.-CONTRADICCIONES EN EL ÁMBITO DE LO TÉCNICO ANTE LA CARENCIA DE UNA FORMACIÓN TEÓRICA EN QUE AQUELLAS ADQUIEREN SENTIDO, -- POR ELLO LOS ESTUDISNTES SÓLO PERCIBE LAS DIESCREPANCIAS ENTRE

LOS DOCENTES, COMO OPINIONES O PUNTOS DE VISTA DISTINTOS E IGUALMENTE VÁLIDAS Y NO COMO CONCRECIONES DE MARCOS TEÓRICOS

3.- EL MATERIAL AISLADO, FRAGMENTADO, SIN SENTIDO SÓLO PUEDE SER MECANIZADO POR EL ESTUDIANTE, MÁS QUE COMO UN ACTO DE VOLUNTAD QUE COMO UN ACTO DE APRENDIZAJE.

POR LO ANTERIOR, LA ORGANIZACIÓN POR ASIGNATURAS NO BRINDA SUFICIENTE LUGAR PARA NUEVAS FORMAS DE CONOCIMIENTO, ASÍ COMO, DIFICULTA LAS INTEGRACIONES PARA LOGRAR UNA CONCEPTUALIZACIÓN MÁS AMPLIA, IMPIDIENDO LA CREATIVIDAD E INHIBIENDO LA FORMACIÓN DEL ESPÍRITU CIENTÍFICO QUE DEBERÍA CARACTERIZAR EL EJERCICIO PROFESIONAL.

ADÉMÁS DENTRO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE POR ASIGNATURAS SE DA COMO RESULTADO UN DESGASTE DE ENERGÍA PSÍQUICA Y FÍSICA PARA LOS DOCENTES COMO PARA LOS ESTUDIANTES, EN FORMA INNECESARIA, INFLUYENDO EN UN BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR O HASTA LA DESERCIÓN ESCOLAR POR LA FALTA DE INCENTIVACIÓN HACIA UNA FORMACIÓN TEÓRICA SÓLIDA QUE LOS MOTIVE A ESTUDIAR LOS PROBLEMAS Y PLANTEAR SOLUCIONES EN TORNO A SU CAMPO DISCIPLINARIO EN PARTICULAR.

LAS EVIDENTES DEFICIENCIAS DE LA ORGANIZACIÓN POR ASIGNATURAS NOS LLEVA A LA RECUPERACIÓN DE UN MODELO POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO, QUE REPRESENTA UNA BÚSCUDA DE SOLUCIÓN AL PROBLEMA DE LA FRAGMENTACIÓN Y AISLAMIENTO DE LA REALIDAD QUE SE DA EN UNA ESCUELA TRADICIONAL, DESDE LA PERSPECTIVA TANTO TÉCNICA COMO IDEOLÓGICA.

UNA CARACTERÍSTICA NOTABLE DE LA EDUCACIÓN NACIONAL ES QUE A LO LARGO DE SU DESARROLLO HISTÓRICO, LAS ESTRATEGIAS Y PRÁCTICAS EN LA TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTO NO HAN TENIDO MUCHA DIVERSIFICACIÓN Y EN LO ESENCIAL SE HA CONSERVADO A TRAVÉS DEL TIEMPO UNA METODOLÓGIA GENÉRICA QUE SE FUNDA Y SE ORGANIZA A PARTIR DE LA ESTRUCTURA FORMAL DEL CONOCIMIENTO.

TODA PEDAGOGÍA SUSTENTADA EN LA ESTRUCTURACIÓN FORMAL DEL CONOCIMIENTO HA DE ENFRENTAR SIEMPRE LA CONTRADICCIÓN QUE SE ESTABLECE ENTRE EL CONOCIMIENTO PARCELADO Y LA REALIDAD COMO INSTANCIA TOTALIZADORA, QUE SÓLO PUEDE SER FRAGMENTADA A TRAVÉS DE UNA ABSTRACCIÓN TEÓRICA.

EN LOS CURRICULAS POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO COBRA FUNDAMENTAL IMPORTANCIA LA CONCEPCIÓN DE CIENCIA AUSENTE EN OTRO MODELO. AL INTRODUCIR EL CONCEPTO DE CIENCIA Y DISCIPLINA A TRABAJAR EN EL DISEÑO CURRICULAR, SE INCORPORA COMO CONCEPTO ACTIVO, INTERDISCIPLINARIO QUE LLEVA A BUSCAR NUEVOS PLANTEAMIENTOS PARA LA ENSEÑANZA Y LAS INVESTIGACIONES EN LAS UNIVERSIDADES.

LA VENTAJA PRINCIPAL DE UNA ORGANIZACIÓN POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO ES QUE PERMITE UNA MAYOR INTEGRACIÓN DE LAS MATERIAS FACILITANDO UNA ORGANIZACIÓN MÁS FUNCIONAL DEL CONOCIMIENTO.

#### CRITERIOS IMPLÍCITOS DE REAGRUPACIÓN DE DISCIPLINAS.

- 1.-REAGRUPACIÓN DE VARIAS CIENCIAS EXACTAS.
- 2.-REAGRUPACIÓN DE VARIAS CIENCIAS SOCIALES QUE SEAN CONSIDERADAS COMO INSTRUMENTO DE LAS CIENCIAS HUMANAS O COMO ELEMENTO DE UNA FORMACIÓN RIGUROSA.
- 3.-REAGRUPACIÓN, SEGUN LA DISIMILITUD O LA HETEROGENEIDAD: PAREJAS DE DISCIPLINAS LLAMADAS POLARES A PARTIR DE LAS CUALES SE ESPERA FAVORECER EL DESARROLLO DE LA PERSONA.
- 4.-ESTUDIOS COMBINADOS DE UN CONJUNTO DE METODOLOGÍAS INDEPENDIENTES DE SU OBJETO.

COMO HEMOS VISTO, LAS ÁREAS CONSIDERADAS COMO FUNDAMENTALES POR LA CURRÍCULA EDUCATIVA FORMAN LA BASE DE LOS CURSOS A OFRECER A LOS ESTUDIANTES, SE VA A ENCONTRAR QUE NO PUEDE CONSIDERARSE LOS PROBLEMAS O SITUACIONES SELECCIONADAS SÓLO DENTRO DE LOS MARCOS DE UNA DISCIPLINA, SINO QUE ES NECESARIO EL APORTE DE VARIAS DISCIPLINAS PARA SU ESTUDIO, ES DECIR SE INTENTA ABORDAR LOS PROBLEMAS EN FORMA MÁS "INTEGRAL" Y "OBJETIVA".

ASÍ MISMO EN LOS CURSOS HAY QUE LLEGAR MÁS ALLÁ DE LAS DISCIPLINAS ES DECIR, A NO CONSIDERAR CON BASE EN LOS CONOCIMIENTOS Y MÉTODOS DE ESAS DISTINTAS RAMAS DISCIPLINARIAS, SINO PASAR A CUESTIONES DE PREFERENCIA JUCIOS, TOMAS DE DECIISIONES, VALORES, ETC.

CON ELLO AL JUZGAR, ELEGIR UNA ALTERNATIVA O FORMULAR UNA DECISIÓN TRASCENDEHOS AL CAMPO DISCIPLINARIO Y LLEGAMOS AL FILOSÓFICO, A LAS DIVERSAS CONCEPCIONES DEL MUNDO Y DE LA VIDA, CON LO CUAL SE FORMA EN UN ESTUDIANTE UNA POSICIÓN ÉTICA ANTE LAS CLASES SOCIALES QUE CONFORMAN NUESTRA SOCIEDAD, TOMANDO UNA ACTITUD CRITICA DE EMANCIPACIÓN DE LAS CLASES MAYORITARIAS.

LA ENSEÑANZA BAJO LAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO NOS CONDUCE AL PRINCIPIO DE TOTALIDAD E INTEGRACIÓN DE LAS DISCIPLINAS SIN AFIHIDAD APARENTE. SE GÚN ESTOS PRINCIPIOS TODAS LAS PERSONAS POSEEMOS UN PROFUNDO INTEREÉS POR LA TOTALIDAD, POR REALIDADES HECHAS Y FORMADAS DE MANERA INTEGRAL, EN LA QUE CADA UNA DE SUS PARTES ESTÁ VINCULADA Y TRABAJADAS RECIAMENTE, CONSITUYENDO EN SÍ MISMAS UNA SÍNTESIS.

ESTE INTEREÉS O IMPULSO QUE EL INDIVIDUO SIENTE POR LA TOTALIDAD EN DISTINTOS RENGLONES QUE CONFORMAN SU ESENCIA HUMANA SE MANIFIESTA ENSU CREATIVIDAD NATURAL.

ESTE CARÁCTER TOTALISTA SE EXPRESA DE MANERA EVIDENTE EN LA ESTRUCTURA DE LA PERSONALIDAD INDIVIDUAL, DE AHÍ QUE TODA EXPERIENCIA HUMANA ADQUIERA ESTE CARÁCTER, AUN SEA LA MÁS SENSILLA EN EL CAMPO DEL APRENDIZAJE, INCLUSIVE SU ASPECTO ANÍMICO.

CONSECUENTEMENTE LA ENSEÑANZA TOTALISTA SE ESFORZARÁ POR OFRECER AL EDUCANDO UNA SERIE DE OBJETOS DE APRENDIZAJES PLENOS DE SENTIDO, VALIOSOS, INTERESANTES EN JUSTA CORRESPONDENCIA CON SU NATURAL IMPULSO HACIA LA TOTALIDAD, PERMITIENDO ASÍ, TODO APRENDIZAJE TRIVIAL, MECÁNICO, FRAGMENTARIO, DE ELEMENTOS ABSTRAIDOS ARTIFICIALMENTE, MENORIZADOS SOBRE LA EFÍMERA FUNDAMENTACIÓN DEL VERBALISMO Y LA DOCTRINA. EN CUALQUIER ÁREA DE APRENDIZAJE SE FUSIONAN SIEMPRE DISTINTOS CAMPOS DEL SABER, CONSTITUYENDO TOTALIDADES INTEGRALES Y SIGNIFICATIVAS.

ANEXO No. 2

## EL PROGRAMA EDUCATIVO: VENTAJAS.

EN NUESTRA INSTITUCIÓN, LA ELABORACIÓN DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS ES UNA DE LAS ACTIVIDADES MÁS IMPORTANTES DE LOS DOCENTES, DICHA ACTIVIDAD PERMITE CONCRETAR LAS DIVERSAS CONCEPCIONES TEÓRICAS QUE SOBRE EL ACTO EDUCATIVO SE TENGAN.

EN TÉRMINOS GENERALES EL PROGRAMA EDUCATIVO DE UN CURSO ES UN DOCUMENTO QUE CONTIENE CON MAYOR PRECISIÓN POSIBLE, LAS ETAPAS BÁSICAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE; PLANEACIÓN, INSTRUMENTACIÓN Y EVALUACIÓN. ES DECIR, EN EL PROGRAMA EDUCATIVO EL DOCENTE DEBE EXPRESAR LO QUE PRETENDE LOGRAR CON EL CURSO, LA MANERA COMO VA A REALIZARLO Y LOS CRITERIOS Y MEDIOS QUE UTILIZARÁ PARA CONSTATAR EN QUE MEDIDA SE LOGRO LO PROPUESTO.

EL PROGRAMA EDUCATIVO TIENE LAS SIGUIENTES VENTAJAS:

EN CUANTO A LOS ESTUDIANTES LE PERMITE:

- \*TENERE UNA PERSPECTIVA GLOBAL DE LOS CONTENIDOS, LA METODOLOGÍA DIDÁCTICA DE TRABAJO Y LOS PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y Acreditación DEL CURSO.
- \*IDENTIFICAR CUALES SON LOS APRENDIZAJES PREVIOS QUE REQUIERE PARA DESARROLLAR LOS NUEVOS APRENDIZAJES
- \*CONSTATAR SI SUS NECESIDADES Y ASPIRACIONES DE FORMACIÓN, CONCORDAN CON LOS OBJETIVOS DIDÁCTICOS.

- \* QUE CENTRE ATENCIÓN EN LOS OBJETIVOS PREFIJADOS DURANTE EL -  
DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE.
- \* COMPRENDER LA INTENCIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE.
- \* QUE DESARROLLE HÁBITOS DE ESTUDIO, DE ACUERDO A LAS CARACTERÍSTICAS DEL CURSO, ASUMIENDO UN COMPROMISO A LO LARGO DEL -  
MISMO.
- \* LA COMPRENSIÓN SOBRE QUÉ BASES VA A SER EVALUADO.
- \* VERIFICAR POR SI MISMO EN QUÉ MEDIDA ALCANZA LOS OBJETIVOS DE  
APRENDIZAJE.

EN CUANTO AL PROFESOR, PROPICIA:

- \* QUE LOGRE UNA VISIÓN NO FRAGMENTADA DEL CURSO A DESARROLLAR.
- \* ADECUAR LOS OBJETIVOS DIDÁCTICOS DE LA MATERIA A LA FUNCIÓN -  
SOCIOPEDAGÓGICA DE LA INSTITUCIÓN.
- \* DISEÑAR ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS COHERENTES, PARA EL LOGRO DE -  
LOS APRENDIZAJES PROPUESTOS.
- \* DETERMINAR LOS MATERIALES DE APOYO NECESARIOS.
- \* DIAGNOSTICAR EL ESTADO DE LOS APRENDIZAJES PREVIOS REQUERIDOS  
A LOS ALUMNOS.
- \* QUE ESTABLEZCA UN CLIMA DE COLABORACIÓN Y COMPROMISO CON EL-  
GRUPO.
- \* QUE TOMÉ DECISIONES FUNDAMENTALES PARA RETROALIMENTAR EL PRO-  
CESO EDUCATIVO.
- \* QUE REVISE SISTEMÁTICAMENTE LA PERTINENCIA DEL PROGRAMA QUE-  
DESARROLLARÁ.

EN CUANTO A LA INSTITUCIÓN PROPICIA QUE:

- \* DETERMINE CRITERIOS PARA LA ASIGNACIÓN DE RECURSOS PARA EL DE  
SARROLLO DE LOS PROGRAMAS.

- \* COORDINE LOS DIFERENTES PROGRAMAS A DESARROLLAR.
- \* DETERMINE PRIORIDADES EN EL DESARROLLO DE SUS ACTIVIDADES.
- \* EFECTUE UNA EVALUACION INTEGRAL DE SUS PROGRAMAS.
- \* TOME DECISIONES FUNDAMENTALES PARA MODIFICAR SUS PROGRAMAS.
- \* CUESTIONE SI SUS PROGRAMAS RESPONDEN A LAS EXPECTATIVAS DE --  
FORMACION.

LOS PROGRAMAS DEL CURSO NO SON UNIDADES AISLADAS, YA QUE FORMAN PARTE DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LAS CARRERAS QUE SE IMPARTEN EN NUESTRA INSTITUCIÓN, PODEMOS DECIR QUE "EL PLAN DE ESTUDIOS ES LA SINTESIS INSTRUMENTAL, MEDIANTE LA CUAL SELECCIONAN, ORGANIZAN Y ORDENAN, PARA FINES DE ENSEÑANZA TODOS LOS ASPECTOS DE UNA PROFESIÓN..." (2).

AUNADO A ESTO; EL PLAN DE ESTUDIOS REFLEJA LA CONCEPCIÓN QUE LA INSTITUCIÓN TIENE DEL PROFESIONISTA QUE ESTÁ FORMANDO Y DEL PAPEL DE ESTE EN LA SOCIEDAD.

ES POR ELLO QUE CONSIDERAMOS DE VITAL IMPORTANCIA, QUE EL DOCENTE SE APOYE EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA A LA QUE CORRESPONDA EL CURSO A SU CARGO, PARA QUE LA ELABORACIÓN DE SU PROGRAMA TENGA LA VINCULACIÓN ADECUADA CON EL PERFIL PROFESIONAL CORRESPONDIENTE, CON LOS OBJETIVOS DE LA CARRERA, LAS FINALIDADES DE LA INSTITUCIÓN Y CON EL CAMPO PROFESIONAL DE TRABAJO; ASI COMO CON LOS DEMÁS CURSOS QUE INTEGRAN LA FORMACION INTEGRAL DEL ESTUDIANTE.

SI BIEN ES CIERTO, QUE EL DOCENTE PUEDE REALIZAR LA ELABORACIÓN DE SUS PROGRAMAS DE MANERA INDIVIDUAL, DONDE PLASME SU EXPERIENCIA FORMATIVA, DISCIPLINARIA Y DOCENTE, CON LO CUAL RECONOCEMOS QUE EL PROGRAMA REPRESENTA UNA VISION MUY PARTICULAR DE QUIEN LO ELABORA ;

2.- PANSZA GONZÁLEZ MARGARITA. ET AL. OPERATIVIDAD DE LA DIDÁCTICA.  
TOMO 2 EDICIONES GERNIKA. MEXICO, 1986. P.22.

POR LO QUE RECOMENDAMOS QUE ESTA ACTIVIDAD INTELLECTUAL, SE REALICE COMO UNA ACTIVIDAD MAS ACADÉMICA, PROMOVIDA, IMPULSADA Y APOYADA - POR EL TRABAJO DE LOS COMITÉS ACADÉMICOS, YA QUE ESTOS JUEGAN UN PAPEL DE SUMA IMPORTANCIA EN LA ACTIVIDAD DEL DOCENTE, DADO QUE ESTADQUIERE UN CARÁCTER MAS UNIFICADOR, POR EL ESTABLECIMIENTO DE ALGUNAS INNOVACIONES PRÁCTICAS Y FORMAS DE ORGANIZACIÓN QUE OBEDECEN A DEMANDAS ESPECIFICAS PARA ENFRENTAR PROBLEMAS PARTICULARES EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA LIC. EN PEDAGOGIA.

SITUACIÓN QUE INFLUYE PARA QUE LA PRÁCTICA DOCENTE SEA CONCEPTUALIZADA Y REALIZADA CON UN CARÁCTER DINÁMICO, QUE LE PERMITE SER RESIGNIFICADA DESDE EL TRABAJO COTIDIANO.

EL TRABAJO DOCENTE SE DESPLIEGA ENTONCES ENTRE SITUACIONES QUE PERMITEN LA CREATIVIDAD, PERO AL MISMO TIEMPO UN COMPROMISO CON LA INSTITUCIÓN.

EN ESTE SENTIDO, LA ELABORACIÓN DE PROGRAMAS DESDE LA PERSPECTIVA DEL TRABAJO DE LOS COMITÉS ACADÉMICOS, SE VERA ENRIQUECIDO POR LAS DIFERENTES OPINIONES O INTERCAMBIO DE IDEAS Y EXPERIENCIAS DE LOS QUE AHI TRABAJEN, AL MISMO TIEMPO LES PERMITE CONSTRUIR O CONSTITUIRSE COMO UN ESPACIO DE ESTUDIO, DE ANÁLISIS Y DISCUSIÓN SOBRE LAS LINEAS DE FORMACION QUE ARTICULARÁN LOS PROGRAMAS A LO LARGO DE LAS ÁREAS ACADÉMICAS QUE CONFORMAN EL PLAN DE ESTUDIOS, TANTO EN SU RELACION HORIZONTAL, COMO EN LA VERTICAL.