

41
24



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

LA DIDÁCTICA CRÍTICA: UNA
ALTERNATIVA PARA LA ENSEÑANZA
DE LA SOCIOLOGÍA EN LA ESCUELA
NACIONAL PREPARATORIA

T E S I S A

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA

P R E S E N T A:

HILDA PÉREZ TEJADA DOMÍNGUEZ



MEXICO D. F.

1996

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 esta 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.

Con todo cariño a mis hijos César Augusto,
Gabriela, Víctor Manuel Francisco y Miguel Ángel

A César

A mi mamá, hermano Sergio,
hermana Yolanda , Jaime y todos mis sobrinos.

A Carmen, Rosa María,
María Teresa, Juan Carlos y mis nietos

A mi tía y primas, es decir, a todos

Mi agradecimiento infinito al Programa de la segunda opción de titulación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y a los profesores que lo conforman: Carlos Gallegos Elías, Aurora Tovar Ramírez, Mónica Guitián, María Asunción Gilardi, Antonio Irizar, así como a todas las personas que trabajan en la Facultad, especialmente a Jannin.

Quiero agradecer a todos mis compañeros de la Escuela Nacional Preparatoria No. 8 por todo su apoyo y facilidades que me brindaron para llevar a cabo esta tesina, especialmente a los maestros Daniel Gleasson Galicia, Ernesto Schettino Maimone, Jorge Barragán y a mi amiga Martita.

Mi agradecimiento, con todo mi amor, para mis hijos César y Miguel Ángel, ellos saben porqué.

ÍNDICE

<i>Dedicatoria</i>	4
<i>Agradecimientos</i>	5
<i>Introducción</i>	6
I. <i>La Universidad Nacional Autónoma de México: Visión contemporánea</i>	8
1. Problemática universitaria	10
2. Modelo actual de enseñanza de la ENP	13
II. <i>La sociología: origen y desarrollo en México</i>	15
1. La sociología y la ENP	28
III. <i>La didáctica crítica</i>	30
1. La didáctica	30
2. Concepto de tecnología educativa	31
3. El enfoque crítico	36
4. El aprendizaje para la didáctica crítica	36
5. El <i>curriculum</i> y la didáctica crítica	37
6. El trabajo colegiado	43
7. La selección y organización de los contenidos	44
8. La planeación de situaciones de aprendizaje	46
9. Metodología didáctica	47
10. Las técnicas didácticas	48
11. Dificultades y limitaciones que enfrenta la didáctica crítica	49
12. La evaluación	51
13. Problemática de la evaluación en la didáctica crítica	52
Las tres categorías que debe considerar la evaluación	55
14. Modelos didáctico (comparación)	58
15. Propuesta de diseño de clase de la materia de sociología	59
16. Planeación didáctica del encuadre, unidad y programa de sociología	60
<i>Conclusión</i>	61
<i>Bibliografía</i>	64
<i>Anexo 1. Proyecto escolar de Esther Carolina Hernández Juárez</i>	69
<i>Anexo 2. Plan de estudios de la materia de sociología</i>	72

INTRODUCCIÓN

La presente tesina es el resultado de un proyecto de investigación inscrito en el Programa "Segunda opción de titulación" impulsado por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPYS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a través de las oficinas de Educación Continua. El proyecto comprende una propuesta didáctica para impartir la materia de sociología en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). El propósito fundamental es aportar elementos que ayuden a reconocer la sociología como una ciencia social indispensable en la formación integral de los alumnos de educación media superior. Fue elaborada bajo la coordinación de profesores de la carrera de Sociología y con asesorías de miembros de otras carreras de la FCPYS.

Esta propuesta intenta responder, en la medida de lo posible, a las necesidades y requerimientos de aquellos profesores y alumnos que no están conformes con el método tradicional de enseñanza de la sociología.

Para realizar este trabajo se recurrió a fuentes oficiales y académicas. Cada avance de esta investigación se sometió a las observaciones de los asesores y compañeros del Programa. En estas reuniones se vertieron importantes ideas y críticas que enriquecieron esta versión del documento, que no pretende ser final, sino inicial. A todos los participantes mis sinceros agradecimientos.

La tesina está organizada en tres capítulos, el primero está orientado a establecer un marco de referencia para la sociología. No se pretende hacer un recuento pormenorizado de eventos, acontecimientos y cifras de la historia de la Universidad, sino presentar antecedentes y elementos que sirvan para la argumentación posterior.

En segundo desarrolla brevemente un bosquejo de la situación que guarda actualmente la sociología, la didáctica crítica (DC) y la ENP. En este capítulo se describen las características de la educación tradicional de la sociología, los programas de estudio, así como algunas aproximaciones del estado actual de la sociología dentro de la ENP. De igual manera, estos apartados no intentan construir un diagnóstico, sino aportar información básica sobre la DC y la sociología inscritos en el marco de la ENP. La intención de ambos capítulos es revisar, de manera general, el marco donde debe moverse un profesor de sociología. Los capítulos se basan en una bibliografía que puede ser consultada para mayor profundidad.

El capítulo III es una propuesta para avanzar en la construcción de bases teóricas que permitan fortalecer el desarrollo académico y personal, tanto de alumnos como de profesores. En este capítulo se formulan consideraciones y propuestas para una educación de la sociología que coadyuve a la formación de individuos críticos, participativos y creativos. Se discuten algunos problemas que limitan el avance. El propósito fundamental es apuntar hacia un plan de acción de la educación de la sociología. No se trata de una guía pragmática, se busca, por el contrario, proponer parámetros y prioridades de trabajo.

La propuesta específica se aborda en este capítulo, donde se describe el diseño de clase en la ENP. Finalmente, se anexan dos documentos que sirven como referencia a todo el trabajo: El programa actual de la materia de sociología y un Proyecto escolar.

En última instancia, se pretende construir colectivamente un proceso educativo que favorezca un cambio de actitud hacia la sociología en particular y hacia la vida en general. Este trabajo es una opción que pretende abrir cauces más amplios de acción y reconocer que dentro de la sociología a los distintos protagonistas, educadores, autoridades, empleados y educandos, tienen que aportar su parte.

No espero que esta opción resuelva la problemática, sino aportar algunas ideas que puedan ayudar a transitar hacia un mayor y mejor entendimiento entre los diferentes grupos que intervienen en la educación de la materia de sociología.

I. LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO: VISIÓN CONTEMPORÁNEA

La Universidad de nuestros días surge en medio de la primera revolución del siglo XX: La mexicana. Este hecho histórico marca el destino del país y de las instituciones que lo conforman. Para el año de 1910 el panorama educativo era desastroso:

"78.5% de una población de 15.2 millones de habitantes es analfabeta."¹

Con el fin de impulsar *la evolución del país* y formar grupos sociales que *estimulen el progreso nacional*, se creó la Universidad, influenciada por las ideas progresistas del porfiriato. Desde su fundación ha estado ligada a los cambios políticos, sociales y económicos del país, ha sido actor importante en el proceso histórico de la nación.

En 1929 estalla el movimiento que lucha por la autonomía universitaria. Profesores y alumnos se enfrentan a los gobiernos posrevolucionarios, quienes veían en las instituciones de educación superior un medio para alcanzar el desarrollo económico, la integración del país a los mercados internacionales, el crecimiento poblacional, el progreso de la ciencia y la tecnología. Factores que la revolución había detenido y los gobiernos prometían sanar con el proyecto modernizador y centralista que impulsaban.

¹ Gago Huguet, A. Todd y L. E. *Visión de la Universidad Mexicana*. Ediciones Castillo. Monterrey, México. 1990.

Para la década de los 50 la Universidad crece considerablemente, pero en lugar de significar un avance social, refleja altos grados de improvisación y flexibilidad en la planeación de carreras, programas de estudio, políticas y cuestiones administrativas:

"Las instituciones educativas masificadas menguan considerablemente la efectividad del estudiante, la reprobación y la deserción escolar han determinado que en la actualidad la eficiencia terminal sea sólo 41.2% en promedio, aunque existan instituciones de más de 80.0% y otras cercanas a 30%, dependiendo de lugares, crisis económica, empleo manual y muchos otros factores..."²

El movimiento de 1968 es otro momento importante para la Universidad. Algunos autores señalan que la sociedad se divide. La crisis económica afecta a los grupos más desprotegidos. Los estudiantes se solidarizan con las demandas de los obreros y campesinos, y sus exigencias sobrepasan el ámbito educativo. En la UNAM, como en el Instituto Politécnico Nacional (INP), exigieron reivindicaciones democráticas y sociales. La sociedad sufre la represión del gobierno y callan al pueblo a punta de bayoneta.

En los próximos cuatro años hubo una paz tensa, hasta que en 1972, en medio de un problema gremial, el movimiento sindical recobra fuerzas y la Universidad vuelve a ser foco de atención. Personal académico y administrativo luchan por elevar el nivel académico y el salario a niveles reales. Las autoridades universitarias sienten el problema fuera de su control y el Estado se presenta, otra vez con las armas por delante, a devolverle la *paz y el orden* a la Universidad, un famoso *jueves de corpus*. La década de los 70 se caracteriza por una intensa movilización de grupos sociales.

La ciudad crece sin control, los cinturones de miseria se multiplican, el desempleo y la violencia aumentan a ritmos acelerados. Esta crisis se manifiesta en igual proporción en la Universidad. Dentro de la UNAM ha habido un gobierno centralista que no responde a las necesidades ni a los intereses de las clases más desprotegidas.

Los recursos que el Estado designa a la Universidad disminuyen en términos reales cada año.

"En 1980 el Estado asigna 88 000 pesos (viejos) por alumno, en 1982 la cantidad se eleva a 154 000 (viejos) pesos. Ya para 1986 la cantidad asignada por alumno baja considerablemente a la cantidad ridícula de 31 000 (viejos) pesos."³

² Gago Huguet, A. Todd y L. E., *ibid.*, p. 76.

³ *ibidem.*, p. 78.

Este hecho económico repercute directamente en niveles académicos bajos. La dependencia económica de la Universidad al Estado afecta el desarrollo humanístico, científico y tecnológico del país y pone en tela de juicio la *autonomía universitaria*.

1. Problemática universitaria actual

En 1986 el rector Jorge Carpizo, en su documento *Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México*, analiza la problemática universitaria y agita a la comunidad. En el documento citado exhorta a los universitarios a participar activamente en la solución de 30 problemas, de los cuales se derivan muchos más. Envía al Consejo Universitario una serie de medidas reformistas. Los estudiantes las consideran antidemocráticas. Se inicia el movimiento de rechazo, organizan marchas y mítines que poco a poco crecen. Finalmente, el 29 de enero de 1987 estalla la huelga que paraliza la Universidad.

Sin embargo, el estudio de Carpizo es alarmante:

"De los 40 000 alumnos que ingresan en el bachillerato, 92.4 % obtienen calificaciones menores de 6 en el examen de selección."⁴

La demanda para ingresar a la UNAM crece y la matrícula aumenta, pero la incapacidad estructural y los pocos recursos humanos no son suficientes para controlar los altos índices de reprobación, la baja eficiencia terminal, la problemática de titulación y la deserción en todos los niveles universitarios:

"Alrededor de 90% de la población de posgrado no termina sus estudios."⁵

Algunas carreras se saturan, mientras en otras sólo se llena una parte de la matrícula. Los alumnos utilizan el examen extraordinario como medio para aprobar:

⁴ Carpizo M. J. *Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Folleto UNAM, 16 de abril de 1986, p. 16.

⁵ Carpizo M. J. *ibidem*, p. 5.

"Por cada tres exámenes ordinarios se presentan 3.7 extraordinarios."⁶

El costo en dinero, recursos humanos y físicos por alumno es muy elevado si las expectativas no se cumplen:

"En 1986 el costo por cada alumno del bachillerato es de \$135 564 00 (viejos pesos): en licenciatura, de \$ 327 428 00 y en posgrado de \$311 986 00."⁷

La falta de una orientación vocacional y la ignorancia sobre las carreras que ofrece la UNAM (63 posibilidades profesionales) produce desigualdades y, en muchos casos, decepciones que se traducen en deserción.

Los alumnos no asumen un compromiso social y realizan el servicio social como un mero trámite burocrático. Los programas de estudio no corresponden a la realidad. Los profesores se ausentan por diversas razones (salarios bajos, vocación, falta de motivación, etc.) No hay medios de control y evaluación académica y administrativa. En el ámbito académico, el método de enseñanza y de aprendizaje que la mayoría de los profesores utilizan es el tradicional: El docente posee la única fuente de información y la verdad.

El significado de *libertad de cátedra* debe analizarse a la brevedad por todos los universitarios. Se debe vincular la docencia y la investigación y promover nuevas áreas, ya que son tareas que no se han cumplido, pues la problemática afecta en todos los niveles:

"Los investigadores están estatutariamente obligados a impartir clases, no lo hacen, 48% no lo hacen en el área de ciencias y 64% en el área de humanidades. Sólo 7.1% de los maestros de posgrado son investigadores."⁸

El crecimiento del personal académico y administrativo ha aumentado en relación con el aumento de la matrícula, lo cual ha significado convertir a la UNAM en una institución altamente burocrática, ya que para el año de 1985 el personal académico se incrementó 95% en relación con 1973. El personal administrativo en 1973 contaba con 10 230 empleados, para 1985 la cifra se elevó a 26 503, un incremento de 159.1%. Para atender 100 alumnos había ocho trabajadores académicos y ocho administrativos. Para 1985 la

⁶ Carpizo M. J. *ibid.*, p. 9.

⁷ *ibidem.*

⁸ *ibid.*, p. 13.

relación pasó a ser de 87 por 100. En lugar de que aumente el presupuesto, disminuye en términos reales:

"La UNESCO recomienda que para países como el nuestro se invierta en la educación 1.5 % del PIB, para investigación científica en México apenas llega a 0.40%."⁹

Sin embargo, en 1978 el presupuesto que el Estado otorgaba a la UNAM representaba 0.33% del PIB, para 1985 sólo 0.18%, muy por debajo de lo recomendado por la UNESCO (Gago y Todd).

Tampoco la Universidad ha cumplido la misión que en la Ley Orgánica se le atribuye: La difusión de la cultura. Los proyectos han estado desvinculados de la realidad nacional y mundial y no han influenciado los sectores desprotegidos:

"Las acciones de difusión cultural no reflejan fundamentalmente las tareas sustantivas de docencia e investigación, ni se apoyan primordialmente en los cuadros universitarios, como sería deseable para llevar a sus últimas consecuencias la política cultural de la institución."¹⁰

La Universidad ofrece una amplia gama de profesiones, tanto en las áreas humanística, administrativa y social como en las ciencias naturales, ingeniería y derivados tecnológicos. La profesionalización produce en el México del siglo XX un impacto manifiesto y el desarrollo del país es una consecuencia de eso.

Este carácter social prioritario olvida, a veces, la importancia de la ciencia y la tecnología en un país en desarrollo. Existen grandes carencias a este respecto. México tiene que depender de la tecnología y la ciencia exterior, lo que pone en riesgo la soberanía nacional. En las áreas sociales, no obstante, la UNAM es pionera en el mundo.

De este bajo presupuesto, sólo 20% se dedica a la investigación (en las universidades de los estados no sobrepasa 6%, ya que la mayoría de los recursos son asignados al pago de salarios), mientras más crece la matrícula, menos dinero se aporta a la investigación científica y la extensión cultural.

⁹ Gago y Todd, *Op. cit.*

¹⁰ Carpizo M. J. *ibid.*, p. 16.

2. Modelo actual de enseñanza de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP)

La ENP está encargada de impartir una educación integral y propedéutica para acceder al nivel superior. Fue creada por decreto del presidente Benito Juárez en 1867, quien promulgó la Ley Orgánica de Instrucción Pública, la que dispone la creación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Con la ENP surge el primer proyecto educativo y pedagógico. Se plasmaron conceptos que hasta la fecha son vigentes: formación básica nacionalista, educar al hombre para ayudar a la sociedad, vincular la teoría con la práctica y poner énfasis en la investigación. Con el tiempo se han agregado otros propósitos: Desarrollo integral de las facultades del alumno para hacer de él un hombre cultivado; formación de una cultura general que le dé una escala de valores; formación de una conciencia cívica que le defina sus deberes frente a la familia, al país y a la humanidad, y preparación especial para abordar una determinada carrera profesional.

El modelo pedagógico de la ENP¹¹ se vincula al ahora Programa para Modernización Educativa 1989-1994, que está en proceso de revisión:

"Dicho modelo surge a partir de un diagnóstico de necesidades para responder a las demandas sociales y particularmente a las del nivel educativo superior en lo relativo a la formación y preparación de los estudiantes."¹²

Este modelo (modernizador) reconoce a la educación como un proceso que no puede restringirse al aula. Sostiene que la educación forma parte de complejas relaciones y factores que conforman la institución en lo operativo y en lo formativo. Reconoce la importancia de enmarcarse en el sistema educativo del país y la necesidad de un marco teórico que considere cuatro elementos:

A) *Epistemológico*. Concibe el conocimiento como un proceso dialéctico surgido de la interacción y modificación recíproca del sujeto y el objeto; donde el desarrollo del proceso de conocimiento, tanto individual como social, va implícita una integración de la práctica y de la teoría como acción que da al conocimiento su carácter transformador de la naturaleza y la sociedad.

¹¹ Alonso Tejeda, E., et al. "Proyecto de modelo pedagógico de la Escuela Nacional Preparatoria," en: *Gaceta ENP*, época IV. Suplemento. 18 de septiembre 1991.

¹² Alonso Tejeda, E., et al. *Op. cit.* p. V.

B) *Sociológico*. Parte de la concepción de una sociedad en proceso de transformación histórica en la que existen conflictos y contradicciones derivadas de su composición heterogénea, y la escuela se encuentra inmersa en ella. En cuyo ámbito se reflejan, expresan e interaccionan las contradicciones sociales. Por tanto, la educación que se imparte no es homogénea, unidireccional, progresiva y sin conflictos.

C) *Psicológico*. A partir del sujeto el proceso de aprendizaje se explica por el proceso de génesis y desarrollo de los esquemas de acción, con los que aprende, asimila, construye y transforma cognoscitivamente la realidad cada individuo. Éste se cumple cuando el individuo, gracias a los sistemas de operaciones intelectuales, producto de sus interacciones con el mundo externo y de las reflexiones sobre sí mismo, no sólo es capaz de explicarse los objetos, sino de transformarlos.

D) *Pedagógico*. Está implícito y explícito en todo proyecto educativo ya que los elementos teóricos y pedagógicos son medios para proporcionar a los sujetos sociales una educación que les permita transformar y mejorar las condiciones de su propia existencia, país y sociedad.

"Desde esta perspectiva, el aprendizaje es concebido como una modificación del comportamiento que siempre implica manifestaciones de las tres áreas de la conducta: la de la mente, el cuerpo y el mundo externo, en contraposición con aquellas concepciones que parcelan el aprendizaje como modificación de conductas en las áreas cognoscitiva, afectiva y psicomotriz."¹³

Dentro de Modelo Pedagógico de la ENP se integran los Planes de Estudios. Este modelo considera que las finalidades de los planes de estudio son para adecuarlos a los cambios conceptuales y metodológicos de las diferentes disciplinas, que este proceso dinamiza la didáctica. El modelo da una estructura didáctica homogénea a todas las asignaturas y los programas quedan ubicados en dos campos:

- 1) El programa general de la asignatura, y
- 2) El programa específico del profesor.

¹³ *Op. cit.*, p. VI.

Es necesario reformar el plan de estudios sin afectar la estructura, ya que el modelo considera reducir las desventajas de dicha estructura. Se establecen relaciones conceptuales entre las disciplinas, los profesores ingresan a un programa de profesionalización y se reactiva la vida colegiada y multidisciplinaria. A la vez se suman asignaturas que aportan nuevos elementos para la preparación técnica y se cambian los enfoques disciplinarios de unas y se reubican otras.

II. LA SOCIOLOGÍA: ORIGEN Y DESARROLLO EN MÉXICO

En el Siglo XIX llegó la sociología a México, durante el porfiriato el doctor Gabino Barreda Sánchez la introdujo en la ENP:

"En el año de 1867, o sea el fin de la intervención francesa y el triunfo del movimiento de Reforma, es el inicio de las ideas liberales en el país y fin del orden colonial, defendido hasta sus últimas consecuencias por el conservadurismo mexicano."¹

El positivismo es una filosofía que ocupó el espacio religioso y fue un instrumento de secularización de la vida política de finales del Siglo XIX; juega un papel emancipador, representa un rompimiento con la tradición, autoridades eclesiásticas, verdades reveladas, la herencia y las costumbres. Esta disciplina busca fundamentar la propiedad y dar respuesta a la cuestión étnica.

"En un principio el nombre de esta materia no aparece en los programas de la Preparatoria, sino lógica, ideología y moral, la materia que enseñan el Dr. Barrera y Porfirio Parra."²

"La sociología se movió del positivismo comtiano al organicismo spenceriano y a la figura de Barreda le sucedió el liderazgo intelectual de Justo Sierra."³

¹ Castañeda, Fernando "Desarrollo y Organización de las Ciencias Sociales en México", en: *La constitución de las Ciencias Sociales en México*. Editorial Porrúa, México. 1990, p. 400.

² Castañeda, Fernando, *Ibidem*.

³ *Op. cit.*, p. 404.

Es hasta 1875 cuando en el plan de estudios de Justo Sierra se incorpora la sociología y la historia general en el *currículum* de la ENP.

La religión es una de las fuerzas más importantes que se pronuncian contra el positivismo, los eclesiásticos presionan para que la sociología no aparezca en los primeros planes de estudio de la ENP. Los problemas sociales, que el colonialismo había dejado de lado, afloraron con renovado vigor y desafiaron la nueva organización social. Los estudios realizados en esa época en relación con la problemática social se basan en el empirismo, y no en metodologías y técnicas sociológicas.

"En el México porfiriano, con criollos, mestizos e indígenas, la cuestión de la participación ciudadana, calificada y competente era aún más compleja. Evidentemente no todos podían (ni debían) participar de igual manera."⁴

En 1903 se incorpora la materia de sociología en la Escuela Nacional de Jurisprudencia, su primer titular fue Carlos Pereyra.

El positivismo fue la ideología oficial del porfiriato. Los hermanos Flores Magón, desde el periódico "Regeneración" criticaron el sistema dictatorial e injusto de Porfirio Díaz. En la ENP comenzó la crítica al positivismo. El "Ateneo de la Juventud o la Generación de 1915" se opuso abiertamente al positivismo, mientras creaban otros horizontes; fueron promotores de grandes proyectos: Manuel Gamio, padre de la antropología, autor de la obra *La población del Valle de Teotihuacán*; Antonio Caso, filósofo, pensador y maestro, quien destaca en varias áreas: sociología, filosofía, estética y autor de un libro titulado *Sociología Genética*; su hermano Alfonso es arqueólogo; Enriquez Ureña; Vicente Lombardo Toledano, intelectual marxista del siglo XX, abogado, educador; Daniel Cosío Villegas, fundador de la Escuela Nacional de Economía, iniciador de estudios sobre historia moderna; José Vasconcelos, educador, filósofo, promotor de la educación popular en 1920; Alfonso Reyes, estudioso de la cultura nacional. Este grupo pionero fundó instituciones entre las cuales está la institucionalización de la carrera de sociología.

La revolución rompió la estructura ideológica de la época. El proceso armado creó un caldo de cultivo para las ciencias sociales.

⁴ Castañeda, Fernando. *Op. cit.* p. 405.

Con la obra de Molina Enríquez el positivismo-organicismo llegó a sus límites y la sociología logró la primera gran obra: *Los grandes problemas nacionales*. Fernando Castañeda señala:

"En esta obra la confusión entre categorías de clase y casta reflejan la tensión del *orden liberal porfiriano* y la orientación organicista con que son tratados estos temas resulta rebasada por la realidad que se analiza."⁵

La sociología se convierte en un elemento de denuncia del régimen porfirista y :

"...con la caída del régimen porfiriano la sociología perdió el espacio que había conquistado. La naturaleza del movimiento social obligó al Estado posrevolucionario a ampliarse hacia la participación popular a través de sindicatos, confederaciones e institutos políticos."⁶

En esos años se replantea el modo de hacer ciencia sociológica e inicia un modo del quehacer sociológico completamente distinto (los estudios profesionales sistemáticos en ciencias sociales y su desarrollo en el área profesional). Antes, sólo existe en la Preparatoria como materia y los profesionistas que se dedicaban a estudiar la problemática nacional pertenecen a otras áreas: antropología o derecho principalmente; y es hasta 1951 cuando se crea la Escuela de Ciencias Políticas y Sociales. El carácter pionero de la antropología en México se explica por la importancia que adquiere la sociedad, la cultura nacional, las culturas prehispánicas y las etnias indígenas. El indigenismo representó una de las expresiones más exaltadas de las naciones latinoamericanas. A raíz de la crisis del sistema económico internacional, los países vuelven los ojos sobre sí mismos y buscan afirmarse con rasgos propios en un intento por romper la dependencia del imperialismo norteamericano.

El desarrollo de la sociología como ciencia, según Sara Sefchovich, se inicia a la par de la primera etapa de la investigación social en México (1939-1966), las tendencias principales eran positivistas y funcionalistas en sus variantes y se expresaron en la *Revista Mexicana de Sociología (RMS)* fundada por Lucio Mendieta y Nuñez en 1939. Con el propósito de hacer de la sociología una ciencia enmarcada en la UNAM, se funda el Instituto de Investigaciones Sociales (IIS). Los problemas sociales se abordan con el instrumento conceptual de la

⁵ Castañeda, F. *Op. cit.*, p. 407.

⁶ *Ibidem.*

escolástica, después con el liberalismo y finalmente con el positivismo, doctrina oficial y única del porfiriato:

"Con la aparición en escena del «Ateneo de la Juventud o Generación de 1915» se niega el positivismo y se implanta el funcionalismo de Durkheim y Weber, así como en momentos posteriores el de Talcott Parsons y Robert Merton."⁷

En los años 40, la RMS intenta definir qué es la sociología, el estatuto de científicidad, su campo de estudio y los fundamentos, los conceptos, los métodos, las técnicas y las relaciones con otras ciencias.

Se analizan la objetividad, las técnicas de investigación y las leyes sociológicas; se hacen estudios cuantitativos y tipologías; se estudia el conflicto social, las actitudes, los valores, la dinámica social, la familia, la delincuencia, la demografía, etcétera.

En 1959 aparecen artículos acerca del desenvolvimiento de la sociología en nuestro país, Estos trabajos están caracterizados por una visión compleja de lo social y la manera de abordarlos.

"Es en este momento cuando aparecen trabajos (Echanove Trujillo, 1954; Lenoir, 1954; Sicard, 1957; Mendieta y Nuñez, 1965), se caracterizan porque su principal preocupación consistió en mostrar que la sociología en el país estaba ya constituida como una ciencia, y por tanto, en diferenciar lo sociológico de lo "presociológico", así como en que comparten una concepción lineal y acumulativa sobre el desarrollo del conocimiento científico, que se tradujo en un optimismo sobre el futuro de la disciplina que no dudaron estaba en camino de constituirse "en una sociología nacional que se reúna y articule a la sociología general, creadora de leyes vitales para la humanidad". (Lenoir, 1954-99).⁸

La década de los 50 se caracteriza por la doble perspectiva de la RMS: La tradicional y la moderna. Domina la investigación empírica operativa, cuantitativa y experimental, se elaboran modelos de sociología aplicada.

Para Echanove Trujillo, la ciencia se desarrolla linealmente, acumulando adquisiciones definitivas. La sociología se encontraba en una fase (...) de evolución (...) que impone una

⁷ Sefchovich, Sara. "Los caminos de la sociología en el laberinto de la Revista Mexicana de Sociología". En: *Revista Mexicana de Sociología*. Año LI. (1), enero-marzo, 1989, p. 101.

⁸ Murguía Lores, Adriana. Op. cit. p. 70.

especie de posición intermedia entre el empirismo puro (...) y la generalización de forma abstracta que la edad misma de la sociología no parece permitir aun. (Sicard, 1957; 966)

"También esta presente una visión lineal y evolutiva de la historia, ya que los autores consideraron que el estudio sociológico de los grupos indígenas debía comprender su necesaria evolución del tipo nativo al occidental".⁹

Estos autores reconocen la influencia de la filosofía, el derecho, la historia y la antropología en la sociología mexicana, pero ya la consideraban una disciplina autónoma y le otorgaron el papel de sintetizadora de los conocimientos producidos por las demás ciencias sociales.

"La forma como analizaron el desarrollo de la disciplina se caracteriza porque se limitaron a describir su desarrollo interno sin relacionarlo con el contexto mas amplio del país y por una visión no problemática de este proceso: la sociología se desarrolla en México desde la llegada del positivismo, y a partir de entonces progresa hacia el ideal de ciencia prescrito por este".¹⁰

La década de 1950 fue determinante para la sociología latinoamericana. Las circunstancias políticas, económica y sociales mundiales marcaron el nuevo esquema donde tendrían que moverse las ciencias sociales. El nuevo orden mundial imponía conceptos aún no estudiados.

Fue a partir de la fundación de la Escuela de Ciencias Políticas y Sociales en 1951, cuando la enseñanza de la sociología se institucionaliza, después de un proceso largo que había comenzado a finales del Siglo XIX.

En 1964, cuando cumple 25 años la RMS, se lleva a cabo una evaluación del trabajo de la revista, así se inicia el periodo llamado sociología crítica.

El proceso de institucionalización y profesionalización de la sociología se inicia en 1930 y termina en 1965, cuando se reconocen los estudios de licenciatura, maestría y doctorado en la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales.

En esta etapa, la mayoría de los trabajos publicados analizaban problemáticas muy diferentes.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Murguía Lores, Adriana. Op. cit. p. 71.

"si es verdad que existe reciprocidad entre el pensamiento científico y las configuraciones sociales de vida, este principio es especialmente valido para las ciencias sociales. En particular, es verdadero para la sociología, la economía política y la ciencia política. Sea en cuanto a la problemática, sea con referencia a la concepción del mundo subyacente en las contribuciones de esas disciplinas, en este o en aquel país, es obvio que siempre existe cierta correspondencia entre el pensamiento sociológico, por ejemplo, y las condiciones de existencia social"¹¹

Para los años 70 tal influencia se vuelve un elemento constante de los análisis de la problemática mexicana. La problemática nacional se latinoamericaniza.

Además, cuestionan la periodización en la historia de la sociología y diferencian dos etapas: precientífica y científica y esquematiza el proceso del desarrollo de la ciencia, lo que impide el reconocimiento de los aportes del pensamiento social de la región anterior a la sociología académica.

Mientras tanto, en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM (IISUNAM), bajo la dirección del doctor Pablo González Casanova, se publican trabajos sobre sociología aplicada, teoría de la causación, conceptos de forma y estructura, epistemología social y teoría del cambio social en la sociedad moderna.

"El doctor Pablo González Casanova propone convertir la sociología en una ciencia crítica propia de los latinoamericanos; libre de influencias viejas, particularmente del positivismo-funcionalismo-empiricista."¹²

González Casanova critica el perfil de *todólogos* de los sociólogos y convoca a la comunidad a un ejercicio crítico de la problemática social.

Se inicia una nueva revaloración de conceptos del sistema político revolucionario. Con González Casanova comienza la separación entre científicos sociales y el gobierno (Lucio Mendieta y Nuñez).

Esta sociología crítica sólo es posible si se unen dos elementos:

"1) La realidad del país que se opona al triunfalismo oficial y 2) El nuevo modelo de pensar que surge en Latinoamérica con la influencia del marxismo".¹³

¹¹ Janni, Octavio. "La Sociología de América Latina", en Revista Latinoamericana de Sociología Enero. citado por Murguía Lores, Adriana. Op. cit. p. 72.

¹² Sefchovich, Sara. Op. cit. p. 29.

¹³ Sefchovich, Sara, *ibidem*.

"El libro *La democracia en México*, clásico de la sociología crítica, es un claro ejemplo de la transformación que los estudios sociológicos experimentaban."¹⁴

La importancia de *La democracia en México* puede resumirse en seis puntos:

- 1.- Se señala a esta obra como parteaguas en la sociología mexicana debido a que se asegura a la naturaleza empírica de su discurso.
- 2.- Parece estructurar su exposición a través de un cierto principio inductivo.
- 3.- Rompe con los discursos político-ideológicos. *La democracia en México* pretende ser un texto autónomo autofundamentado.
- 4.- La sociología define tanto positiva como negativamente su espacio de competencia.
- 5.- La sociología de Pablo González Casanova se define por su perspectiva estructural, articulando en una nueva totalidad una comprensión estructural-causal de nuestros problemas.
- 6.- Proporciona el marco moral de su desarrollo."¹⁵

Una serie de instituciones y organismos planificadores del *desarrollo* se multiplicaron (en los países llamados del *tercer mundo, en vías de desenvolvimiento, en desarrollo, sociedades de tecnología marginal*): Sistema Económico Latino Americano (SELA), El Banco Interamericano de Desarrollo (BID), La Asociación Latinoamericana del Libre Comercio (ALALC), Instituto para la Integración de América Latina (ININTAL) y el Programa Regional de Empleo para América Latina y el Caribe (PREALC) (Sefchovich, Sara, 1989).

"Tres procesos que dan cuenta del paso de una sociedad tradicional a una moderna y que están estrechamente interrelacionados: el de urbanización, el de secularización y el del desarrollo económico."¹⁶

En el trabajo *Ideología oficial y sociología crítica en México*, de 1974, Manuel Villa analiza la relación durante 1950 a 1970:

"... sostiene la hipótesis de que los elementos que preservaron a la sociología mexicana de esta influencia fueron: el nacionalismo de la ideología oficial; la influencia de la Revolución cubana; la influencia del

¹⁴ Castañeda, Fernando, *Op. cit.*, p. 39.

¹⁵ *Op. cit.*, p. 420-421.

¹⁶ Sefchovich, Sara, *Op. cit.* p. 39.

pensamiento europeo: una larga tradición crítica del pensamiento social mexicano y finalmente, la situación política y social que vivía el país".¹⁷

Para Manuel Villa el pensamiento de Gamio resultó sumamente importante tanto en la consolidación de la ideología oficial como antecedente de la sociología en el país: el reconocimiento de la escuela antropológica de la heterogeneidad y la desigualdad que coexisten en México, se tradujo en la ideología oficial en el postulado de la unidad nacional; en la sociología, esta problemática resulta muy importante para la definición de temas y métodos al inicio de la sociología académica y para el desarrollo de la sociología crítica en la discusión sobre el dualismo estructural y el colonialismo interno de los trabajos de González Casanova y Stavenhagen.

La sociología crítica nace de la confrontación de la disciplina con el pensamiento de Lombardo Toledano y el de Gamio.

La mayoría de los autores reconoce la influencia de la antropología y el marxismo en el desarrollo de esta ciencia. Cada elemento de estas corrientes sustenta la ideología oficial con la cual la sociología crítica se confronta.

"Villa afirma que entre 1958 y 1962 maduran las condiciones estructurales e intelectuales que permiten que la sociología se deslinde de la ideología oficial, de donde surgirán dos claras corrientes, ámbitos que tienden a diferenciarse crecientemente, que muestran su función encubridora, la una; crítica, desmitificadora, la otra".¹⁸

La sociología crítica aborda el papel del sociólogo como profesional y como intelectual, la especificidad de las ciencias sociales latinoamericanas: Graciarena sostiene que la aparición del profesional en los países industrializados tiene que ver con el desarrollo económico y cultural del capitalismo desde fines del siglo pasado, y con la institucionalización de las ciencias sociales que se manifiesta como parte de este desarrollo. Este requiere de una ciencia y tecnología capaces de responder a las necesidades de una sociedad utilitaria y pragmática, y por tanto de preparar expertos en el seno de las modernas universidades al servicio del estado tecnocrático, quienes deben guiar su trabajo por criterios eficientistas y de un creciente apoliticismo.

¹⁷ Murguía L., Adriana. Op. cit. p. 73.

¹⁸ Murguía L., Adriana. Op. cit. p. 74.

Graciarena afirma:

"...el surgimiento del estado tecnocrático en América Latina fue más una decisión política modernizadora que una necesidad del desarrollo alcanzado por los países de la región, de manera que este modelo se encuentra distorsionado tanto por la falta de desarrollo estructural como por su condición dependiente de los países centrales. De ahí que el papel de las universidades latinoamericanas como productoras de 'recursos humanos altamente calificados' necesarios al Estado tecnocrático (a las que se incorporan las ciencias sociales en la segunda posguerra) no responde a las verdaderas necesidades de las sociedades latinoamericanas".¹⁹

La institucionalización de las ciencias sociales fue un proceso asociado al proyecto político del Estado mexicano:

"éste ha proporcionado los medios necesarios para su desenvolvimiento y muchos de los (que la han ejercido) se han vinculado a la implantación de dicho proyecto. Por ello es que cabe hablar de la institucionalización de (su) devenir en el país: (es) parte del proceso de desarrollo y contribuye a delinearlo" (Zapata, 1981:131).²⁰

Para Aurora Loyo y Leda Arguedas este proceso:

"constituye un primer esfuerzo por ubicar esta institucionalización dentro del contexto más amplio del país, así como de analizar la producción de las instituciones de la UNAM, relacionando su evolución (temática teórica) tanto con la influencia del contexto como con la evolución del proceso mismo de institucionalización y de profesionalización de la disciplina"²¹

Las teorías del desarrollo son criticadas desde la derecha e izquierda. Se refuerza el concepto nacionalista que considera al Estado el impulsor, ordenador y planificador del desarrollo, así como integrador de la población.

¹⁹ Graciarena, Jorge. 1977. "Las ciencias sociales, la crítica intelectual y el Estado tecnocrático. Una discusión del caso latinoamericano", en Poder y desarrollo en América Latina. Estudios sociológicos en homenaje a José Medina Echavarría. México. FCE. Citado por Murguía L., Adriana, *ibidem*.

²⁰ Murguía L., Adriana, *ibidem*.

²¹ Arguedas, Leda y Loyo, Aurora. 1979. "Las institucionalización de la sociología en México", en *Sociología y Ciencia Política en México*. UNAM. Citadas por Murguía L., Adriana, *ibidem*.

Cuando Raúl Benítez Zenteno asume la dirección del IISUNAM y de la RMS en 1970, los cambios se perciben inmediatamente, se dejan a un lado los estudios globales de América Latina y se dedican a presentar las investigaciones del Instituto.

Los problemas nacionales se analizan a la luz del desarrollo económico, político, cultural del país, o de manera más amplia, con el de América Latina en su conjunto, aún en los casos en que no sea ésta la preocupación central.

A partir de 1968 los intelectuales vuelven los ojos a México. Lo que Antonio Caso había propuesto 50 años antes, en los 70 los estudiosos reinician el estudio de lo mexicano (Sefchovich, 1989).

Los años 70 son la época de la guerrilla, de la Iglesia de la Liberación, movimientos estudiantiles y emergencia sindical.

Aparecen las teorías de la dependencia; parten del supuesto de la existencia de una relación de dependencia entre el área subdesarrollada, compuesta por los países periféricos con respecto de los países centrales y constituyen el área desarrollada. La dependencia es correlato del desarrollo y una subsiste por la presencia de la otra.

En 1976, Julio Labastida toma posesión como director de la Revista, con él vuelven los autores latinoamericanos y se tocan temas teóricos del momento. El lenguaje se hace más especializado y se habla de formaciones sociales, capitalismo tardío y producción del conocimiento (Sefchovich, 1989).

La Revista estudia casos concretos y coyunturales. Se habla de la crisis del capitalismo tardío y del modelo de desarrollo mexicano. Al final de la década se tocan temas sobre democracia.

En 1976 se crea el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, (CONACYT), el futuro presidente José López Portillo invita a científicos sociales, con vocación de *transformadores*, a participar en las actividades que realiza el Estado, aceptando las reglas mínimas del juego político sin abandonar por ello ni su libertad ni su capacidad de análisis crítico. Por primera vez se incluyen en los planes de desarrollo las humanidades y las ciencias sociales.

El trabajo colectivo denominado *El perfil de México en 1980* muestra un considerable avance en la investigación social —los trabajos manejan un importante conjunto de elementos teórico metodológicos son producto de investigaciones realizadas por personal profesional— para analizar críticamente los problemas del país.

La democracia fue el siguiente punto de análisis; los autoritarismos parecen debilitarse y la crisis económica no encuentra salida. El tema de los movimientos sociales, de las organizaciones sociales, movilizaciones, luchas o resistencia que expresan fuerza colectiva es tal que pone en jaque al sistema político mexicano, incapaz de satisfacer sus demandas.

Los análisis sociológicos reflejan avances metodológicos importantes, se utilizan conceptos provenientes de diferentes marcos teóricos, que constituyen no un paradigma, sino un "patrimonio conceptual común" que los sociólogos utilizan al realizar sus investigaciones. Los conceptos se socializan y los acercamientos sociológicos cada vez revisten más elementos de pluralidad. Se relaciona esta actitud teórica con la búsqueda de la democracia en América Latina. Lidia Girola afirma que esa búsqueda lleva al rechazo de los discursos autoritarios, y que esto tiene repercusiones al nivel del discurso sociológico.

Este enfoque pone una doble importancia en lo teórico y lo práctico.

En un trabajo de 1991 sobre los trabajos mexicanos de teoría sociológica (como lógica reconstruida) producidos en la década de los años ochenta, Gina Zabludovsky y Lidia Girola analizan la producción publicada en las revistas metropolitanas de la especialidad. Afirman que la definición de la teoría debe tener en cuenta que el periodo que analizan es uno de "crisis de los esquemas explicativos" (Girola y Zabludovsky, 1991:14) y consideran que en México esta crisis se manifestó —como en el plano internacional— en el abandono de las teorías omnicomprensivas, pero que tuvo en el país "fuentes vernáculas" en la crítica del marxismo y de las teorías de la dependencia.

El análisis de la teoría permitió reflexionar sobre los aciertos de cada una de las disciplinas que influenciaban la sociología, así como nuevos acercamientos desde la perspectiva de la sociología interpretativa, la teoría de los juegos, las interrelaciones, entre otras.

Por otro lado, se formó un grupo especializado en el análisis teórico, inexistente hasta esos días.

Andrade Carreno y Valenti realizan dos trabajos que se diferencian de los anteriores, en que describen el desarrollo institucional. Relacionan aspectos como: políticas de ciencia, la profesionalización avanzada y análisis de investigación empírica sobre matrícula escolar, situación de las ciencias sociales, etcétera. Estos trabajos se caracterizan por el estudio de las instituciones gubernamentales y su relación con las ciencias sociales. Esta nueva actitud estatal va a traer como consecuencia la creación del CONACYT, una política dirigida a concertar la elaboración entre las instituciones académicas y el sector público.

Esta política estatal está dirigida a concertar el trabajo de las instituciones académicas con el sector público.

"En cuanto a la modernización del aparato estatal, ésta requería de una mayor competencia técnica y profesional de la burocracia, (...) se reclutan a los funcionarios públicos de entre profesionistas universitarios de carrera técnicas y socioeconómicas. (Elemento) que explica el interés gubernamental manifestado para apoyar la profesionalización en el ámbito de las ciencias sociales y por ende tanto la expansión como la descentralización —concebida como parte importante del proceso de modernización— de la educación superior y la creación de programas de posgrado con el fin de promover la profesionalización avanzada. Tendría que venir la crisis de 1982 para ver cómo la influencia del sector científico en la definición de los objetivos del desarrollo se reemplazaría por el abandono y el creciente apoyo a la reconversión industrial y el fortalecimiento del sector privado.

El trabajo parte del supuesto de que "existe en el discurso sociológico una tensión estructural entre su fundamentación y su práctica, que se refleja, entre otras formas, en la relación entre la sociología y la vida pública", y se centra en el análisis de esta relación".²²

El periodo denominado sociología académica es importante porque logra, de alguna manera, delimitar el campo de su competencia. Y a partir del movimiento de 1968 el Estado se replanteó conceptos y principios revolucionarios hasta ese momento censurados. Esta apertura ideológica establece una nueva relación con la sociedad. De esta forma el Estado legitima su intervención.

Para Lidia Girola y Margarita Olvera la profesionalización de la sociología se logra hasta los años 80:

Sostienen que la profesionalización incide importantemente en los cambios temáticos-conceptuales que registra la disciplina en las últimas dos décadas (en su trabajo se analiza específicamente el paso del análisis de las clases al de los movimientos sociales y el de los análisis sobre marginalidad a los del sector informal) se explican no sólo por cambios a nivel de la sociedad, sino también por cambios al interior de la disciplina".²³

"...El cuestionamiento del marxismo en México, (...) se explicaría no sólo porque este resultó incapaz de explicar algunos de los procesos del pasado reciente en América Latina (...) sino también porque la visión totalizadora que conlleva se cuestiona y se abre paso a miradas (...) que implican el uso de instrumentos

²² Murguía L. *Ibidem*.

²³ *Op. cit.* p. 84.

"En cuanto a la modernización del aparato estatal, ésta requería de una mayor competencia técnica y profesional de la burocracia, (...) se reclutan a los funcionarios públicos de entre profesionistas universitarios de carrera técnicas y socioeconómicas. (Elemento) que explica el interés gubernamental manifestado para apoyar la profesionalización en el ámbito de las ciencias sociales y por ende tanto la expansión como la descentralización —concebida como parte importante del proceso de modernización— de la educación superior y la creación de programas de posgrado con el fin de promover la profesionalización avanzada. Tendría que venir la crisis de 1982 para ver cómo la influencia del sector científico en la definición de los objetivos del desarrollo se reemplazaría por el abandono y el creciente apoyo a la reconversión industrial y el fortalecimiento del sector privado.

El trabajo parte del supuesto de que "existe en el discurso sociológico una tensión estructural entre su fundamentación y su práctica, que se refleja, entre otras formas, en la relación entre la sociología y la vida pública", y se centra en el análisis de esta relación".²²

El periodo denominado sociología académica es importante porque logra, de alguna manera, delimitar el campo de su competencia. Y a partir del movimiento de 1968 el Estado se replanteó conceptos y principios revolucionarios hasta ese momento censurados. Esta apertura ideológica establece una nueva relación con la sociedad. De esta forma el Estado legitima su intervención.

Para Lidia Giroja y Margarita Olvera la profesionalización de la sociología se logra hasta los años 80:

Sostienen que la profesionalización incide importantemente en los cambios temáticos-conceptuales que registra la disciplina en las últimas dos décadas (en su trabajo se analiza específicamente el paso del análisis de las clases al de los movimientos sociales y el de los análisis sobre marginalidad a los del sector informal) se explican no sólo por cambios a nivel de la sociedad, sino también por cambios al interior de la disciplina".²³

"...El cuestionamiento del marxismo en México, (...) se explicaría no sólo porque este resultó incapaz de explicar algunos de los procesos del pasado reciente en América Latina (...) sino también porque la visión totalizadora que conlleva se cuestiona y se abre paso a miradas (...) que implican el uso de instrumentos

²² Murguía L. *Ibidem*.

²³ *Op. cit.* p. 84.

más finos, modelos menos generalizantes, más restringidos (...) así como abordajes menos especulativos y más empíricos, mayor sensibilidad para criticar y adoptar instrumentos y el reconocimiento del carácter fragmentario e irreductible de las explicaciones" (Girola y Olvera, 1994:94). Y la conformación de estas "miradas" está íntimamente ligada al proceso de profesionalización de la comunidad de sociólogos en el país.²⁴

La sociología y la ENP

Los alumnos de la ENP cursan la materia de sociología en el tercer año. Éstos han escogido las áreas III y IV denominadas económico administrativas y derecho, respectivamente. En este año, los alumnos toman una decisión muy importante: el área de estudios profesionales que abordarán en su vida profesional. Por esta razón, los profesores, sus métodos y la institución deben proporcionar información que ayude a tomar la mejor decisión.

Sin embargo, los alumnos reciben conocimientos fragmentados que en lugar de ofrecer bases fuertes, éstos toman la decisión con base en argumentos subjetivos. Esta problemática se debe principalmente a: Perfiles académicos inadecuados; que los maestros tengan la titularidad de una materia determinada y los requisitos institucionales no significa que tengan los conocimientos y la capacidad de transmitirlos, y que los profesores son inexpertos en cuestiones de docencia, excepto los pedagogos y aquellos que por voluntad propia incursionan en el mundo de la didáctica y la pedagogía.

En relación con el punto anterior, existen propuestas consensadas que podrían contribuir a solucionar esta problemática: Estrictos criterios de selección de la planta docente; las decisiones y selección deben discutirse en grupos colegiados; reubicación de la planta docente; examen integral mínimo de conocimientos; profesionalización de la planta docente, y vinculación con la investigación.

En México se imparte la sociología en instituciones de educación superior como la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Acatlán, Izcala y Aragón; en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y sus diferentes escuelas: Ixtapalapa, Atzacotalco y Xochimilco; en FLACSO, especialidad de sociología en la Universidad Pedagógica; Sociología Rural en la Universidad de Chapingo y en la Universidad Iberoamericana en su sistema de Universidad Abierta.

²⁴ *Ibidem.*

Por otra parte, el programa de la carrera de sociología en la UNAM tiene 18 años sin que se hayan realizado revisiones, cambios y actualizaciones. El contexto nacional ha sufrido cambios radicales, pero los planes de estudios no se han actualizado. Por tanto, si así está el plan de estudios de la carrera de sociología en la UNAM, ¿cómo se encuentra el plan de estudios de la ENP?

Hay que ver si el bajo interés que muestran los estudiantes por la sociología se debe al poco horizonte económico del profesional o al poco valor y reconocimiento social que tiene.

La problemática de la sociología se refleja en la ENP, y es allí donde se puede motivar al estudio de esta ciencia, interesar a los alumnos de forma teórico-práctica, vencer trabas burocráticas y crear programas conjuntos e interdisciplinarios.

La didáctica crítica es una alternativa en la enseñanza de la sociología en el nivel medio superior. Es enseñar la sociología crítica de Pablo González Casanova como una opción liberadora para acceder a la problemática social imperante y lograr que los alumnos, al asomarse a ella, se sensibilicen y formen criterios acordes con la realidad.

Esta corriente pedagógica cuestiona la escuela tradicionalista y la tecnología educativa. Como principio fundamental, profesores y alumnos realizan un ejercicio crítico de los problemas que afectan a la comunidad. Antes de cualquier decisión, se lleva a cabo un análisis crítico de la comunidad, la escuela, los métodos pedagógicos, las relaciones sociales, la ideología, etcétera.

Es una corriente que nace en los años 50, con tendencias marxistas, introduce el análisis dialéctico de la educación; en la elaboración de estudios y contenidos considera las contradicciones y conflictos que se dan en la sociedad.

III. LA DIDÁCTICA CRÍTICA

1. La didáctica

Los conceptos de didáctica se han transformado a través del tiempo. En un principio se consideraba como el arte de enseñar,¹ es decir, un *don* para dictar cátedra. El concepto cambió a *ciencia y arte de enseñar*² y se buscó una base científica. Posteriormente se definió como:

"conjunto de procedimientos destinados a dirigir el aprendizaje."³

Este concepto consideró que el proceso de aprendizaje se lleva a cabo internamente en el alumno y no por transmisión del profesor. Para fines de este trabajo se considera que la didáctica es:

"la serie de procedimientos para dirigir el aprendizaje."⁴

Pero analizando la cita anterior y relacionándola con lo que implica la pedagogía, podemos agregar que la relación pedagógica tiene como propósito la enseñanza y el aprendizaje de

¹ Nerici Imídio, G. *Metodología de la enseñanza*. Editorial Kapelusz Mexicana, S.A. de C.V. 4a. Edición. México, 1985. p. VII.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ Pansa González Margarita. "Sociedad-Educación-Didáctica", en: *Fundamentación de la didáctica*. Ediciones Gernika S.A. 1986. México.

contenidos culturales, educativos, científicos, etc. Es necesario que el profesor, enfrentado a un grupo, conozca su materia y tenga los elementos didácticos para impartirla en el aula.

Si se reduce la problemática educativa a los acontecimientos del aula se olvida que la escuela es una institución, lo que implica que en el suceder de la clase, en la relación pedagógica misma, se encuentran actos, roles, contenidos, normas instituidas y definidos previa e independientemente de los sujetos concretos que intervienen en ella y que la determinan.

La experiencia escolar ha mostrado a profesores y alumnos qué es la experiencia y qué el aprendizaje; cuáles son los roles específicos de ambos, el manejo del poder, las jerarquías, las normas, etcétera.

Profesores y alumnos han estado sujetos a largos procesos de socialización en los cuales juegan un papel definitivo las instituciones.

En la mayoría de los casos, los profesores son profesionales que se dedican a la docencia, apoyados en la preparación y conocimientos propios de su especialidad, y su acercamiento a los grupos de alumnos está condicionado por concepciones docentes intuitivas derivadas del sentido común. Sin embargo, ante las exigencias institucionales, buscan su formación didáctica en instituciones especializadas, cuyas concepciones, la mayoría de las veces, son transmitidas dogmáticamente, pues obedecen a la necesidad sentida de contar con instrumentos técnicos que resuelvan sus problemas metodológicos.

2. Concepto de tecnología educativa

El enfoque de la enseñanza-aprendizaje basada en la tecnología educativa propone una organización funcional que sea de utilidad normativa al establecer sistemas específicos de enseñanza-aprendizaje con herramientas útiles para comprender y organizar la enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las posibilidades tecnológicas de nuestro tiempo; estimular los estudios e investigaciones, tan necesarios en nuestro medio para la innovación académica. Otra de las finalidades abre la posibilidad de que en el campo de la educación se fomente la actividad crítica, la exposición de ideas y la toma de posición frente a una circunstancia que nos compete a todos.

Hace unos cincuenta años, siguiendo las corrientes innovadoras del primer cuarto de siglo en el ámbito de la praxis educativa, se puso de moda el concepto y el término audiovisual. Esta corriente fue más afortunada en la práctica que en la denominación. Posteriormente

incidieron o están ocurriendo en el mismo campo la enseñanza programada y las máquinas de enseñar; los medios de comunicación social y la informática; y en la actualidad la axiología social con la dinámica de grupos y la tecnología educativa humanista con la prospectiva pedagógica. La corriente en consecuencia se fue enriqueciendo en contenido y extendió su campo.

En el vocabulario de psicología de Pieron (1951): "la enseñanza audiovisual" se define: como "una enseñanza efectuada mediante proyecciones fijas o móviles (películas), comentadas o explicadas por el maestro"

Más tarde Henri Dieuzeide en "Las Techniques Audiovisuelles dans L'Enseignement" propone el término "Técnicas audiovisuales" para designar "el conjunto de procedimientos eléctricos y electrónicos de reproducción y difusión de imágenes y sonidos utilizados en la comunicación masiva para una recepción colectiva o individual organizada". Al hablar de técnicas se precisa el campo, pero se reduce demasiado; ya que evidentemente no se considera aquí la enseñanza programada de la que habla Dieuzeide en la misma obra o de las que llama técnicas del futuro: "pedagogía de la sensibilización", "funciones de la información en "la escuela paralela" nuevas funciones del maestro en la "rotación pedagógica" y otras.

La denominación técnicas audiovisuales queda también corta y resulta poco satisfactoria. Por otra parte, en los Estados Unidos —patria del audiovisualismo— hay desde fines de la década de los cincuenta una tendencia cada vez más precisa a llamar a todo este conjunto de técnicas "tecnología educativa".³

En el año de 1967 "La Educación", revista del Departamento de Asuntos Educativos de la Organización de Estados Americanos (OEA), dedicó cuatro volúmenes 45-48 a la Tecnología Educativa; la editorial menciona: "Por tecnología educativa se entiende la aplicación sistemática de los adelantos de la técnica moderna a la enseñanza, la administración y otros aspectos de la tarea educativa" y más adelante: "estos adelantos de la técnica comprenden: aparatos, sistemas y procesos."

En la parte moderna de esta historia de la tecnología de la enseñanza quedan comprendidos entre las innovaciones y organizaciones de contenidos didácticos los medios audiovisuales, los sistemas de comunicación "multimedia", y la enseñanza programada desde los programas lineales hasta la cibemática pedagógica.

³ *La Educación*, número 45, editada por la Organización de Estados Americanos (OEA).

Se propone la denominación de *tecnología educativa* para la aplicación sistemática de los adelantos de las ciencias y de la técnica a la enseñanza-aprendizaje, la organización, la administración, la investigación y los otros aspectos de la tarea educativa.

Esta corriente propuso como elemento primordial la revisión de los contenidos conceptuales y de los valores dentro de este campo para delimitar y precisar su contenido y alcances; así como las directrices que orienten la labor.

Los seguidores de esta corriente aducen que no es un peligro usar la técnica, lo que es peligroso es que los mediocres de la pedagogía se esclavicen bajo la bandera de cualquier principio ya sea la rutina, el tradicionalismo o el snobismo.

El dilema humanismo-tecnocracia no se va a resolver marginando a la educación de la técnica. Cuando en educación se habla de humanismo debe entenderse el hombre actual, vivo, en su circunstancia concreta; es decir, el hombre de la era espacial, de la edad tecnológica. Un humanismo que pretenda educar al hombre fuera de la realidad vital es demagogia y la tecnología que pierda de vista el servicio de los valores esencialmente humanos es tecnocracia.

El concepto de tecnología educativa se sustenta en estos principios: En una reflexión seria y profunda sobre los fines y valores de la educación; en un conocimiento científico de los procesos del aprendizaje y del desarrollo humano; en un conocimiento amplio de la evolución social y de la interacción de la persona humana en su ambiente cósmico y social; en la profesionalización de los educadores (con todo su alcance y consecuencias); en la especificación de los objetivos concretos de la acción educativa en cada circunstancia (para conseguir una planeación sistemática organizada de los mejores recursos técnicos y usar los objetivos propuestos).

En la actualidad el pensamiento tecnocrático en la educación superior ha ejercido una influencia muy importante, su presencia se observa en todos los niveles del sistema educativo. Esta corriente se sitúa en relación con el proceso de modernización de la educación en América Latina en los años 50. Vasconi⁶ relaciona la tecnología educativa con la presencia del pensamiento tecnocrático en los modelos de desarrollo nacionales. El autor señala tres elementos característicos de esta corriente:

- Ahistórico
- Formalismo

⁶ Vasconi, T. Sobre algunas tendencias en la modernización de la Universidad Latinoamericana y la formación de investigadores en ciencias sociales. Coloquio Nacional sobre Universidad y Sociedad. Aguascalientes, Núm. 1978. (Documento), p.p. 4-8. Citado por Pansza, M. *Op. cit.* p. 56.

- Cientificismo⁷

La tecnología educativa aísla a la educación del proceso histórico y de consideraciones sociales que la determinen. Los tecnócratas descontextualizan los campos de estudio, lo que teóricamente permite universalizar la problemática. Sobre la base de una estructura lógica de los planes de estudio, pretenden otorgarle cientificidad al trabajo educativo. Las contradicciones, conflictos y deseos se soslayan a la supremacía que le otorgan a la lógica y a la ciencia. La tecnología educativa se apoya en la psicología conductista, la cual pone énfasis en la objetividad que se puede alcanzar con el riesgo de trabajar sólo sobre la conducta observable.⁸

El carácter instrumental de la tecnología educativa se basa en el microanálisis del salón de clases, el papel del profesor como controlador de estímulos, respuestas y reforzamientos. Se destaca que el proceso debe centrarse en lo que puede ser controlado, es decir, lo explícito. Lo implícito no cae dentro de la consideración de la ciencia, y por lo tanto, tampoco se ocupan de ello la psicología, la pedagogía o la didáctica, entre otras disciplinas que estudian el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La tecnología educativa como corriente nueva en educación tiene como característica fundamental el uso de tecnología o máquinas para incrementar la comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje, se fundamenta en el pensamiento pragmático de la psicología conductista, en el análisis de sistemas, en la formación de recursos humanos de corte empresarial.

La tecnología educativa es una corriente adoptada por los ingenieros de la conducta especializados en la planeación de sistemas educativos, por profesores que consideran que a

⁷ Por **ahistoricismo** Vasconi identifica la concepción de que la historia no existe en el presente, es un asunto del pasado, está estática, o sea, el presente descontextualizado explicativo por sí mismo. Esto implica una concepción de ciencia y sociedad determinada.

Formalismo. Se privilegia el pensamiento lógico. Las sociedades y los lenguajes están constituidos por los mismos elementos (signos y sonidos) y lo que los diferencia es sólo la ley de organización. Es posible construir modelos aplicables a las más diversas sociedades.

Cientificismo. Concepción que considera que la ciencia no pertenece a la historia, que tiene sus propias leyes, ya ha sido conquistada y se trata en lo fundamental de hacerla crecer. La ciencia es ante todo un método. Vasconi cuestiona el llamado método científico y hace consideración importante sobre cuál es conveniente reflexionar. "los investigadores realmente originales, aquellos que han producido conocimientos realmente nuevos y pienso aquí en Marx, Max Weber o en un Sigmund Freud, no sólo produjeron esos conocimientos nuevos; también produjeron nuevos métodos para la producción del conocimiento." Citado por Pansza, M. *Op. cit.*, p. 57.

⁸ Aguirre Lora, Ma. Esther. "Análisis histórico de la transferencia de la tecnología educativa", en la revista Foro Universitario Núm. 5 STUNAM-UNAM, p. 56. Citado por Pansza M. *Ibidem*.

través de la sistematización de la enseñanza (programada), elevarán el nivel académico; por los alumnos que aceptan que a través del estudio programado y sistematizado podrán superar sus carencias.

Enfrentar a la tecnología educativa con el sistema tradicional ha significado un reto, ya que los críticos de esta corriente están de acuerdo en que la misma no ha logrado superar al modelo tradicional, sino que este mismo modelo ha sido modernizado con la perspectiva de la eficiencia y el progreso.

De la crítica a la tecnología educativa surgen opciones prometedoras que pretenden romper con el pensamiento e ideología tecnocrático, retomando la educación como un proceso histórico, socialmente condicionado, asimilándose la contradicción-conflicto, poder e institución antes señalados. Dichos movimientos se inscriben en la didáctica crítica. Para ésta, la tecnología educativa resulta una visión reduccionista de la educación, ya que bajo la bandera de eficiencia, neutralidad científica y cientificismo, la práctica educativa se reduce:

"...sólo al plano de la intervención técnica. Queda así la educación planteada como espacio aplicativo de principios y conceptos donados por la psicología."⁹

Quedan ausentes en esta corriente didáctica el análisis de la afectividad en la educación y el conflicto de autoridad se resuelve haciendo del profesor un administrador de los estímulos, respuestas y reforzamientos que aseguran las conductas deseables.

La interacción profesor-alumno, contenido-método, se ve sometida a criterios preestablecidos de conducta. Se privilegia el detallismo metodológico sobre la reflexión epistemológica profunda en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo que la tecnología educativa despertó en las generaciones de profesores que la adoptaron fue la ilusión de eficiencia y progreso en el proceso de enseñanza-aprendizaje sin analizar las implicaciones profundas que tiene para los sujetos que intervienen en esta relación.

⁹ Si desea ampliar la información sobre la escuela crítica, consulte: Ezpeleta, J. *Op. cit.*; Lobrot, *Op. cit.*; Ardoino, *Op. cit.*; Mendel, *Op. cit.*; Lapassade, *Op. cit.* Citados por Pansza, M. *Op. cit.*, p. 59.

3. El enfoque crítico

Para entender y transformar la educación es necesario adoptar una postura crítica. La educación debe considerarse un elemento transformador y transformable. Tomar conciencia de esto significaría entender el papel de la relación social alumno-profesor. La didáctica crítica (DC) analiza los conceptos de autoritarismo, ideología, sociedad, hombre, ciencia, etc., y aborda el problema educativo desde una posición política más que técnica. Propone analizar problemas educativos, descubrir tendencias pedagógicas de los profesores y realizar un autoanálisis periódicamente. La DC intenta romper con las prácticas tradicionales de enseñar: la memorización, el dictado, el conocimiento enciclopédico, la educación vertical, el copiado, el estudiar para *pasar*, etcétera.

"La educación se experimenta como instancia enajenante y como posibilidad liberadora."¹⁰

Saber cómo opera el sistema educativo en nuestra sociedad, su función reproductora de roles; estatus y valores que asumen profesores y alumnos, es la clave para transformar la práctica educativa. Las contradicciones, cuando son percibidas por los sujetos más afectados, producen actividades emotivas, toma de conciencia y posturas frente al sistema social. Por tanto, es posible pensar en una transformación en el interior de la práctica educativa, entendida como una disciplina comprometida con los problemas sociales y crítica de los conceptos establecidos que abordan el problema de la enseñanza y del aprendizaje.

4. El aprendizaje para la didáctica crítica

Para esta corriente pedagógica:

"El aprendizaje es un proceso en espiral, las explicaciones y los cambios conseguidos son la base para lograr nuevos conocimientos, más complejos y profundos y tiene que ser visto no sólo en su dimensión individual sino fundamentalmente en el social."¹¹

¹⁰ Panza González, Margarita. "Sociedad-Educación-Didáctica", en: *Fundamentación de la didáctica* Ediciones Gernika, S. A., 1986. Vol. (1). p. 25

¹¹ Pérez Juárez, Esther Carolina. "Problemática General de la Didáctica", en *Fundamentación de la didáctica*. Vol. (1). Ediciones Gernika, S. A. 1986. p. 85.

Es un proceso social y no sólo individual. Para Pérez Juárez:

"El aprendizaje es concebido como un proceso de esclarecimiento, de elaboración de verdades que se producen entre los hombres y lo individual y que en sentido estricto queda subordinado a lo social"¹²

Para la DC la realidad es histórica y dialéctica, es decir, una totalidad. El objeto de conocimiento no es real, sino una construcción social, producto de la reflexión-acción que desde un ángulo cambiante y contradictorio hacen los hombres. En este proceso los hombres y la realidad se transforman. Las pautas de conducta se modifican. El aprendizaje se logra cuando el alumno asimila los conocimientos y los incorpora a sus esquemas de acción, y por lo tanto, actúa con base en los conocimientos adquiridos. La DC ve al docente como educador y al alumno como educando. Se adoptan premisas de la psicología cognoscitiva y piagetana para comprender el proceso de construcción del conocimiento.

En el aspecto epistemológico, el conocimiento se concibe como un proceso dialéctico que surge de la interacción y modificación recíproca del sujeto y el objeto. El conocimiento del *mundo real*, que existe independientemente del sujeto, se construye cuando éste, mediante la abstracción y la generalización, logra romper con la experiencia sensible, con el conocimiento nocional que, como realidad aparente, proporciona la percepción.

En este proceso epistemológico, tanto individual como social, hay una integración de la práctica con la teoría como acción que da al conocimiento el carácter transformador de la naturaleza y la sociedad.

5. El *curriculum* y la didáctica crítica

El análisis del *curriculum* de una institución lo constituyen cuatro niveles:

- a) diseño del *curriculum*
- b) el plan de estudios
- c) el programa de estudios
- d) cartas descriptivas

¹² *Ibid.*

"La formación pedagógica de los docentes debe proporcionar los elementos teórico-técnicos que permitan interpretar didácticamente un programa escolar a partir de una teoría y de una concepción del aprendizaje, de acuerdo con el plan de estudios de la institución donde realiza su labor."¹³

Sin embargo, se discute si el *curriculum* es un campo disciplinario independiente o está dentro de la didáctica. Si la enseñanza no se reduce a lo que acontece en el aula, sino que tiene implicaciones sociales e institucionales, el *curriculum* se toma como objeto de estudio de la didáctica.

Ralf Tyler e Hilda Taba en la segunda mitad del siglo XX introducen en la discusión el término de la teoría curricular. Conciben los programas escolares desde una perspectiva amplia: Analizan los componentes referenciales que sirven de sustento a la estructuración de un programa escolar.

Robert Mager, en una segunda propuesta, ubica la elaboración de programas en los objetivos conductuales dentro del desarrollo de un modelo de instrucción. De las dos propuestas se desprende la necesidad de evitar caer en reduccionismos que descontextualicen la puesta en marcha de la didáctica para enfocar el análisis en tres focos: aula, institución, sociedad.

Desde esta perspectiva, el concepto de *curriculum* no sólo es homólogo al plan de estudios, sino que se amplía a los contenidos de enseñanza, al modelo didáctico y a la experiencia evolutiva que se genera en el quehacer académico cotidiano, elementos que obedecen a una intermodalidad y a una finalidad educativa institucional.

Sin embargo, la organización por asignaturas, áreas y módulos son rasgos que en las propuestas curriculares actuales tienen más aceptación. El papel que el profesor asuma ante los cambios curriculares se convierte en elemento facilitador o retardatario de los mismos.

La planeación educativa es una práctica *nueva* en México, se ubica en la década de los 60.

Los planes de estudio son propuestas para formar profesionistas: las revisiones curriculares las motivan criterios de modernización, por lo que es necesario unir esfuerzos y voluntades que conduzcan a una auténtica participación en la tarea curricular.

Los profesores y el sector responsable de la elaboración de programas debe apoyarse en lineamientos teóricos y metodológicos, lo mismo que en criterios de evaluación.

Sin embargo, para Porfirio Morán Oviedo la planeación de los programas de estudio:

¹³ Díaz Barriga, Ángel. "Didáctica y Curriculum", *Convergencias en los programas de estudio*. Ediciones Nuevomar, S. A. de C. V. Colección Problemas Educativos. Decimoquinta edición. 1993. México, p. 9.

"No se desprenden en muchos casos de un estudio real de la problemática educativa del país, son parches a nuestros planes de estudio que en última instancia no responden a las situaciones concretas de las instituciones en cuestión."¹⁴

En la mayoría de los casos son respuestas técnicas, que no surgen de la problemática educativa del país. La forma más antigua de organizar los planes de estudio ha sido por asignatura. Éstos nacieron bajo condiciones políticas, sociales y económicas totalmente distintas a las actuales; las asignaturas parecen *islas* de conocimiento, cuya actualización de contenido resulta incidente para los alumnos, quienes no logran asimilar la importancia y la utilidad, ya que no logran vincular los estudios al ejercicio de la práctica profesional:

"Frecuentemente en las universidades adoptan una posición muy crítica en relación a la sociedad, pero muy *conservadora* en la manera en que ellas mismas reflejan a tal sociedad, especialmente en cuanto a lo que enseñan y cómo lo enseñan."¹⁵

"Para propósitos de la enseñanza, el conocimiento se organiza con base en las disciplinas académicas, pues tales disciplinas no son sólo un conveniente medio de dividir el conocimiento, sino también la base sobre la cual la Universidad se organiza en feudos autónomos que definen las diferentes especialidades de la enseñanza y de la investigación."¹⁶

Los encargados de modificar los planes de estudio —autoridades, maestros, ambos—, cuando sustituyen una lista de temas por una programación hecha con base en objetivos de aprendizaje, o bien por utilizar un medio novedoso: la televisión, una computadora, técnicas y recursos didácticos, etc., presentan estos cambios como grandes innovaciones pedagógicas. Un análisis más cuidadoso revelaría el aspecto conservador y de reproducción, más que innovador de las concepciones del hombre, sociedad, escuela, conocimiento que sustenta la educación formal tradicional.

¹⁴ Morán Oviedo, Porfirio. "Instrumentación Didáctica", en: *Fundamentación de la Didáctica*. Vol. (1). Ed. Gemika, S. A. 1986, México, p.151.

¹⁵ Morán Oviedo, Porfirio. "Instrumentación Didáctica", en: *Fundamentación de la Didáctica*. Vol. (1). Editorial Gemika, S. A. 1986. México. *Op. cit.*, p. 152.

¹⁶ Morán Oviedo, Porfirio. *Op. cit.* p. 153

La corriente de la "tecnología educativa" ha tenido mucha influencia en la puesta en marcha de los planes y objetivos de estudio en la ENP. Por esta razón, en este trabajo es una referencia obligada cuando se quiere transformar la práctica didáctica tradicional.

La tecnología educativa ha sentado sus bases en todos los niveles de la educación en México:

"*Grosso modo* los «objetivos de aprendizaje» se definen como enunciados técnicos que constituyen puntos de llegada de todo esfuerzo intencional, y como tales, orientan las acciones que procuran su logro y determinan predictivamente la medida de dicho esfuerzo."¹⁷

Los contenidos son de suma importancia en la práctica didáctica, ya que inducen a experiencias dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

El proceso de aprendizaje no puede considerarse lineal, sino que implica crisis, paralizaciones, retrocesos, resistencias al cambio, etc., que el sujeto tiene que enfrentar:

"Estas crisis surgen porque la apropiación y transformación del objeto de conocimiento no está determinado sólo por la mayor o menor complejidad del objeto de conocimiento, sino también por las características del sujeto de conocimiento."¹⁸

Una de las mayores aportaciones de la pedagogía ha sido definir con precisión las metas educativas y propiciar en los docentes una actitud positiva hacia su empleo. La ausencia de metas claras dificulta la elaboración de estrategias y acciones educativas. Dentro de las metas consistirán en:

"Analizar la estructura de la disciplina a estudiar, sus conceptos fundamentales, la significación de los aprendizajes y su aplicación a nuevas situaciones."¹⁹

Autores como Ausubel y Bruner coinciden en señalar que es necesario usar objetivos en la tarea didáctica, pero con la condición de formularlos de manera general y no específica. Estos autores plantean serias objeciones a la terminología que utilizan autores en el estudio

¹⁷ Laforcade, P. *Planteamiento conducción y evaluación de la enseñanza superior*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Kapelus, 1974. Citado por Morán Oviedo *Op. cit.* p. 195-196.

¹⁸ Morán Oviedo, Porfirio. *Op. cit.* p. 194.

¹⁹ Morán Oviedo, Porfirio, 196-197 p.p.

y clasificación taxonómica de objetivos, ya que lejos de aclarar, oscurecen la naturaleza de lo que se quiere enseñar.

Bruner considera necesario establecer objetivos para la enseñanza; admite, inclusive, que son útiles para orientar al profesor y al alumno en el desarrollo de su trabajo. Concibe la formulación directa de los objetivos con la solución de los problemas. Destaca la importancia de analizar la disciplina para estudiar los conceptos fundamentales, el significado del aprendizaje y la aplicación a nuevas situaciones. En los años 70, en pleno desarrollo de la tecnología educativa, surgen como medidas técnicas la elaboración de programas de estudio y el empleo de los objetivos. Así la tecnología educativa propone y fragmenta los contenidos de la enseñanza. La DC apoya el criterio de Manacorda:

"Porque rompe definitivamente con la nefasta práctica de fragmentar los contenidos de la enseñanza a través de la propuesta de los objetivos conductuales."²⁰

La tecnología educativa tiene sus bases teóricas en el conductismo. Se inscribe en el paradigma empirista del método experimental como estrategia de trabajo. Sostiene que el dato habla por sí mismo. El aprendizaje es un hecho observable y medible. La práctica constante de formular objetivos apoyados en este marco teórico:

"Da más importancia a aspectos técnicos para su construcción que a sus fundamentos psicológicos (noción de conducta y personalidad) y epistemológicos (teoría del conocimiento)."²¹

Este fenómeno fragmenta el conocimiento y tiene implicaciones negativas en el proceso del aprendizaje del estudiante: impide la integración de la información, así como estrechar relaciones, no permite tener una noción de conjunto de los objetos de estudio e imposibilita comprender la complejidad de los problemas que presenta la práctica profesional:

"Los planteamientos anteriores nos hacen arribar a lo siguiente: Si para el conductismo el aprendizaje "es la modificación de la conducta" y por conducta se entiende lo manifiesto, lo observable de una manera molecular y atomizada, es de suponerse que al redactarse los objetivos conforme a estos principios, las conductas se multipliquen y los contenidos se desintegren en pequeñas partículas."²²

²⁰ Morán Oviedo, Porfirio *Ibid.*

²¹ Manacorda, M. A. "Contenido, Metodología y tecnología de la educación", en: Cuadernos de la Educación. Laboratorio Educativo. Venezuela 1979, citado por Morán Oviedo, *Ibid.*

²² Morán Oviedo, Porfirio. *Op. cit.*, p. 198.

Con base en Bleger, se concibe el aprendizaje como:

"La modificación de pautas de conducta" (sólo que aquí la conducta es molar, es decir, total, integral del ser humano), los objetivos de un determinado programa resultarán restringidos en cantidad, amplios en contenido y significativos en lo individual y social."²³

Ángel Díaz, en una *paráfrasis* a Bleger, considera que la conducta humana es total. No se puede entender, ni interpretar el significado de una conducta, si no se le ubica en relación con los elementos en que se configuró. Para la DC se consideran dos: objetivos terminales de un curso y objetivos de unidad.

Díaz señala que para plantearse lo que son los objetivos terminales y los objetivos de unidad habrá que plantearse ¿cuáles son los propósitos del curso, los conceptos fundamentales a desarrollar y los aprendizajes esenciales? Para que a partir de las respuestas, se tengan elementos para fijar criterios de acreditación de un curso, taller, seminario, etcétera.

Los objetivos explican la intencionalidad del acto educativo. Otra función de los objetivos de aprendizaje en la programación didáctica es dar bases para planear la evaluación y organizar los contenidos en unidades temáticas, bloques de información, problemas eje, objetos de transformación, etc. Se tendrán que tener presentes los siguientes criterios que orientan la formulación de objetivos:

- Expresar con claridad los aprendizajes que se pretende alcanzar. La determinación e importancia que se adjudiquen a estos objetivos se basará en un análisis crítico de la práctica profesional, e
- Incorporar el objeto de conocimiento o realidad de estudio.

En este sentido, Porfirio Morán cita a Teódulo Guzmán para afirmar:

²³ Bleger, J. "Psicología de la conducta". Buenos Aires, editorial Paidós, 1976, p. 89. Citado por Morán Oviedo, *Ibid*

"Nosotros nos olvidamos con demasiada facilidad que el debate en torno a la definición de los objetivos de la educación es parte de la lucha ideológica y política que existe en la sociedad por mantener la hegemonía cultural y la reproducción del sistema social o transformarlo."²⁴

Él concluye que la didáctica tradicional y la tecnología educativa, cuyas características son técnicas, instrumentales y metodológicas, al dejar al profesor y al alumno fuera del planteamiento de los fines de la educación, lo convierte en un ejecutor robotizado de metodologías ideadas y diseñadas por terceros:

"Expertos tecnólogos educativos del mensaje educativo, aunque en apariencia se haga sentir que participan activamente."²⁵

6. El trabajo colegiado

Las profesoras Eréndira Alonso Tejeda y Ana María Palazón del colegio de biología del plantel # 8 encabezaron el programa de profesionalización docente y revisión de los planes de estudio. Las biólogas señalan:

"cuando comenzamos el Programa no teníamos el apoyo de la Dirección General, sólo la libertad para hacerlo."²⁶

Este colegio ha sido el único que ha logrado la revisión y actualización de los programas de la materia en los niveles de iniciación universitaria, secundaria, 5º y 6º año del nivel medio superior y la materia optativa temas selectos de biología. Participaron 52.2% del total de los profesores de la materia de la ENP. Después de largas discusiones lograron llegar a consensos y acuerdos que transformaron los programas de estudio. Los programas se sometieron a la opinión de profesionales de las disciplinas interrelacionadas con la biología de la UNAM, a fin de no duplicar y depurar los temas de cada materia.

²⁴ Guzmán, J. Teódulo. "El currículum escondido y los métodos educativos universitarios", en: *Memorias del currículum universitario* Simposium Internacional. Universidad de Monterrey. México, 1978, p. 123. citado por Morán Oviedo, Porfirio. *Op. cit.*, p. 200.

²⁵ Morán Oviedo, Porfirio, *Ibidem*.

²⁶ Entrevista realizada el 24 de mayo de 1994.

El caso del colegio de sociología es muy diferente. Para la revisión del programa de la materia asistimos cinco profesores, no obstante que es uno de los más grandes de la escuela. El programa se modificó y es el que actualmente está en vigor.

Por ésta y las razones desarrolladas con anterioridad, se propone a la didáctica crítica en un sentido pedagógico global, donde todos los profesores cuestionen su ejercicio pedagógico con sus alumnos para que se involucren como sujetos históricos y sociales en la transformación de la realidad. Mediante el cual se apropien de los conocimientos de manera didáctica y comprometida con la sociedad.

La didáctica crítica enfrenta múltiples problemas: burocráticos, salariales, psicológicos, pedagógicos, etc., que de manera individual no permiten solucionarlos.

El desconocimiento de las diferentes corrientes trae como consecuencia la desorganización y confusión de las clases. Los profesores utilizan técnicas aprendidas en los cursos del CISE, sin conocer los objetivos que se pretenden con ellas.

Encontrar consensos y promover la participación requiere de apoyos institucionales y de una actitud participativa de los profesores, alumnos y trabajadores. Profesionalizar a 2,534 profesores y 81 técnicos es una tarea titánica, dadas las condiciones actuales de la institución y del país, pero es una labor que requiere empezar cuanto antes.

7. La selección y organización de los contenidos

En la ENP, la selección y organización de los contenidos la realizaban tradicionalmente los profesores que se consideraban con más experiencia, los cuerpos técnicos o, en última instancia, el titular de la cátedra respectiva. Para la DC es primordial elaborar un análisis objetivo donde participen todos los sectores involucrados sobre la teoría curricular para efectos de una correcta formación de los estudiantes. En este rubro, será de vital importancia plantearse el problema de las relaciones entre el desarrollo de la personalidad y la integración del individuo en la sociedad.

Dada la importancia del contenido, el profesor y el alumno deben participar en su determinación. Parte de la crisis que tiene la educación actual radica en el contenido de la educación y en la formación que se adquiere en la escuela.

De acuerdo con el avance científico al que ha llegado la sociedad, es de imperiosa necesidad replantear los contenidos de planes y programas de estudio, ya que éstos deben olvidarse del empirismo de épocas pasadas y replantearlos a fin de que respondan a una

sociedad en constante cambio. Los contenidos para la DC son la columna vertebral de planes y programas de estudio.

Es indiscutible que uno de los problemas serios que enfrenta la DC y la educación en general están relacionados con los contenidos. Aquí conviene considerar las concepciones positivista de éstos. Respecto a este tema, Morán Oviedo cita a Hilda Taba sobre la concepción que tiene de los contenidos:

"Ideas básicas, conceptos fundamentales y sistemas de pensamiento."²⁷

Sin embargo, agrega Morán Oviedo, estos requerimientos están ausentes en la práctica educativa. Los planes y programas de estudio están formados por unidades episódicas, donde cada una de ellas se convierte en una tarea con derecho propio. El problema del contenido es un renglón fundamental de la tarea docente. El contenido educativo se relaciona con la problemática pedagógica y los fines de la educación:

"Contenido y método sólo pueden ser fijados en función de los diferentes órdenes de finalidad a los cuales la educación misma debe responder, y es que detrás del problema del contenido de la enseñanza, están problemas del conocimiento y de la ideología."²⁸

El problema del conocimiento por múltiples determinaciones e implicaciones políticas e ideológicas convierte al contenido en una verdadera encrucijada, cuyo análisis, enfoque y metodología para tratarlo confronta carencias, dificultades y limitaciones, aún hoy en día, ya que dentro de la didáctica crítica es importante la concepción que se tenga de conocimiento. Para Ana Hirsch es de tal la importancia que:

Si el conocimiento es un proceso infinito y no existen las verdades absolutas, el contenido de un programa no puede presentarse como algo terminado y comprobado. Toda información está siempre sujeta a cambios y al enriquecimiento continuo.

La realidad y el conocimiento cambian constantemente. En la actualidad, la información y los contenidos de los programas caducan más rápidamente. Existe pues, una necesidad de actualizar la información y enriquecerla constantemente.

²⁷ Morán Oviedo, Porfirio. *Op. cit.*, p. 202.

²⁸ Morán Oviedo. *Op. cit.*, p. 203.

Es necesario tratar históricamente los contenidos de un programa, ver una idea, una teoría, un concepto, un hecho, una información donde tuvieron origen, como fue su proceso de cambio, como algo dado, y su transformación en algo nuevo.²⁹

Porfirio Morán agrega que por efecto de la carga ideológica, el conocimiento escolarizado se fragmenta excesivamente, lo que impide a profesores y alumnos considerar la realidad como concreta y coherente. En el proceso de enseñanza y de aprendizaje es fundamental presentar los contenidos lo menos fragmentados posible. Promover aprendizajes que impliquen operaciones superiores de pensamiento, como el análisis, la síntesis, así como las capacidades críticas y creativas.

El conocimiento es complejo, se requiere buscar las relaciones e interacciones en que se manifiesta y no presentarlo como un fragmento independiente y estático.

8. La planeación de situaciones de aprendizaje

El trabajo conjunto de equipos docentes es indispensable para la planeación de situaciones de aprendizaje. El trabajo aislado no es fructífero, aunque sí loable. En equipo, la búsqueda de técnicas pedagógicas deben orientarse al logro de habilidades para la investigación crítica. Para lograrlo, es indispensable que entre todos los docentes sienten las bases y estrategias.

Los profesores cuentan con el apoyo y los espacios institucionales para contribuir al cambio de las relaciones de producción del conocimiento y rompan el vínculo social de dependencia.

Los profesores tienen que pensar en contenidos, metodologías, técnicas que rompan el vínculo de dependencia, pero ¿cuáles son éstas?, ¿qué técnicas tendrán que aplicarse para canalizar las ansiedades que generan la ruptura de conductas estereotipadas?, ¿es la investigación una opción metodológica en cualquier disciplina o nivel escolar? Como profesor, ¿qué opción escoger? ¿investigación como proceso individual o participativo, dialéctico, individual, grupal?, ¿cómo manejar conocimientos, posiciones ideológicas, conocimientos o problemas contradictorios?, ¿qué problemas representan para el profesor la

²⁹ Hirsch, Ana. *Concepción del hombre, realidad y conocimiento en la corriente marxista y algunas implicaciones educativas generales derivadas de estas concepciones*. Mecanograma, CISE-UNAM. 1981, citado por Morán Oviedo, Porfirio. *Op. cit.*, p. 203.

determinación de la metodología educativa? Desde la perspectiva de la DC, éstas son las preguntas que debe formularse un grupo docente para iniciar cambios metodológicos:

"El profesor interesado en la didáctica crítica y por el trabajo grupal, ¿aplica algunos principios metodológicos para diseñar sus estrategias de acción docente y utiliza una metodología de investigación participativa?"¹⁰

9. Metodología didáctica

Para transformar las formas institucionalizadas del método de enseñanza y aprendizaje tradicional, profesores y alumnos deben trabajar en equipo y unificar el vocabulario técnico y específico de las diferentes áreas del conocimiento. El proyecto escolar deberá emanar de un análisis conjunto, y de la potencialidad de la institución para encontrar soluciones a los problemas que se enfrenten. De esta manera, la metodología didáctica de las diferentes áreas cobra sentido si se inserta en un proyecto global.

Para lograr esta globalización de la metodología, la didáctica crítica ofrece opciones; una de ellas es la investigación participativa. Cuando los elementos que componen el proceso de enseñanza y aprendizaje no permiten incrementar los niveles académicos, la investigación participativa responde a este problema:

"De existir correlaciones entre las disciplinas, se pueden seleccionar problemas que aglutinen varias áreas de conocimiento. Estas áreas, que representan correlaciones y problemas, pueden irse atendiendo...en tanto el equipo de profesores se autocapacite por el mismo proceso de investigación que practique."¹¹

El esquema estratégico de la DC es el siguiente: El primer nivel corresponde a la institución o escuela, donde se destaca la formación de profesores que van a trabajar en el proyecto institucional, los profesores interesados en esta propuesta la harán trascender a todos los ámbitos involucrados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje institucional (autoridades, profesores, alumnos, personal administrativo), cuyo primer objetivo de este equipo docente es que construya un proyecto didáctico global.

¹⁰ Pérez Juárez, Esther Carolina. *Op. cit.*, p. 54.

¹¹ Pérez Juárez, Esther Carolina. "Propuesta de una metodología", en: *Fundamentación de la Didáctica*. Vol. (II) Ediciones Gernika, quinta edición, 1993, p. 49.

La DC, como primera acción, identifica dentro de la institución a los profesores interesados en trascender en todos los ámbitos de la institución. El proyecto didáctico global consiste en formar los cuadros institucionales promotores del cambio didáctico.

Con base en el modelo de Esther Carolina Hernández Juárez,¹² se ha reproducido este trabajo, el cual es un proyecto institucional que se puede consultar como anexo 1 al final de este trabajo.

10. Las técnicas didácticas

La institución deposita su confianza en el profesor para que éste aplique la metodología didáctica que considere mejor, y así lograr el aprendizaje de sus alumnos. El programa escolar y la metodología didáctica pueden establecerse por cuerpos técnicos, profesores en forma individual o academias y colegios.

Para la DC es indispensable la intervención de profesores y alumnos como requisito técnico. La metodología aborda las etapas del aprendizaje: Apertura o introducción, desarrollo y cierre o culminación.

En la primera etapa el coordinador (profesor) atenderá o promoverá:

- Un análisis para conocer las características sociales, económicas, familiares, institucionales, etc., del grupo que coordina;
- El programa del curso;
- Los objetivos de transformación, y
- El proyecto global en que se inserta.

El profesor, ahora como promotor, ofrecerá opciones de trabajo que propicien los cambios planeados (romper el vínculo de dependencia).

Las actividades propuestas estarán encaminadas a combatir las concepciones dominantes de la institución, las cuales frenan el proceso de aprendizaje y de concientización social, actividad sensorial de aprehensión de la realidad; individuo competitivo, sociedad.

Enfrentar a los individuos con las concepciones tradicionales y nunca cuestionadas de: hombre, individuo competitivo, hombre social, promotores de fines personales y gremiales, actividad sensorial de aprehensión de la realidad y también a investigar los procedimientos

¹² *Loc. cit.*

y técnicas de aprendizaje: estudiar para pasar, escuchar pasivamente, tomar dictado, repetir individualmente o a coro, todas éstas, las mal llamadas dinámicas de grupo

11. Dificultades y limitaciones que enfrenta la didáctica crítica

La instrumentación didáctica plantea un gran problema: sensibilizar a los alumnos de la importancia del trabajo grupal y romper el rechazo grupal o individual a este tipo de trabajo. La promoción del proceso grupal; ¿cómo se propicia que el grupo pase de la simple suma de personas a la colaboración general para producir sus propios aprendizajes o conocimientos válidos? La formación de actitudes y habilidades críticas (analizar, criticar, resumir, sintetizar, expresar, producir, crear, etcétera). La elaboración colectiva de las informaciones que reporta la realidad concreta. La adquisición de habilidades para exponer y difundir las elaboraciones y aprendizajes grupales. La elaboración de estos procesos y sus productos.

Como generalmente lograr estos puntos recae en el terreno de lo individual, en el ámbito social no se abordan éstos, y sólo aquellos que manejan técnicas individuales logran superar estas dificultades, pero enfocarlo a un grupo se complica:

"El trabajo grupal requiere de un trabajo individual, pero de gran consistencia y calidad, (donde) este último forma parte del primero."³³

La meta consistiría en integrar las técnicas individuales con las grupales para conformar estrategias globales, orientadas hacia nuevas formas de producción del conocimiento. De igual forma, hay dos modalidades de técnicas: lúdicas o informales y de trabajo o formales. Otro problema que enfrenta la educación y la DC se relaciona con los contenidos de las materias. La visión positiva fragmenta el conocimiento:

"El problema del conocimiento por sus múltiples determinaciones e implicaciones políticas e ideológicas, convierte el contenido en una verdadera encrucijada cuyo análisis, enfoque y metodología para tratarlo confronta carencias y limitaciones aún hoy en día."³⁴

³³ Pérez Juárez, Esther Carolina. *Op. cit.*, p. 56.

³⁴ Pérez Juárez, Esther Carolina, *Ibidem*.

La DC propone para enfrentar esta fragmentación del conocimiento dinámicas que permitan la toma de conciencia de estos vacíos de conocimientos (lagunas).

"Para introducir a los estudiantes al trabajo grupal se pueden utilizar múltiples juegos que ofrezcan vivencias gratificantes a partir de las cuales se pueda apreciar los beneficios y dificultades de este tipo de actividad."³⁵

Aunque hay técnicas planeadas para cubrir ciertos objetivos, el coordinador debe explorar su creatividad para diseñar dinámicas y formas de evaluación que propicien expectativas, fantasías, descubrimientos y enfrenten a los educandos a sus miedos y al trabajo grupal.

Baste mencionar algunas de las técnicas que se utilizan actualmente: presentación por parejas, palabras claves, armar juguetes en equipo, dramatizar situaciones, riesgo, encuadre, ejercicios de comunicación, ABC, unir puntos, laboratorio de autoridad, lectura de estudio técnico, tomar notas, tres teorías diferentes, observación participante, la entrevista, círculo de investigación, mesa redonda, especialistas, representantes, diario (registro de observaciones del trabajo grupal) señalamientos, etcétera. En la dinámica grupal tres elementos intervienen dialécticamente: la coordinación, la tarea y el grupo.

Los alumnos que inician un curso tienen por delante la posibilidad, o no, de convertirse en un grupo de trabajo y de aprendizaje. Este aprendizaje es un proceso que se inicia el primer día de clases y termina el último día del curso. Este proceso constituirá la historia del grupo, su experiencia, el desarrollo del mismo, el aquí y el ahora. Es importante registrar esta historia para conocer avances y crear expectativas del grupo, para identificar los conflictos, obstáculos, posibilidades, etc. que servirán en la elaboración de la historia grupal.

"Un grupo que está por constituirse es una provocación o un desafío, sea a nivel individual o social, y a su vez pasa por todas las vicisitudes de una construcción en un vacío, cuyas formas y contenidos dependerán de un juego de fuerzas relacionadas y no de alguna en particular."³⁶

³⁵ Pérez Juárez, Esther Carolina. *Op. cit.*, p. 58.

³⁶ Pérez Juárez, Esther Carolina, "Propuesta...*Op. cit.*, p. 77.

12. La evaluación

Una de las funciones de la evaluación es modificar cuantitativa y cualitativamente la transformación de conceptos grupales acerca del mundo que nos rodea. Pero al mismo tiempo pone a prueba al programa y sus contenidos.

"Se relaciona con la necesidad de certificar los conocimientos y los resultados del aprendizaje de una persona y que en el fondo de esta problemática sigue estando presente la psicología conductista, con su concepción del aprendizaje como producto, en contraposición a otras explicaciones más acertadas del aprendizaje como proceso de conocimiento."³⁷

El concepto de aprendizaje determina el tipo de evaluación. Si se está a favor de la Tecnología educativa, el tipo de evaluación que se practique será de la conducta; como resultado de la experiencia, sabemos que esta corriente se apoya en la psicología conductual. Esta concepción subraya el carácter observable y medible del sujeto cognoscente en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Para esta corriente tecnológica resulta muy importante que la conducta explícita en el objetivo deberá ser clara, unívoca y precisa.

La evaluación para la tecnología educativa se ocupa de la verificación y/o comprobación de los aprendizajes planteados en los objetivos, busca evidencias exactas y directamente relacionadas con las conductas formuladas en dichos objetivos.

Para el cabal cumplimiento de estas prescripciones, Porfirio Morán Oviedo, señala que para la tecnología educativa se hace necesario elaborar instrumentos de evaluación idóneos para tal fin. Así, en la evaluación cobra auge el uso casi indiscriminado de las pruebas objetivas, por considerar que estas reúnen las propiedades técnicas de validez, objetividad y confiabilidad, avalando así el carácter observable y medible del aprendizaje. En la tecnología educativa resulta muy coherente:

"...las preguntas o reactivos de exámenes (pruebas) no son otra cosa que definiciones operacionales de los objetivos de aprendizaje."³⁸

³⁷ Díaz Barriga, Ángel "El problema de la teoría de la evaluación y de la certificación del aprendizaje." CISE-UNAM, 1980, p.p. 9-10, citado por Morán Oviedo, *Instrumentación...*, p. 200.

³⁸ Huerta, J. "Especificación de objetivos", en: *Instrumentación de la enseñanza México*, CNME 1974. citado por Morán Oviedo Porfirio. *Op. cit.*, p. 187.

En este aspecto coincidimos con Villarroel:

"la acelerada tecnificación de la evaluación ha originado que se conciba a ésta como una estructura psicométrica³⁹, divorciada casi totalmente del aspecto didáctico. Tal concepción resulta equivocada y ha ocasionado que los mejores esfuerzos y recursos para mejorar la evaluación se hayan dirigido hacia el problema del mejoramiento de las técnicas o instrumentos⁴⁰ y no hacia el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje considerado como un todo, dentro del cual esta inmerso el proceso de evaluación."⁴¹

Esta tendencia a "tecnificar" la evaluación lleva aparejada la idea de adjudicarle un carácter de objetividad a través del perfeccionamiento técnico de los instrumentos y de la aplicación del tratamiento estadístico a los datos arrojados por los mencionados instrumentos. Soslaya el verdadero sentido de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje dando mayor importancia a la cuantificación, a los exámenes y otras evidencias que sólo son mecanismos de control de eficiencia, retroalimentación del sistema o de codificación del sujeto, sometido al proceso, considerándolo como un ente aislado, sin determinaciones, descontextualizado de lo social.

13. Problemática de la evaluación en la didáctica crítica

La evaluación trasciende la asignación de calificaciones, históricamente ha cumplido fundamentalmente el papel de auxiliar en la tarea administrativa a las instituciones educativas, certificando conocimientos a través de las mismas.

Las prácticas evaluativas merecen analizarse y replantearse porque empañan, contaminan y denigran la tarea educativa y, a la vez nos revelan la necesidad de sustituir ese concepto tan arraigado de "calificación" por una verdadera acreditación y evaluación pedagógica.

³⁹ La psicometría ha dado un nuevo rumbo a la psicología en su tecnicismo exagerado, considerando al ser humano como un mecanismo que puede ser conocido por los métodos de la psicotécnica. Se mide a la inteligencia, a la afectividad, a la sociabilidad, etc., con una técnica rígida, olvidando que el ser del ser humano es una "calidad existencial", pues no es mensurable y nunca puede ser expresada por características técnicas. Véase Bela Szekely, L.C. *Diccionario enciclopédico de la psique*. Buenos Aires, Editorial Claridad, 1963, p. 502, citado por Morán Oviedo, *Op. cit.*, p. 188.

⁴⁰ Villarroel, C. *La evaluación del aprendizaje en la enseñanza superior*. Caracas. U.C.V. Editorial Paulinas, 1974, citado por Morán Oviedo, Porfirio. *Ibid.*

⁴¹ Morán Oviedo, Porfirio. *Ibidem*.

Se ha reconocido que la evaluación es necesaria en toda acción educativa; sin embargo, en general, ha habido marcada deficiencia en su concepción y aplicación en los distintos niveles del sistema educativo. A este respecto nos dice Porfirio Morán Oviedo que es necesaria mayor reflexión teórica sobre la evaluación.

"Para algunos autores todo es factible de ser evaluado: el curriculum, los programas, los profesores, etc., pero jamás se dice cómo; para otros, es el juicio valorativo emitido por un experto; otros más identifican la evaluación con la nota o calificación; en el terreno didáctico, una idea muy generalizada es ver la evaluación como la comprobación o verificación de los objetivos."⁴²

Lo cierto es que la evaluación constituye una empresa mucho más amplia y compleja que la de someter a los estudiantes a exámenes. Para Hilda Taba⁴³, esta tarea comprende:

- Clarificación de los aprendizajes que representan un buen desempeño en un campo particular.
- Desarrollo y empleo de diversas maneras de obtener evidencia de los cambios que se producen en los estudiantes
- Medios apropiados para sintetizar e interpretar esas evidencia, y
- Empleo de la información obtenida acerca de que si los estudiantes progresan o no con el objeto de mejorar el plan de estudios y la enseñanza.

La evaluación puede orientar, vigilar y mejorar la práctica pedagógica ya que es un proceso eminentemente didáctico.

"Es importante destacar que existe una relación muy estrecha entre los conceptos de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación y de ahí la necesidad de una redefinición de enseñanza y evaluación."⁴⁴

La ausencia de explicaciones teóricas de la evaluación ha dado lugar a una "teoría de la medición", a este respecto los teóricos se han abocado a desarrollar la teoría de la medición.

"En este sentido resulta muy clara la vinculación de la psicología conductista con el problema de la medición. La psicología conductista define como objeto de estudio la conducta observable, utilizando para

⁴² Morán Oviedo, Porfirio. *Op. cit.*, p. 196.

⁴³ Taba, Hilda. *Elaboración del curriculum*. Buenos Aires, Editorial Troquel, 1976. p. 410. Citada por Morán Oviedo, Porfirio. *Ibid.*

⁴⁴ Morán Oviedo, Porfirio. *Op. cit.*, p. 197.

su *aprehensión* el método experimental, es precisamente el método experimental donde aparece la teoría de la medición como un elemento que posibilita un tratamiento estadístico de ciertos datos.⁴⁵

Habiendo revisado los puntos anteriores, se puede concluir que la evaluación no puede basarse en criterios de medición, o estadísticos ya que en este caso no es objetiva. Es necesario replantear el problema de la evaluación escolar, de tal manera que las alternativas que se ofrezcan no se reduzcan a propuestas básicamente instrumentales. Esto es posible si se cuestionan los fundamentos teóricos de la misma, las alternativas que se den frente al mismo resultarán necesariamente reduccionistas e inadecuadas.

Angel Díaz dice que es necesario explicar la misma noción de aprendizaje, de conducta y de personalidad; puntualizar la dinámica del aprendizaje escolar y el significado y el valor del grupo en el mismo; encontrar diferentes fundamentos epistemológicos del objeto de la actividad evaluativa que permitan una reconstrucción del discurso de la evaluación que supere las propuestas empírico-analíticas e inserte el estudio en la problemática de la comprensión y la explicación de las causas del aprendizaje, de las condiciones internas y externas que lo posibilitaron, del proceso grupal en el que se insertó. Así, la evaluación educativa no puede ser realizada únicamente por personal experto, por departamentos especializados de evaluación, etc., sino que serán fundamentalmente los docentes y alumnos quienes participen de manera privilegiada en la misma.

La evaluación desde un punto lúdico permite, a través de la realización de técnicas y dinámicas, una *compenetración* amistosa y satisfactoria del grupo.

Los participantes identifican el proceso de aprendizaje adoptado, y al mismo tiempo que son evaluados, evalúan a los compañeros, al coordinador y a las técnicas. Hay una evaluación recíproca del proceso. La evaluación debe ser total, abarcar todos los factores que intervienen en ella, ya sea a favor o en contra. Se evalúan las condiciones físicas, es decir, la infraestructura, las variaciones del grupo en términos de racionalizaciones, emociones, rechazos a la tarea, etcétera.

⁴⁵ Díaz Barriga, A. "Algunas hipótesis sobre la evaluación escolar." Departamento de Tecnología Educativa. CISE-UNAM, 1980. pp. 10-11. Citada por Morán Oviedo, Porfirio. *Op. cit.* p. 206.

Las tres categorías que debe considerar la evaluación

1. Conocimientos y habilidades intelectuales: explicar, comparar, seleccionar, determinar, etcétera.
2. Destrezas manuales o motoras: cortar, armar, pegar, etcétera.
3. Actitudes: demostrar, decidir, comunicar, cooperar, criticar, etcétera.

Para cada categoría corresponde un instrumento de evaluación. Cada uno podrá recabar información sistemática. Al final, la evaluación será global, formativa e integral. De esta forma, la evaluación es un elemento didáctico concreto; el comportamiento individual se considera grupal y al profesor como conductor de conocimientos de aprendizaje. Se espera que la evaluación sea retroalimentadora cuando entra en el juego de la pareja dialéctica enseñanza-aprendizaje para que permita la acreditación.

Como se ha visto en los capítulos anteriores, la Universidad enfrenta múltiples y complejos problemas. Algunos de éstos se han derivado de los métodos y técnicas que se han utilizado para transmitir los conocimientos y formas profesionales. La filosofía positivista ha permeado estos métodos, y lo que en un principio fue una corriente vanguardista, en el contexto actual no tiene los elementos didácticos para enfrentar las condiciones y la problemática de la ENP.

Todos los universitarios, desde la posición en que se encuentren, deben aportar ideas y soluciones que lleven a tomar decisiones consensadas. La Universidad necesita convocar a la comunidad para poner en marcha un ejercicio crítico que analice las condiciones pasadas, presentes y futuras de la institución.

La crítica es la guía de este trabajo. Crítica como consecuencia del método, que genere conocimientos, establezca relaciones de igualdad, cuestione antes de juzgar. Crítica que propicie el cambio y reconozca avances, que convoque a la participación y al diálogo.

Este trabajo es una propuesta para involucrar a toda la comunidad, interna y externa de la Universidad, en este ejercicio crítico y utilizar la corriente de la DC para impartir la material de sociología.

Para la DC no hay programa, método, profesor o institución que frene el proceso de la enseñanza y el aprendizaje. La DC, más que un método, es una metodología de la reflexión. En suma, una propuesta en constante transformación y construcción. Es el paso preciso para

cambiar las condiciones actuales de la enseñanza y el aprendizaje. Las ciencias sociales son campos propicios para desarrollar la DC. Los alumnos consideran que las clases son tediosas, los maestros no se preocupan por hacer de éstas, temas interesantes. La rutina se ha apropiado de la planta docente; los pocos maestros-investigadores no encuentran medios para socializar sus descubrimientos y procedimientos e incorporar en sus trabajos a la comunidad universitaria. Estos esfuerzos individuales carecen de enfoques interdisciplinarios y pocas veces se aplican en las aulas.

Las condiciones antipedagógicas que se presentan en las escuelas oficiales (grupos de 50 o 60 alumnos, bajo nivel alimenticio, carencia de una infraestructura adecuada, etc.), requieren de la creatividad y trabajo de los profesores y alumnos. Se deben crear materiales actualizados y adecuados (el libro de López Rosado, *Introducción a la sociología*⁴⁶ fue editado en 1941 y aún se utiliza como libro de texto en la ENP). Dinamizar la clase mediante la transformación total del enfoque vertical, jerarquizado y autoritario tradicional. Los profesores son los únicos que poseen los conocimientos y la verdad; representan la autoridad. Los alumnos adquieren una actitud pasiva, sumisa y conformista; no se les proporciona herramientas para elaborar una crítica constructiva, para discutir con bases bien fundamentadas y compartir los conocimientos. Sin embargo, se percibe un descontento y animadversión contra los maestros y sus materias. El objetivo de los alumnos es sólo pasar y salir cuanto antes de la preparatoria.

La profesionalización de la planta docente, el estudio de las corrientes pedagógicas y de los programas del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM (CISE) son las bases que existen para iniciar el trabajo en busca de objetivos académicos, educativos e institucionales.

La utilización de la DC en la impartición de la sociología responde a la necesidad de enfrentar esta problemática. La sociología desde una base teórica del materialismo histórico para compararlo con la postura positivista y obtener conclusiones. Iniciar a los alumnos en investigaciones bibliográfica, hemerográficas y de campo que los acerque a su realidad social y a su posible campo profesional. Hay que inducirlos a que expresen sus opiniones sobre los métodos, contenidos, programas, bajo una relación de respeto mutuo. Iniciar la elaboración de ensayos con criterios mínimos de cientificidad. La evaluación prevé calificar con más elementos y más aspectos del proceso de aprendizaje. Las acciones deben de cambiar desde los estatutos que obligan a entregar calificaciones bimestrales con base en un examen, hasta la actitud de profesores, autoridades y alumnos.

⁴⁶ López Rosado, Felipe. *Introducción a la Sociología*. Editorial Porrúa.

El maestro Ernesto Schettino en 1986 señaló:

La profesionalización es la etapa que considero más complicada y difícil de llevar a cabo por la situación económica del país y de la Universidad, pero, al mismo tiempo la más importante en el futuro de la Preparatoria. Se trata de que los elementos que demuestran mayor capacidad, vocación docente y responsabilidad sean integrados definitivamente al sistema del personal académico de carrera, evitando así su posible pérdida para la escuela, como desgraciadamente ha venido ocurriendo hasta la fecha. El programa de fortalecimiento académico del señor rector constituye un freno a esta situación, pero lo seguirá siendo sólo en la medida que se pueda continuar ofreciendo plazas de tiempo completo para profesores jóvenes de nuevo ingreso, ya que la medida de limitar a 15 horas la carga ante el grupo (muy positiva para evitar excesos y burocratización de la enseñanza) no permite el arraigo del profesor, que por eso busca complemento económico en otras instituciones.⁴⁷

Aunque existe el Programa de Estímulos a los Profesores, el personal docente prefiere realizar otro tipo de actividades académicas que le proporcionen puntos para alcanzar los *estímulos*, en vez de presentar proyectos concretos para desarrollarlos en clases. Sólo los profesores de tiempo completo están obligados a realizar investigación, pero representan la minoría de la planta docente.

⁴⁷ Schettino Maimone, Ernesto. op. cit. p. 17.

14. Modelos didácticos (comparación)

Modelo	Dirección	Tipo de aprendizaje	Estilo de aprendizaje
tradicional	-hacia el maestro -el maestro es activo y el alumno pasivo -el maestro organiza y el alumno ejecuta	-acumulación de conocimientos -repetición de lo enseñado por el profesor -lo que importa es <i>cuánto</i> se aprende -se emplea la memorización	-superficial categoría: -conocimiento
-tecnología educativa -activo -enseñanza programada	-hacia el alumno -el maestro es administrador de experiencias de aprendizaje -el alumno decide acerca de sus propias necesidades -hay enseñanza individualizada	-los conocimientos y habilidades son asimilados de manera que se observe un cambio en la conducta del alumno -lo que importa es <i>qué</i> aprende el alumno -estrategias personalizadas	-profundidad categorías: -comprensión -análisis -relación -organización
-grupo operativo -grupos de aprendizaje cooperativo -didáctica crítica	-hacia el grupo -se privilegia al grupo y desaparece la figura del profesor y algunas veces la del alumno	-el grupo crea sus objetivos y descubrimientos mediante una activación de lo que en cada ser humano hay de riqueza y experiencia -lo que importa es <i>qué</i> aprende el alumno	-profundidad -elaboración categorías: -comprensión -abstracción -análisis -organización -aplicación -evaluación
-constructivismo -cognoscitivismo -investigación-acción	-hacia el maestro y los alumnos -participan en forma activa ambos -maestro y alumno se relacionan con fines didácticos	-interiorización de pautas de conducta mediante la transformación de las estructuras cognoscitivas, como resultado de la interacción con el medio -importa lo que aprende el alumno -estrategias personalizadas	-profundidad -elaboración categoría: -comprensión -abstracción -análisis -síntesis -relación -organización -aplicación -evaluación

15. Propuesta de diseño de clase de la materia de sociología en la ENP

Unidad: teoría del conocimiento

Duración: 24 clases (tres horas semanales)

Objetivos informativos:

- Que el alumno conozca la teoría del conocimiento
- Que el alumno comprenda la diferencia entre conocimiento científico y conocimiento social.
- Que el alumno maneje ambos tipos de conocimiento.

Objetivos de tipo formativo:

- Que el alumno interprete los conocimientos anteriores para que los integre a su formación intelectual y los maneje críticamente.
- Que el alumno, a través de estos conocimientos, se sensibilice para lograr una formación humana y social.
- Que el alumno, a través de su formación intelectual, logre los cimientos para una futura actividad profesional.
- Que el alumno aprenda a formar sus propios criterios.

Objetivos temáticos:

- El conocimiento científico.
 - a) Precientífico
 - b) Científico
 - c) El espíritu nuevo
- Conocimiento en las ciencias sociales y en las ciencias naturales.
- Antecedentes filosóficos, políticos, económicos y sociales.
 - a) San Agustín b) Santo Tomás de Aquino c) Charles-Luis de Montesquieu
 - d) Jean Jacques Rousseau e) Voltaire f) Tomas Hobbes
- El método científico.
 - a) Galileo Galilei b) Rene Descartes
- Las ciencias sociales.
 - a) Objeto de estudio b) Formas de investigación c) Ideología de las ciencias sociales
- Criterios para la calificación:

Examen parcial	40%
Reporte de lecturas	15%
Trabajo de escritorio	15%
Participación grupal	30%

La calificación final de esta unidad se promediará con las calificaciones obtenidas en las otras unidades para obtener la calificación final del curso.

(Véase bibliografía en el anexo)

16. Planeación didáctica del encuadre, unidad y programa de sociología

Sesión	Tema	Actividad de Aprendizaje	Materiales	Observaciones
1	Presentación por parejas	Integración grupal y conocimiento	Ninguno	Atención a que todos participen
2	Prueba diagnóstica	Realización por parte del grupo	Prueba en fotocopias	Indicar que no repercute en la calificación
3	Prueba diagnóstica. Resultados.	Retroalimentar al grupo con el resultado de la prueba de diagnóstico. Análisis de expectativas en equipos. Las exponen en hojas de rotafolio	Hojas de rotafolio Plumones Masking tape	
4	Encuadre: -Programa del curso. -Plenaria de acuerdos y organización operativa	Presentación del programa al grupo. Análisis del programa en equipos de trabajo	Programa en hojas de rotafolio para ser presentado al grupo	Se pide el análisis del mismo para conocer la posible duplicidad de temas con programas de otras materias, hacer contrato de trabajo
5	El conocimiento en las ciencias naturales y sociales	Exposición del profesor	Mapa conceptual	Indicar lecturas, pedir reportes con opinión personal
6	El conocimiento científico. Etapas	Simposio Técnica grupal	Hojas preparadas con banderas de diferentes países representados	Dejar lectura a casa, pedir resúmenes en los primeros minutos cinco minutos de la clase. Controlar el tiempo para obtener resultados favorables.
7	Antecedentes filosóficos de las ciencias sociales	Organización de un seminario discutir en equipos analizar hechos exponer puntos de vista reflexionar sobre los problemas confrontar criterios hasta llegar a conclusiones	Investigar bibliografía Periódicos Obras seleccionadas Invitación a personas expertas	Promover la discusión entre los miembros de los equipos. Llegar a la evaluación de la técnica
8	El método científico	Técnica de interrogatorio	Rotafolio: Pasos del conocimiento científico para ser analizados en clases.	Dirigir el pensamiento reflexivo de los alumnos a las características y diferencias del método científico aplicado a las ciencias sociales
9	Las ciencias sociales	Lluvia de ideas	Hojas de rotafolio, plumones o pizarrón	Lectura previa Control con opinión
10	Examen parcial o ensayo para promover las capacidades intelectuales y destreza por escrito	Elaborar un ensayo (si es el caso)	Si se encarga un ensayo, éste tendrá que reunir requisitos mínimos forma y fondo	Explicación elemental de las características que reúne un ensayo
11	Revisión del examen y análisis del mismo			

CONCLUSIÓN

En este trabajo se ha tomado una posición que sugiere que las ideas, experiencias, intenciones, criterios y observaciones de los alumnos no son *cosas* objetivas como los átomos y moléculas, y que por tanto, los profesores de materias sociales deben utilizar, además de los métodos objetivos que permiten cierta *objetividad* y *generalización*, métodos que vayan más allá de la "etiqueta" y reevaluar los tipos de transmisión de los conocimientos y sus métodos de evaluación.

Esto implica reevaluar nuestro papel como profesores, Debemos dejar de protegernos bajo el lenguaje de la objetividad y empezar a utilizar la opinión pública y la crítica como elementos que desempeñan un papel central en el proceso de la enseñanza y de aprendizaje. El mundo de la ciencia positivista no permite utilizar otros métodos capaces de iniciar una comprensión mayor de la sociedad, que lleven a la liberación de potencialidades humanas a la formación de una relación cualitativa y sustantiva con nuestro entorno y la posibilidad de crear nuevas experiencias.

La didáctica crítica es un abordaje en formación. Recupera experiencias valiosas de otras corrientes, los profesores necesariamente cambian su papel dentro de la escuela y el salón de clases. La simple transmisión de datos es un sólo paso que tiene como objetivo una acción simultánea y una reflexión con todas las partes involucradas en busca de entender y mejorar la escuela y la comunidad. El objetivo fundamental es documentar, mediante la

descripción de las experiencias y las observaciones conjuntas entre profesores y estudiantes, los acercamientos al conocimiento. Se necesita vincular los resultados con los principios. Discutir las formas de ajustar los programas de estudio y la práctica del salón de clases. Necesitamos descubrir si la didáctica crítica y la sociología escolar proporcionan cambios en los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los profesores tienen que trabajar con los alumnos, como equipo. Estos deben saber de que manera se pueden beneficiar de este proceso. La didáctica crítica se convierte en un intento de comprender, no los campos de estudio, sino la realidad que desafía a todos los participantes.

Antes de aceptar el método tradicional positivista, debemos considerar las opciones. Muchos de los problemas actuales de la sociología, de algún modo, el positivismo y los métodos antes señalados los han propiciado. Seguramente se necesitan mayores investigaciones, pues aquí solo se analiza una parte superficial del complejo proceso de enseñanza y aprendizaje que se da en la ENP. Por tal motivo, invito a la gente interesada en mejorar nuestro sistema educativo a realizar en equipos nuevas propuestas educativas.

Es evidente que no resulta suficiente un cambio en la presentación de los contenidos para modificar la enseñanza de la sociología en la ENP.

Si bien no es necesario afectar la estructura del plan de estudios, diseñando por asignaturas, la didáctica crítica considera las formas y los mecanismos para reducir al mínimo las desventajas de dicha estructura.

La didáctica crítica promueve relaciones conceptuales entre las disciplinas, la profesionalización de la planta docente y la reactivación de la vida colegiada. Para esto, es necesario la transformación en diversas condiciones arraigadas en la institución. Los maestros deben acceder a una posición de mayor reconocimiento social, De igual modo que sus salarios deben elevarse. Esto propiciaría que muchos de ellos se dedicaran a la investigación. Es indispensable, por tanto, la vinculación de la docencia con la investigación. La didáctica crítica, bien explicada, es capaz de vencer inercias de escepticismo hacia el cambio requerido.

Las pautas de seguimiento escolar deben trascender criterios de normatividad que evalúan cumplimiento irrestrictos, sin ponderar las condiciones particulares.

La institución debe crear sus propios materiales, con base en un análisis crítico de las condiciones y necesidades particulares. Es necesario establecer verdaderos programas de actualización que le permitan al maestro enriquecer las explicaciones de cada tema. Poner

en práctica programas de profesionalización de la planta docente para transformar los criterios escalafonarios que se sustentan en cursos de bajo nivel académico.

El trabajo por hacer es inmenso. Si se reconoce la magnitud del problema se podrá poner en marcha soluciones que dejen atrás criterios coyunturales y representen avances duraderos y efectivos.

Como principio de esta transformación, la didáctica crítica propone una actitud crítica, abierta y una labor participativa como condiciones indispensables para el cambio.

BIBLIOGRAFÍA

- Blauberg, I. *Diccionario Marxista de Filosofía*. Editorial Cultura Popular. S. A. 10a. Impresión. México, 344 pp. 1985.
- Castañeda, F. "Desarrollo y organización de las ciencias sociales en México", en: *La constitución de la sociología en México*". Compilador José Paoli Bolio. Editorial Porrúa. México. 1990.
- Chehaybar y Kuri E. *Técnicas para el aprendizaje grupal (grupos numerosos)*. CISE-UNAM, México. 180 pp. 1989.
- Díaz Barriga, A. *Didáctica y Curriculum*. Convergencias en los programas de estudio. Ediciones Nuevo Mar, S. A. de C. V. Edición xv, abril de 1993. México, 1984.
- Díaz Barriga, A. "La adolescencia y algunas implicaciones en la enseñanza de las ciencias sociales. Notas sobre la comprensión del conocimiento social", en: *Perfiles Educativos*. 1993. (No. 60): CISE-UNAM, pp. 29-34.
- Didriksson, T. A. "Crisis, universidad y ciencias sociales", en: *Perfiles Educativos*. (27-28), México. 1985, pp. 46-55.
- Gago, H., A. *Elaboración de cartas descriptivas: Guía para preparar el programa de un curso*. Editorial Trillas. México, 1987.
- Gago, H., A. y Todd, L. *Visión de la Universidad Mexicana*. Ediciones Castillo. Monterrey, México, 1990.

- Goode, W. J. y Hatt, P. K. *Métodos de investigación social*. Editorial Trillas, 1986. México, 469 pp.
- Gutierrez, F. *Educación como praxis política*. Editorial siglo XXI. 6a. Editorial México, 1993, 181 pp.
- Guzmán, B. G. "Lineamientos generales para un análisis didáctico del programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea de la ENP", UNAM, en: *En torno a la investigación y la práctica educativa*. CESU-UNAM (No. 7) México, 1987.
- Kosik, K. *Dialéctica de lo concreto* (estudio sobre los problemas del hombre y el mundo). Editorial Grijalbo, S. A. México, 1976, 269 pp.
- Merino, G. C. "Identidad y plan de vida en la adolescencia media y tardía", en: *Perfiles Educativos*. CISE-UNAM, (60) 1993. 44-48 pp.
- Morán O., P. "Propuestas de evaluación y acreditación en el proceso de enseñanza aprendizaje desde una perspectiva grupal", en: *Perfiles Educativos* (27-28): 1985. 9-25 pp.
- Nerici, I. G. *Metodología de la Enseñanza*. Colección: Actualización Pedagógica. Editorial Kapelusz Mexicana, S. A. de C. V. México. 1985. 415 pp.
- Obregón, R. T. M. "El adolescente estudiante. Experiencia docente", en: *Perfiles Educativos*. CISE-UNAM. (Número 60). México. 1993, 53-57 pp.
- Pansza G., M. Pérez, J. E., Morán O., P. *Fundamentación de la didáctica*. Ediciones Gernika S. A. México. Vol. I. 1986. 228 pp.
- Ponce, A. *Educación y lucha de clases*. Ediciones Quinto Sol. S. A., México. s/f.
- Quesada. C. R., Acuña, E. C. Rojas, F. G. "Guía del estudiante. Una opción en la capacitación para el estudio y el aprendizaje", en: *Perfiles Educativos* (No. 31): México. 1986. 52-61 pp.

- Sánchez, P. R. "El caso de la enseñanza de la investigación histórico-social en el Colegio de Ciencias y Humanidades", en: *Aspectos metodológicos de la investigación social*. CESU-UNAM, México. 1987. Cuadernos del CESU No. 6 23-38 pp.
- Sánchez, V. M., Pereyra, M. S. *Elementos a considerar en la elaboración de un programa de estudios de nivel superior*. ENEP-Zaragoza. México. 1986. 15 pp.
- Sefchovich, S. "Los caminos de la sociología en el laberinto de la Revista Mexicana de Sociología", en: *Revista Mexicana de Sociología*. IISUNAM LI (1): México. 1989. 5-101 pp.
- Valle, A. y Smith, M. "La escolaridad como un valor para los jóvenes" en: *Perfiles Educativos*. CISE-UNAM. (No.60) México. 1993. 83-86 pp.
- Viesca, A. M. "La didáctica en la práctica educativa", en: *En torno a la investigación y la práctica educativa*. CESU (No. 7). México. 1987. 37-46 pp.
- Viesca, A. M. M. "Líneas de reflexión para abordar el problema del bajo aprovechamiento escolar", en: *Perfiles Educativos*. (14) México. 1981, 19-32 pp.

DOCUMENTOS

- CARPISO M. J. *Fortaleza y Debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México*. 16 Abr. 1986. UNAM.
- Schettino Maimone, E. *Plan de Trabajo para la Escuela Nacional Preparatoria*. julio de 1986.
- "Proyecto de Modelo Pedagógico de la ENP", en: *Gaceta ENP*. Órgano informativo de la ENP, Época IV, No. 185, México, septiembre 25 de 1991, 15 pp.

BIBLIOGRAFÍA PARA LA PROPUESTA DE CLASE (ANEXO)

- Bachelard, Gastón. *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Siglo XXI editores. Traducción de José Babini, México, 1991, 302. pp.
- Bruce J. Cohen. *Introducción a la Sociología*. Editorial McGraw-Hill. Traducción de Sandra Sicard Suárez, revisión de José Angel Serna, México, 1992, 321 pp.
- Durkeim, Emilio. *Las Reglas del Método Sociológico*. Editorial La Pleyade. Traducción de Anibal Leal, Buenos Aires, Argentina, 157 pp.
- Comforth, Maurice. *Teoría del Conocimiento*. Editorial Nuestro Tiempo, SA. Traducción de Juan Parent J. y Augusto Isla Estrada, México, 1993.
- Champagne, Patrick; Lenoir, Remi; Merllie, Dominique y Prieto, Louis. *Iniciación a la práctica Sociológica*. Editorial Siglo XXI editores. Traducción de Isabel Vericat Nuñez, 1993, 236 pp.
- Gallo T., Miguel Angel. *Introducción a las ciencias sociales (1) Bachilleres*. Editorial Quinto Sol. México, 1993, 126 pp.
- Gallo T., Miguel Angel; Humberto Ruiz O.; Federico Valtierra; M. Ismael Colinenaes *Introducción a las ciencias sociales (2) Bachilleres*, Editorial Quinto Sol. México, 1993, 92 pp.
- González Franco, Olga. *Sociología (1) módulos para bachillerato*. Editorial Trillas-Anuies. México, 88 pp.
- Hambling Matthews. "Sociología". Nueva Edición. *Perspectiva y desarrollo de la sociedad humana*. Universidad Nacional Autónoma de México. Traducción de Orlando Espinosa de los Monteros, revisada por José Echevarría Santana México, 1986, 290 pp.

Nisbet, Robert. *La formación del pensamiento sociológico(1)*. Amorrortu editores.
Traducción de Enrique Molina Vedia. Buenos Aires, 1990, 189 pp.

----- *La formación del pensamiento sociológico (2)*. Amorrortu editores. Traducción de
Enrique Molina Vedia. Buenos Aires, 1977, 189. pp.

Paoli, Bolio Francisco. *La ciencias sociales*. Temas Básicos. Área: Ciencias Sociales.
Editorial Trillas-Anuies. México, 1984, 110 pp.

Timascheff, Nicholas S. *La teoría sociológica* Editorial Fondo de Cultura Económica,
México, 1989, 397 pp.

Anexo 1. Proyecto escolar de Esther Carolina Hernández Juárez

A) Esquema de estrategias conforme a una didáctica crítica

Primer nivel: Institución

Formación del equipo de profesores que va a trabajar en el proyecto institucional.

Elaborar el proyecto didáctico global:

- Formar un equipo interdisciplinario integrado por profesores de diferentes materias;
- Realizar eventos de autocapacitación en la investigación participativa;
- Determinar objetivos y metodologías;
- Analizar posibilidades y limitaciones institucionales;
- Promover la participación de alumnos en diferentes formas y momentos, y
- Analizar el proceso de trabajo que se lleva a cabo, tanto en los profesores como en los alumnos.
- Elaboración de la propuesta del programa de trabajo para el grupo.

Estructurar por parte del profesor una propuesta programática mínima:

- Ubicar el curso en el marco del plan de estudios y en los objetivos generales de la escuela;
- Jerarquizar los objetivos de aprendizaje del curso, tanto del conocimiento como de relación pedagógica;
- Seleccionar la temática general mínima del curso;
- Determinar las fuentes de información;
- Prever actividades de evaluación y acreditación; y
- Redactar un proyecto de programa de trabajo.

Segundo nivel: Cursos específicos en grupos escolares concretos

Definición del campo de estudio e investigación

Objetivo:

Que el grupo escolar:

- Estructure un marco de referencia desde el cual inicie el análisis crítico.
- Delimite el campo de estudio a partir de una aproximación inicial a la realidad.
- Introduzca el trabajo de grupo a partir de una aproximación a la realidad.

Acciones:

- Confrontar las expectativas de los miembros del grupo frente al curso.
- Analizar críticamente la propuesta programática (la del profesor contra la de los alumnos).
- Determinar la estrategia inicial.

Elaborar en grupo un marco de referencia que implica:

- Explicitar concepciones de sentido común.
- Documentar conceptos y teorías fundamentales para el curso.
- Establecer premisas sobre la consideración de los términos hombre, sociedad, realidad, conocimiento, investigación, con los cuales se va a trabajar

Recolectar la información existente para:

- Aproximarse al campo de estudio e investigar el estado de cosas.
- Localizar concepciones, explicaciones y opiniones generalizadas.
- Indagar la problemática del área y las formas usuales de abordar los temas.
- Analizar el discurso empleado, detectar vacíos, distorsiones y contradicciones por la confrontación con el marco de referencia.

Estructurar el marco teórico que comprende:

- Establecer relaciones entre la información obtenida de diferentes fuentes.
- Redactar el marco teórico.
- Determinar la problemática detectada.
- Estudiar los fundamentos teóricos pertinentes.
- Analizar las opciones para abordar la problemática, los recursos disponibles y las limitaciones institucionales.

B) Programación y ejecución del proyecto de trabajo del curso

Que el grupo escolar:

- Se integre como tal y resuelva los problemas y conflictos grupales.
- Elabore proyectos de investigación participativa.
- Obtenga productos de investigación.

Acciones:

Elaborar un proyecto grupal para la investigación permanente que considere:

- Promover la organización del grupo.
- Revisar la estrategia inicial.
- Diseñar la estrategia para abordar la problemática de estudio.
- Determinar los productos finales.
- Definir el lenguaje o código a utilizar.
- Señalar roles y tareas en tiempos aproximados.
- Seleccionar o diseñar instrumentos técnicos (guías, entrevistas, juegos, ejercicios, materiales, etcétera).

Poner en práctica y evaluar el proyecto grupal que se quiere:

- Instrumentar las estrategias de investigación.
- Analizar los procesos que se vayan dando dentro del grupo y buscar solución a los aspectos conflictivos.
- Trabajar con fuentes de información y conocimiento (recolectar, interpretar y elaborar la información).
- Promover y participar en experiencias de cambio con respecto a los diferentes problemas.
- Revisar las acciones y los resultados.
- Sistematizar la información y elaborar los productos finales.
- Elaborar los productos finales (trabajos, proyectos futuros, artículos, informes, etcétera).

Difusión y confrontación de los productos y resultados obtenidos implica:

- Someter a cuestionamiento las experiencias y productos.
- Plantear las nuevas explicaciones (más válidas).
- Reestructurar los nuevos problemas y las explicaciones insuficientes que serán motivo de subsecuentes investigaciones.

Anexo II *

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA
Colegio de Ciencias Sociales

PROGRAMA DE ESTUDIO DE LA ASIGNATURA DE
Sociología

Clave:

AÑO ESCOLAR: 69 (Area III y IV)

Categoría de la asignatura: Obligatoria

Carácter de la asignatura: Teórica

	Teóricas	Prácticas	Total
Horas semanales	3	0	3
Horas anuales	90	0	90
Créditos	12	0	12

Fecha de aprobación: Sesión del H. Consejo Técnico
del 18 de septiembre de 1992

* Este anexo se presenta tal y como se entrega a los profesores

CARACTERISTICAS PROFESIONALES Y ACADEMICAS QUE DEBEN REUNIR LOS PROFESORES QUE IMPARTAN ESTA ASIGNATURA.

Este curso está diseñado para ser impartido por profesionistas de las carreras de Licenciados en Sociología o Derecho, egresados de cualquier institución de enseñanza superior, que cumplan con los requisitos que exige el Sistema de Desarrollo del Personal Académico de la Escuela Nacional Preparatoria. (SIDEPA).

I N T R O D U C C I O N

UBICACION.- En el programa de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, encontramos asignaturas que pertenecen al tronco común de carácter formativo; Sociología es una asignatura teórica, obligatoria para los alumnos del sexto año del bachillerato de las Áreas III económico-administrativas y IV disciplinas sociales y, optativa para las demás Áreas.

En relación con otras asignaturas, la Sociología tiene como precedente las materias de Lógica, Historia Universal, Historia de México, Geografía, Lengua y Literatura, Etimologías Grecolatinas y Biología.

Así también, existe una correlación con las siguientes asignaturas: Psicología, Derecho, Geografía Económica y Política, Historia de la Cultura, Historia de las Doctrinas Filosóficas y Problemas Sociales, políticos y Económicos de México.

JUSTIFICACION.- La existencia de la Sociología en el plan de estudios de la enseñanza preparatoria tiene un significado muy especial, dado el carácter humanístico de la Universidad.

En la actualidad, la Sociología es importante por el grado de avance en que se encuentran los países en el aspecto sociocultural, pues el estudio e investigación del fenómeno social se realiza de manera universal. Todo ello obedece a que el hombre de nuestro tiempo se ha podido percatar de los beneficios que genera el avance de las ciencias en todos los campos, sean éstos de la naturaleza, humanísticos o de la cultura, por lo que es necesario adecuar esos avances a las estructuras sociales a fin de obtener el mejoramiento de la sociedad.

Es necesario conocer todas y cada una de las corrientes o teorías sociológicas, para estar en condiciones de encontrar el sistema más adecuado a la realidad social de nuestro país.

La Sociología proveyerá al alumno de los conocimientos que le permitan integrarse a la sociedad en donde se desenvuelve, favoreciendo su formación y responsabilidad ante la nación, lo que acrecentará su acervo cultural para acceder a estudios profesionales.

OBJETIVOS GENERALES DEL CURSO.-

El curso de Sociología tiene como objetivos, que el ALUMNO pueda:

- 1.- Llegar al estudio de las causas que originan, rigen y explican los acontecimientos sociales.
- 2.- Descubrir de que manera le afecta su medio social concreto y en que forma, ese mismo medio está condicionado por procesos sociales más amplios.
- 3.- Admitir la importancia de conocer el medio social, para poder asumir una relación crítica y activa ante él.
- 4.- Percibir y aceptar la posibilidad y conveniencia de que el conocimiento social es científico.
- 5.- Distinguir un prejuicio o una impresión de un conocimiento científico.
- 6.- Conocer y aplicar de manera sencilla los principios y las condiciones de criterio y métodos de una investigación.
- 7.- Adquirir los conceptos, categorías y leyes de las relaciones y procesos sociales.
- 8.- Identificar que él mismo, es parte de un sistema social, conociendo el papel que desempeña en sociedad.

EJES CONDUCTUALES.-

Las unidades del programa están integradas de tal forma que a lo largo de ellas, se mantiene una secuencia didáctica que permite tener una estructura de contenidos para que el alumno pueda identificar y analizar todo proceso social.

La primera unidad, ubica de manera introductoria al alumno en el conocimiento científico, diferenciándolo de los demás tipos de conocimiento para que pueda identificar a la Sociología entre las demás ciencias sociales.

La segunda, tercera y cuarta unidad, tratan de una manera genérica el campo de estudio de la Sociología, sus diversas ramas, teorías, conceptos, antecedentes y métodos.

La quinta unidad, está formulada para aplicar los instrumentos conceptuales en el análisis de fenómenos y procesos sociales. De esta manera, los conceptos y teorías no representan un fin en sí mismos, sino un medio para conocer, analizar e interpretar la realidad social.

Por último, en el programa se pone un énfasis especial en lo relativo a la Sociología Mexicana.

ENFOQUE DISCIPLINARIO.

El curso de Sociología se desarrolla teniendo como base los conocimientos adquiridos en los ciclos de educación anteriores al bachillerato y durante los dos primeros años de este; se abordan las diferentes formas de organización, producto de las relaciones humanas que son el objeto de estudio de nuestra materia, así como los temas relativos a los factores socio-culturales.

El programa contempla un panorama global de las teorías y corrientes sociológicas, desde su surgimiento hasta nuestros días, con especial mención en lo que corresponde a nuestra sociedad. Por lo que resulta conveniente que el maestro no trate de imponer exclusivamente un determinado enfoque teórico, sino que debe dar a conocer las diferentes corrientes sociológicas, dejando en libertad al alumno de identificarse con cualquiera de ellas.

Asimismo, es conveniente que se respete la postura de los autores o de las teorías en sus concepciones originales, por lo tanto el curso constituye el encuentro con la problemática social, otorgándole al alumno elementos teórico-metodológicos para facilitarle los conocimientos.

CRITERIOS Y SUGERENCIAS DE EVALUACION.

Para poder evaluar el cumplimiento de los objetivos intermedios y finales del curso, se propone:

- 1.- Que el profesor en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, permita que el alumno realice actividades de manera individual y colectiva.
- 2.- Que el profesor motive la participación del alumno en clase.
- 3.- Que el alumno investigue y desarrolle cualquiera de los temas del programa y los exponga en clase.
- 4.- Que el alumno elabore trabajos intermedios y finales.
- 5.- Que el alumno efectúe un trabajo de investigación correspondiente a la quinta unidad del programa, que puede ser de carácter hemerográfico, bibliográfico, videográfico o un estudio de campo.
- 6.- Que el profesor disponga de los instrumentos necesarios para medir si se alcanzaron los fines propuestos.
- 7.- Que el profesor disponga de las técnicas de evaluación que le permitan detectar y corregir fallas y errores que no sean imputables exclusivamente a los alumnos.
- 8.- Que la evaluación abarque la información, conocimientos, así como la formación crítica del alumno.

CONTENIDO.

El curso de Sociología está integrado por las siguientes unidades temáticas:

PRIMERA UNIDAD.	TEORIA DEL CONOCIMIENTO.
SEGUNDA UNIDAD.	ORIGEN Y DESARROLLO DE LA SOCIOLOGIA.
TERCERA UNIDAD.	TEORIAS Y CORRIENTES SOCIOLOGICAS.
CUARTA UNIDAD.	RAMAS DE LA SOCIOLOGIA.
QUINTA UNIDAD.	PROBLEMATICA SOCIAL.

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

PRIMERA UNIDAD
TEORIA DEL CONOCIMIENTO

UBICACION.- Esta unidad introduce al alumno en el análisis de las características del conocimiento científico; las diferentes etapas de dicho conocimiento, que le permitan llegar a la conclusión del carácter científico que tienen las ciencias sociales.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- 1.- Que el alumno adquiera la capacidad de distinguir el conocimiento científico y su método.
- 2.- Que el alumno ubique el campo y el objeto de estudio de las ciencias sociales para que pueda comprender las características científicas de esta disciplina.

TEMAS BASICOS

- 1.- El conocimiento en las ciencias naturales y en las ciencias sociales.
- 2.- El conocimiento científico.
Las etapas del conocimiento científico.
 - a) Precientífico.
 - b) Científico.
 - c) El espíritu nuevo.
- 3.- Antecedentes filosóficos de las ciencias sociales.
 - a) San Agustín.
 - b) Santo Tomás de Aquino.
 - c) Charles-Louis de Montesquieu.
 - d) Jean Jacques Rousseau.
 - e) Voltaire.
 - f) Tomás Hobbes.
- 4.- El método científico.
 - a) Galileo Galilei.
 - b) René Descartes.
- 5.- Ciencias Sociales.
 - a) Su objeto de estudio.
 - b) Formas de investigación.
 - c) Ideología de las ciencias sociales.

B I B L I O G R A F I A

BASICA PARA ALUMNOS.

CARRILLO MARTINEZ, JOSE. Sociología. Edit. Vocamar. México 1956.

GOMEZJARA, FRANCISCO. Sociología. Edit. Porrúa, S.A. México 1990.

LEAL GUZMAN, ROBERTO. Sociología.

ROJAS SORIANO, PAUL. El proceso de la investigación científica.
Edit. Trillas. México.

SENIOR, ALBERTO F. Sociología. Edit. Porrúa, S.A. México 1992.

PARA CONSULTA A CRITERIO DEL PROFESOR.

BACHELARD, GASTON. La formación del espíritu científico Edit.
Siglo XXI. México.

BAGU, SERGIO. Tiempo, realidad social y conocimiento. Edit.
Siglo XXI. México.

CHINDY, ELY. La sociedad. Edit. Fondo de Cultura Económica.

LENIN, V. I. Materialismo y empiriocriticismo. Edit. Progreso.

PAOLI, FRANCISCO. Las ciencias sociales. Edit. Trillas y
Anies.

BUNGE, MARIC. La filosofía y las ciencias sociales. . Edit.
Grijalbo. México 1976.

BUNGE, MARIC, ARNALDO CORDOVA Y OTROS. Ideología y ciencias
sociales. Edit. UNAM.

RAISON, TIMOTHY. Los padres fundadores de las ciencias sociales.
Edit. Anagrama.

SHAW, MARTIN. El marxismo y las ciencias sociales. Edit. Porrúa,
S.A. México 1990.

DOS SANTOS. Conceptos de ciencias sociales.

BERGERE, C. La construcción social de la realidad. Amorrortu.

LAZARFELD. El lenguaje de las ciencias sociales. Barcelona.

SOCHENSKY. La filosofía actual. Edit. Fondo de Cultura Económica.

JOHN, THOMAS. La estructura de la evolución científica. Edit.
Fondo de Cultura Económica. México.

GOLDNER. El antinomistauro. El mito de una sociología libre.

SEGUNDA UNIDAD

ORIGEN Y DESARROLLO DE LA SOCIOLOGIA

UBICACIÓN.

Con base en la unidad anterior, la presente, introduce al alumno al campo de estudio específico de la Sociología, su surgimiento como ciencia y su entorno histórico y filosófico. Así mismo se abordan los temas de los autores más representativos de acuerdo a las aportaciones que hicieron a la Sociología.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- 1.- Que el alumno conozca los antecedentes de la Sociología.
- 2.- Que el alumno comprenda las posturas de los tratadistas en el ámbito filosófico, político y social, principalmente del siglo XIX, que influyeron de manera decisiva en la delimitación del campo de estudio de la Sociología y en la forma en que deberían de organizarse las sociedades.

TEMAS BASICOS

- 1.- Saint Simon. Principios fundamentales.
- 2.- César Augusto Comte.
 - a) Surgimiento de la Sociología.
 - b) Antecedentes históricos.
 - c) Características de la Sociología.
 - d) Definición.
 - e) Método.
 - f) La sociología y las ciencias sociales.
 - g) El positivismo.
 - h) Política positivista.
 - i) La estática y dinámica social.
 - j) La ley de los tres estados.
- 3.- Herbert Spencer.
 - a) El evolucionismo universal.
 - b) El organicismo sociológico.
- 4.- Emilio Durkheim.
 - a) El hecho social.
 - b) El fenómeno social.
 - c) Las reglas del método sociológico.
 - d) La división del trabajo.
- 5.- Max Weber.
 - a) El método comprensivo y la acción social.
 - b) El tipo ideal.

6.- Gabriel Tarde.

- a) El psicologismo sociológico.
- b) El fenómeno de la imitación, leyes y tipos.

7.- El formalismo sociológico.

- a) Antecedentes.
- b) Leopoldo Van Wiese.
- c) Ferdinand Toennies.
- d) Jorge Simmel.

8.- Karl Marx.

- a) Sociología Marxista.
- b) El materialismo histórico.
- c) El socialismo científico.

9.- Lester F. Ward. La escuela norteamericana.

B I B L I O G R A F I A

BÁSICA PARA ALUMNOS.

CARFILLO MARTINEZ, JOSE. Citado en la primera unidad.

GOMEZJARA, FRANCISCO. Idem.

LEAL GUZMAN, ROBERTO. Idem.

SENIOR, ALBERTO F. Idem.

PARA CONSULTA A CRITERIO DEL PROFESOR.

SIDNEY MARVIN FRANCIS. Conte. Fondo de Cultura Económica. 1978.

CASO, ANTONIO. Sociología. Edit. Porrúa. S.A. México. 1992.

AGRAMONTE, D. incipios de sociología. Edit. Porrúa. S.A. 1965.

TIMASHEF, NICHOLAS S. La teoría sociológica. Fondo de Cultura Económica. 1991.

DURKHEIM, EMILIO. Reglas del método sociológico. Capítulo I.

ROSCHIN V. Introducción a la sociología marxista. Capts. I y II
Cultura popular, 1979.

SHAW, MARTIN. Obra citada.

LEFEBVRE, HENRI. El marxismo. Edit. Universitaria. B. Aires.

WILLER, DAVID. La sociología científica. Teoría y método.
Amarrotu. 1977.

WEBER, MAX. El político y el científico. Alianza. 1989.

RAYMOND, AARON. Las etapas del pensamiento sociológico.
Edit. Siglo XXI.

BERGER, P. Marxismo y sociología. Amarrotu.

BERGER Y LUCKMANT. La construcción social de la realidad.

MARCUSE, HERBERT. Razón y revolución. Alianza.

PIAGET, JEAN. Epistemología de las ciencias humanas. Proten.

VINCENT, JEAN MARIE. Metodología de Max Weber. Anagrama.

ZORILLA, F. MURPHY y OTROS. Dinámica social de las
organizaciones. Edit. Mc.
Graw Hill. 1992.

TEORIAS Y CORRIENTES SOCIOLOGICAS

UBICACION.- Existen diferentes formas de interpretar la realidad social por lo que hay múltiples teorías al respecto. Cada teoría responde a una determinada época histórica y a intereses sociales específicos; las teorías además de interpretar los fenómenos sociales responden de una manera propositiva para identificarlos y en su caso, modificarlos. Por lo tanto, la Sociología puede ser una guía para el estudio de los fenómenos cuyos conceptos están en constante construcción y reelaboración. En esta unidad se presentan las corrientes ideológicas más disímiles como son: el marxismo, el estructuralismo, el funcionalismo, hasta llegar a las particularidades de la sociología mexicana.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- 1.- Que el alumno conozca los conceptos de las diferentes teorías que explican la estructura e integración de la sociedad, así como las relaciones y procesos económicos, políticos y sociales que las caracterizan.
- 2.- Que el alumno identifique la realidad mexicana por medio de las teorías sociológicas.

TEMAS BASICOS

- 1.- Estructural-funcionalista.
 - a) R. Merton.
 - b) Función manifiesta y función latente.
 - c) T. Parsons.
 - Teoría de la acción.
 - Teoría del sistema.
- 2.- El marxismo.
 - a) El materialismo histórico. El cambio social.
 - b) El modo de producción.
 - Comunidad primitiva.
 - Modo asiático de producción.
 - Esclavismo.
 - Feudalismo.
 - Capitalismo.
 - Socialismo.
 - Comunismo.

3.- Sociología latinoamericana.

- a) La ideología como factor de cambio.
- b) La teoría de la dependencia.
- c) La teoría del desarrollo.
- d) Problemas y perspectivas.

4.- Sociología mexicana.

- a) Gabino Barrera.
- b) José Vasconcelos.
- c) Andrés Molina Henríquez.
- d) Manuel Gamio.
- e) Antonio Caso.
- f) Pablo González Casanova.
- g) José E. Iturría.
- h) Ricardo Pozas.
- i) Isabel Horcasitas.

B I B L I O G R A F I A

BASICA PARA EL ALUMNO.

CARRILLO MARTINEZ, JOSE. GOMEZJARA, FRANCISCO. LEAL GUZMAN, ROBERTO. ALBERTO F. SENIOR. Ya citados.

PARA CONSULTA A CRITERIO DEL PROFESOR.

ROCHIN, V. Obra citada.

GONZALEZ NAVARRO, MOISES. Sociología e historia en México. Colección México, Jornada 67.

VARIOS UNAM. José Vasconcelos. De su vida y obra. Jornadas Vasconcelianas. UNAM. 1982

CARDIEL REYES, RAUL. Retorno a Caso. UNAM. 1986.

HOBBSBAM, ERICK. Las revoluciones burguesas. Edit. Labor. Barcelona. Siglo XXI. México.

ROSENTAHL, M.M. Y G.M.STRAKS. Categorías del materialismo dialéctico. Ed.Grijalbo.

TAMAYO PEREZ, RUY. En defensa de la ciencia. Ed.Limusa.1979.

MENDEZ MONROY Y ZORRILLA.. Obra citada.

MERTON, ROBERT. Teoría y estructura social. Fondo de Cultura Económica. México.

PARSONS, T. El sistema social. Revista de occidente.Madrid.

HOROWITS. La nueva sociología. Amorrortu.

GOULDENER, A. La crisis de la sociología occidental.Amorrortu.

GONZALEZ CASANOVA, PABLO. Sociología de la explotación. Edit. Siglo XXI. 1972.

CUARTA UNIDAD.

RAMAS DE LA SOCIOLOGIA

UBICACION.- Debido a la diversidad y complejidad de los fenómenos de una sociedad, para poder estudiarlos de una manera metódica, se ha clasificado a la Sociología en diferentes ramas.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- 1.- Que el alumno conozca las diferentes manifestaciones del acontecer social, sus formas metodológicas y conceptuales a través del análisis de las ramas de la sociología.
- 2.- Que el alumno identifique, que los fenómenos sociales están concatenados, condicionados y determinados unos con otros.

TEMAS BASICOS

- 1.- Sociología urbana.
- 2.- Sociología rural.
- 3.- Sociología de la educación.
- 4.- Sociología médica.
- 5.- Sociología del trabajo.
- 6.- Sociología de América Latina.
- 7.- Sociología de la cultura.
- 9.- Historia social.

B I B L I O G R A F I A

BASICA FAFI ALUMNOS.

CARRILLO MARTINEZ, JOSE, GOMEZJARA, FRANCISCO Y ALBERTO F. SENIOR. Ya citados.

FARA CONSULTA A CRITERIO DEL PROFESOR.

MENDEZ, SILVESTRE Y OTROS. Politica económica de México. Tomos I y II. Edit. McGraw Hill.
Cien preguntas y respuestas.
Edit. Trillas.

GONZALEZ CASANOVA, PABLO. El problema del desarrollo en América Latina. Edit. Trillas.
México hoy. Edit. Siglo XXI.
La democracia en México. S. XXI.

GONZALEZ CASANOVA, PABLO Y
HECTOR AGUILAR CAMIN. México ante la crisis. Siglo XXI.

CASTEL, MANUEL. Problemas de sociología urbana. Siglo XXI.

TOPALOV CHRISTIAN. La economía urbana. Siglo XXI/

SILVA HERZOG, JESUS. La revolución mexicana. Fondo de Cultura Económica. México.

GILLY, ADOLFO. La revolución interrumpida. Edit. Era.

JAGUARIBE, HELIO. La dependencia politico-económica de América Latina. Cap. I y II. Ed. Siglo XXI.

QUINTA UNIDAD

PROBLEMATICA SOCIAL

UBICACION.- Conocer, analizar e interpretar los problemas de la sociedad es de vital importancia, ya que se trata de despertar una inquietud reflexiva en el alumno para que adopte una actitud crítica, propositiva y participativa frente a los problemas que surgen en el acontecer social.

OBJETIVOS ESPECIFICOS.

1.- Problemas nacionales.

- a) Estructura económica, desarrollo y dependencia.
- b) Sectores económicos. Problemática.
- c) Fenómenos económicos; inflación, devaluación, deuda, etc.
- d) Política económica; Tratado de libre comercio, Pactos entre los sectores productivos.

2.- Estructura política mexicana.

- a) Sistema político; órganos de poder. El Estado, partidos políticos, sindicatos, empresas.
- b) Movimientos políticos; sindicales, campesinos, magisteriales, estudiantiles, ciudadanos, etc.

3.- Estructura social.

- a) Instituciones; familia, iglesia, escuela.
- b) Patología social; alcoholismo, pandillerismo, farmacodependencia y prostitución.

4.- Urbanismo.

- a) Vivienda.
- b) Servicios.
- c) Transportes.

5.- Ecología.

- a) Polución.
- b) Contaminación de agua y suelo.
- c) Contaminación por ruido.

6.- Problemática cultural.

- a) Nacionalismo.
- b) Aculturación.
- c) Transculturación.
- d) Moda.
- e) Enajenación.

B I B L I O G R A F I A

BASICA PARA ALUMNOS.

CARRILLO MARTINEZ, GOMEZJARA Y LEAL GUZMAN. Citados.

PARA CONSULTA A CRITERIO DEL PROFESOR.

REYES HERODES, JESUS. El liberalismo mexicano. T. I, II y III.
Fondo de Cultura Económica.

MORENO DIAZ, DANIEL. Los partidos políticos del México contemporáneo. 1916-1982.
Las ideas políticas y los partidos en México. Edit. Fax. México 1982.

LAJOUS, ALEJANDRA. Los orígenes del partido único en México.
Edit. UNAM> México.

DUVERGER, MAURICE. Los partidos políticos. Fondo de Cultura Económica. México. 1980.

LAVROV M.N. La revolución mexicana 1910-1917Cultura popular.

BRADING, DAVID. Los orígenes del nacionalismo mexicano.
Edit. Era. Colección Problemas de México.

SAYEG HELU, JORGE. El constitucionalismo social mexicano.
T. I y II. Cultura y Ciencia política. 1974.

HUITRON, JACINTO. Orígenes e historia del movimiento obrero mexicano. Mexicanos unidos. 1976.

LEAL, JUAN FELIFE Y
JOSE WOLDENBER. La clase obrera en la historia de México.
Del estado liberal a los inicios de
dictadura porfirista. Siglo XXI. 1980.

SALAZAR, ROSENDO. Pugnas de la gleba. Comisión editorial del
PRI. 1972.
La casa del obrero mundial. PRI. 1972.

SASURTO, JORGE. El proletariado industrial en México.
1850-1930. Edit. UNAM. 1983.
Cárdenas y el poder sindical. Ed. Era.
La clase obrera en la historia de México.
Regimen de Echeverría; rebelión e independen-
cia. Ed. Siglo XXI. 1983.

REYNA, JOSE LUIS Y
RAUL TREJO DELARRE. La clase obrera en la historia de México.
De Adolfo Ruiz Cortines a Adolfo López
Mateos. 1952-1964. Edit. Siglo XXI.

REYNA, JOSE LUIS,
FRANCISCO ZAPATA,
MARCEL MIGUET Y
SILVIA GOMEZ TAGLE. Tres estudios sobre el movimiento obrero en
México. 1912-1966. El C. de México. 1976.

FROMM, ERICH,
IRVING LOUIS HOROWITZ,
HERBERT, MARCUSE,
ANDRE GORZ Y VICTOR
FLORES OLEA. La sociedad industrial contemporánea.
Edit. Siglo XXI. 1972.

ZAZUETA CESAR Y
RICARDO DE LA PENA. La estructura del Congreso del Trabajo.
Fondo de Cultura Económica. 1984.

REVISTAS CONTENIDO. Números, 12, 13, 14 de 1992.