



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGIA



"ANALISIS DE CONTENIDOS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE PEDAGOGIA DE LA UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL".

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



COLEGIO DE PEDAGOGIA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGIA

PRESENTA

OSCAR GONZALEZ NAVA



ASESORA: MONIQUE LANDESMANN

CIUDAD UNIVERSITARIA.

SEPTIEMBRE DE 1996.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

23
24



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.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	Pag. iv
-------------------	------------

CAPITULO 1.

BREVE BOSQUEJO SOBRE LA EVOLUCION DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. PRIVADA EN MÉXICO.	1
--	---

1.1 La educación superior privada en México.	1
1.1.1 La década de los sesentas.	
1.1.2 La década de los setentas.	
1.1.3 Los ochentas e inicio de los noventas.	

1.2 El surgimiento de la Universidad Intercontinental	26
---	----

CAPITULO 2

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL..... 33

- 2.1 La Pedagogía, la Educación y el Pedagogo..... 33
- 2.2 El Curriculum y el Plan de estudios..... 42
 - 2.2.1 Fundamentos teóricos en la organización de un plan de estudios.
 - 2.2.2 Didáctica Tradicional y Tecnología Educativa.

CAPITULO 3

PROBLEMÁTICAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PEDAGOGO EN MÉXICO..... 52

- 3.1 El campo pedagógico en México. Algunos puntos básicos..... 53
 - 3.1.1 El desarrollo de la Pedagogía como profesión.
 - 3.1.2 La Pedagogía como disciplina universitaria.
- 3.2 La formación profesional del pedagogo en la FFyL-UNAM . 65
 - 3.2.1 Fundamentos epistemológicos de los planes de estudios de Pedagogía.
 - 3.2.2 El alumno y el egresado.
 - 3.2.3 Análisis y críticas a los planes de estudios.
- 3.3 La necesidad de analizar los planes de estudio de Pedagogía de las escuelas particulares 81
 - 3.3.1 Aspecto social.
 - 3.3.2 Aspecto profesional.
 - 3.3.3 Aspecto académico.
 - 3.3.4 Alcances y límites de un análisis de contenidos.

CAPITULO 4.	
ANÁLISIS DE CONTENIDOS DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA UIC.	87
4.1 Metodología. Criterios de Análisis	89
4.2 Fundamentación del programa académico de la Lic. en Pedagogía de la UIC.....	97
4.3 Estructuración del plan de estudios de Pedagogía de la UIC.	103
4.4 Contenidos del plan de estudios que pretenden lograr una formación teórico-conceptual en el alumno	106
4.5. Contenidos del plan de estudios que pretenden lograr una formación metodológica en el alumno.....	114
4.6 Contenidos del plan de estudios que pretenden lograr una formación técnico-instrumental en el alumno	115
4.7 Integración progresiva de cada una de las asignaturas a cada una de las áreas de conocimiento, de acuerdo a su clasificación establecida	120
4.8 Análisis Comparativo entre el plan de estudios de la UNAM y el plan de estudios de la UIC de la Licenciatura en Pedagogía ..	131
CONCLUSIONES.	136
BIBLIOGRAFÍA	142
ANEXOS	151

INTRODUCCIÓN.

Mucho se ha cuestionado a las universidades públicas del país y poco se ha estudiado a la educación superior privada, es decir, a las universidades particulares. Este trabajo pretende contribuir en parte al análisis y la reflexión sobre la educación impartida por la iniciativa privada, centrandó nuestra atención en el caso específico y particular de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Intercontinental (UIC).

Esta Universidad, creada en 1976, tiene sin embargo un historial que se remonta a finales de los años cuarenta, momento en que acontece la fundación de un seminario llamado "Seminario de Misiones Extranjeras", organizado y administrado por el grupo católico *Misioneros de Guadalupe*, posteriormente (1955), este Seminario pasó a ser el "Instituto Internacional de Filosofía A. C." cuyo propósito era ofrecer una educación de tipo superior, con bases filosóficas del cristianismo católico. Tal Instituto funcionó con ese nombre hasta el año de 1976, momento en que pasó a ser la Universidad Intercontinental.

A partir de entonces esta universidad se ha dedicado a la formación de cuadros profesionales de diversas áreas disciplinarias, entre ellas la educativa.

El interés por analizar los contenidos del plan de estudios de una institución privada, surge a raíz de mi experiencia laboral en la Subdirección de Asuntos Escolares¹, de la Dirección General de Educación Superior (DGES). En este lugar se realizaban, entre otras cosas, actividades para evaluar la pertinencia de los planes y programas de estudio, la idoneidad de la planta docente y de las instalaciones físicas a utilizarse como centro educativo, en aquellas instituciones privadas que pretendían ofrecer algún tipo de estudios superiores; para lo cual se tomaba como referencia el Manual de Procedimientos para Otorgar y Mantener el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE), a escuelas particulares de tipo superior.

Es decir, en dicha Subdirección se valoraba la idoneidad de los proyectos de estudios superiores (licenciaturas) de instituciones particulares, antes de que la SEP pudiera otorgarles su RVOE a través de la Dirección General de Incorporación y Revalidación.²

En el Departamento de Evaluación Curricular de esta Subdirección analizan todos y cada uno de los planes y programas de estudio de las licenciaturas a impartirse por las instituciones particulares. En cada evaluación realizada se

¹ Hoy en día se llama Subdirección de Regulación de Instituciones Particulares

² Actualmente todo el trámite se realiza en una ventanilla única de la Subdirección de Regulación de Instituciones Particulares de la DGES

determina si se procede a otorgar el RVOE respectivo o, por el contrario, se elabora un dictamen negativo en el que se explicitan las carencias o deficiencias de los planes y programas de estudio, las cuales no permiten que los estudios sean considerados como superiores (de licenciatura).

De esta manera tuve un mayor conocimiento acerca de la educación superior privada de nuestro país; de ahí mi interés por ella y en particular en el aspecto que más dominaba en ese momento, la organización de contenidos de los planes y programas de estudio. Sin embargo, conforme más buscaba información sobre estudios relacionados con la educación privada de tipo superior, me encontraba con un panorama árido por la ausencia de trabajos que abordaran este tema.

Por otra parte, el trabajo realizado en el Departamento de Evaluación Curricular, estaba centrado a un análisis de planes y programas de estudio desde una perspectiva que no podía ir mas allá de lo establecido en el Manual de Procedimientos arriba mencionado, limitándome a una actividad de validación oficial de los currícula por sobre un trabajo analítico más minucioso de carácter pedagógico.

Ante tal panorama, nace la inquietud por realizar trabajo que no se cerrara al análisis de la presentación formal de un plan de estudios sino que, además, éste se contextualizara en el momento histórico de su surgimiento y de sus antecedentes inmediatos.

Un análisis así concebido no podría realizarse como un trabajo previo a la autorización oficial de un plan de estudios, desde el Depto. de Evaluación Curricular, pero sí podría ser parte de un estudio mas amplio de evaluación de una licenciatura, para su modificación y/o actualización.

En este caso se optó por la carrera de Pedagogía de la Universidad Intercontinental, dada la cercanía que existe con el plan de estudios de la F.F.y L.-UNAM, la cual es pionera en esta carrera universitaria. Por lo tanto, gracias a la juventud de esta disciplina como licenciatura, se facilita -hasta cierto punto- la obtención de antecedentes que la enmarcan en su dimensión histórica y social.

Elegir dicha carrera, como objeto de estudio, obedeció también a un interés personal, dada mi propia formación académica como pedagogo en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en la búsqueda de las polémicas que existen actualmente en torno a la educación privada, en general, y a la Pedagogía como disciplina universitaria, en particular

Así pues, el trabajo aquí presente está organizado de la siguiente manera. El capitulo I es una aproximación que se hace de la educación superior privada en nuestro país. Por tal motivo, como punto de partida se presenta una definición de este tipo de educación desde un punto de vista jurídico, a fin de ubicarla dentro del sistema educativo nacional. Asimismo, son señaladas algunas ca-

ra características observadas en estas escuelas durante la década de los ochentas, momento de su mayor auge.

En este mismo capítulo se hace un breve bosquejo del desarrollo de la educación superior en México, considerando el contexto social, político y económico en el cual la educación privada de tipo superior ha venido evolucionando; con esto se pretende ubicar, por una parte, el momento histórico del surgimiento de la pedagogía como licenciatura en nuestro país y, por otra parte, el momento en que surge la Universidad Intercontinental (UIC).

Es decir, se contextualiza nuestro tema en su dimensión histórica, a fin de poder formular explicaciones sobre la dinámica de crecimiento de este tipo de instituciones educativas y la evolución de la Pedagogía dentro de la UIC.

Se parte de la década de los sesentas por ser esta época (1967), en la cual se realiza la segunda y última modificación de fondo al plan de estudios de la carrera en Pedagogía de la UNAM, como carrera universitaria con título de licenciatura. Y es este plan de estudios el que retomará la UIC diez años después (1977) para impartir la carrera en sus instalaciones, incorporándose a la UNAM. Una década después (1987), la UIC retira su incorporación de la UNAM y tramita el reconocimiento de estudios para esta licenciatura ante la SEP, siendo el plan de estudios que está vigente en la actualidad.

Por otra parte, para fundamentar este trabajo de tesis con argumentos teóricos se hace necesario contar con un marco conceptual, mismo que se presenta como segundo capítulo. En este marco se precisan conceptos sobre pedagogía, educación, pedagogo, curriculum y plan de estudios; de esta manera, se realiza un acercamiento más directo a lo que es en sí el objetivo de este trabajo: El análisis de contenidos de la licenciatura en pedagogía de la UIC.

Por tanto, estos dos primeros capítulos se constituyen como base fundamental para nuestro posterior análisis, es decir, éstos nos permiten elaborar una interpretación del origen y evolución del plan de estudios de Pedagogía, de la UIC, a partir de sus momentos de cambio mas significativos.

Asimismo, para una explicación más sólida se requiere articular este análisis histórico con concepciones claras y precisas de nuestro objeto de estudio que deben definirse en el marco teórico de nuestro segundo capítulo.

Un tercer acercamiento a nuestro problema de estudio nos lleva a indagar sobre la evolución que ha experimentado el plan de estudios de pedagogía de la F.F.y L. de la UNAM y, por tanto, de la formación académica del pedagogo que se posibilita con tal plan de estudios a fin de emplearlo como una base más en nuestro análisis final del plan de estudios de la misma carrera de la UIC.

Hablar del caso UNAM en este capítulo del trabajo nos permitirá un posterior análisis comparativo entre el plan de estudios de la UIC y el plan de estudios de

la UNAM. Además, en este apartado se analizan algunos de los estudios elaborados en los ochentas, principalmente, sobre la licenciatura en Pedagogía; en éstos se aborda, entre otras cosas, el origen, evolución y características del plan de estudios de esta disciplina universitaria en la FFyL-UNAM.

Todos estos aspectos son importantes por constituirse como antecedentes mas inmediatos al plan de estudios de Pedagogía de la UIC. Además de que a partir de tales trabajos es posible delinear un perfil o modelo de pedagogo, desde un "deber ser" de este profesionista bajo una perspectiva social y crítica de la disciplina pedagógica.

De esta manera, con los elementos históricos, elementos teóricos y elementos de referencia sobre cómo la Pedagogía y su campo de estudio han evolucionado como disciplina universitaria en nuestro país, obtenemos una panorámica mas amplia que permite una interpretación mas completa de los significados y consecuencias que tienen los cambios de esta licenciatura en la UIC, a partir del momento en que ésta separa de la UNAM su plan de estudios.

El último capítulo da cuenta de las características observables en el tipo de contenidos del plan de estudios de Pedagogía de la UIC. Su análisis se ve reforzado por el cuerpo teórico, ya referido en párrafos anteriores, de manera tal que no sólo es posible inferir sobre el tipo de conocimiento y habilidades que pretenden fomentar en el alumno de esta licenciatura, sino también es posible hacer una valoración del perfil de pedagogo que los contenidos del plan

de estudios, de la UIC, promueven y el "Ideal" de profesionista intelectual crítico, que se piensa desde los trabajos que se han elaborado en el torno a esta disciplina en los últimos quince años.

Por otra parte, comparar los planes de estudios de esta licenciatura, entre la UNAM y la UIC, nos permite también poseer un punto de referencia sobre la dirección en que se enfocan los cambios que el plan UIC experimentó al desincorporar los estudios de esta licenciatura de la UNAM

Un aspecto importante a considerar es el hecho de que, para el análisis de este plan de estudio, se dejó fuera el bloque de asignaturas cuyos contenidos están centrados en el tema de la computación. Esta decisión fue tomada después de determinar que, de acuerdo a las características de los contenidos y objetivos de los programas de estudio que se consideran en la licenciatura de Pedagogía de la UIC, estas materias carecían de elementos relevantes que pudieran aportar conocimientos significativos al alumno en su formación teórica, práctica y/o metodológica.

Es decir, atravesamos por una época caracterizada por la vertiginosa velocidad en los avances tecnológicos, entre ellos la computación, la cual está en constantes cambios tanto de su Hardware como del Software. Sin embargo, los contenidos contemplados en los programas de estudio de computación se refieren a elementos del software utilizados a mediados de los años ochentas, mismos que estuvieron obsoletos en la misma década.

En otras palabras, no se niega la gran importancia que tiene hoy en día la computadora en la actividad profesional de cualquier carrera, pero tampoco se puede negar que es cada vez mas apremiante una constante actualización, como usuarios, de los paquetes computacionales que son lanzados al mercado en lapsos de tiempo cada vez mas breves.

En síntesis, este trabajo parte de un interés personal sobre el campo pedagógico y el de la formación académica del pedagogo en la educación privada; por tanto, para establecer una relación entre dichos campos, se requiere definir los límites del presente estudio, con lo cual se aporten algunos elementos para la formulación de puntos de análisis y de reflexión en torno a la pedagogía como disciplina universitaria dentro de las escuelas particulares, mismo que ha sido escasamente abordado.

El presente análisis observa sus límites, de acuerdo a lo anteriormente expuesto, en el concepto que se utilizará de pedagogo "ideal", formulado desde una perspectiva que podríamos llamar Constructivista, entendiéndolo a ésta como una postura crítica y social como contrapropuesta a un concepto de Pedagogo técnico, preocupado más en una actividad de carácter instrumental y utilitaria por sobre una actividad reflexiva del fenómeno educativo. Finalmente, otro límite establecido para este trabajo es nuestro punto de partida, mismo que se encuentra en la modalidad educativa a la que pertenece la UIC, es decir, a la educación privada, este aspecto adquiere relevancia e interés debido a la escasa producción existente sobre trabajos de investigación en esta área.

CAPITULO 1.

BREVE BOSQUEJO SOBRE LA EVOLUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA EN MÉXICO.

1.1 La educación superior privada en México.

En este trabajo se entenderá como educación escolarizada privada aquella impartida por instituciones educativas pertenecientes a asociaciones o sociedades civiles quienes, amparados en los marcos legales de nuestro sistema jurídico, tienen la posibilidad de ofrecer estudios desde el tipo básico hasta de tipo superior.

Según el artículo tercero de la Ley para la Coordinación de la Educación Superior:

"El tipo educativo superior es el que se imparte después del Bachillerato o de su equivalente. Comprende la educación normal, la tecnológica y la universidad, e incluye carreras profesionales cortas y de estudios encaminados a obtener los grados de licenciatura, maestría y doctorado, así como cursos de actualización y especialización."(LEY DE PROFESIONES: 1995, p.233)

La legislación vigente distingue a las instituciones de educación superior en públicas y privadas, subdividiéndose ambas modalidades de acuerdo a determinadas características jurídicas. Dichas instituciones pueden identificarse como:

- Universidades públicas autónomas,
- Universidades públicas estatales,
- Instituciones dependientes del Estado,
- Instituciones privadas libres e
- Instituciones privadas, reconocidas por la Secretaría de Educación Pública, por los gobiernos de los estados o por organismos descentralizados del Estado. (RANGEL GUERRA: 1983, p.32)

Para definir a la educación privada de tipo superior, con reconocimiento de validez oficial de estudios, debemos remitirnos a los artículos de las leyes y reglamentos citados a continuación:

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, artículo 3o.
- Ley General de Educación, artículos 54, 55 y 57, y
- Ley para la Coordinación de la Educación Superior, artículos 16, 17 y 19. (ver anexo 1)

Sin embargo, cabe aclarar que, de acuerdo a Olac Fuentes

"...no se puede hablar de un conjunto homogéneo de educación privada dado el peso relativo de la escuela privada que varía enormemente entre los diversos tipos de escolaridad, así mismo, la composición cualitativa de la escuela privada es muy complicada y esto se debe a que las instituciones educativas de este tipo cumplen funciones diferentes según la 'clientela' de clase que atienden y según los objetivos sociales, ideológicos y ocupacionales que persiguen". (FUENTES: 1984, p.205)

De esta manera, mientras que en las universidades públicas se ofrece una educación caracterizada por la inculcación de valores, actitudes y expectativas de un supuesto ascenso económico y social, en la educación privada se pretende, en general, ofrecer una formación profesional tendiente a que los educandos cumplan con una función generalmente directiva una vez egresados. (FUENTES: 1984, p.205)

Para la década de lo ochentas se diferenciaron tres grupos de este tipo de instituciones:

◊ Olac Fuentes identifica a las escuelas de élite, exclusivas de la gran burguesía; en éstas se ofrece una educación de "tradición añeja"; al educando se le forma para "mandar" y el costo que representa estudiar en estas escuelas se le concibe como una inversión segura en el mercado social. (FUENTES:1984, p.205)

Este tipo de escuelas se distinguen por su clasismo, preocupadas en la transmisión de un concepto de cultura y de valores a reproducir acordes a intereses económicos y políticos de grupos sociales que buscan perpetuarse en el poder sobre las clases sociales menos favorecidas.

La UNESCO diferencia otros dos tipos de escuelas privadas, de la década de los ochentas (UNESCO:1992, p.21):

-
- ◊ Uno es el de las escuelas que ofrecen un tipo de formación religiosa generalmente católica, importante para algunos sectores de la sociedad. Este tipo de educación cumple con una función específica de transmitir una serie de valores religiosos que varios grupos sociales aún consideran como necesario.

 - ◊ El otro es identificado como instituciones de "absorción de demanda", caracterizadas por ofrecer una educación impregnada de un burdo espíritu empresarial. La clientela que acude a este tipo de escuelas se identifica por su intento de diferenciarse de las masas y en la escuela observan un medio fundamental de movilidad social. "Las escuelas de este tipo muestran la presencia de una filosofía pragmática de falsas ilusiones para los estratos medios".

Una característica común de estos dos grupos de escuelas es su costo y calidad académica relativamente bajos. Su surgimiento se ve favorecido gracias a la presencia de una pequeña burguesía y de nuevos "estratos medios" de inicios de los ochentas.

Sin embargo, se debe aclarar que varias de las escuelas de "élite" suelen ser propiedad de órdenes religiosas, tales como Jesuitas, La Sallistas, entre otras, y por tanto, la educación que imparten se fundamentan en sus principios morales y religiosos.

Patricia de Leonardo señala que, por lo general, la educación privada no participa en la producción de nuevos conocimientos y nuevas tecnologías del país, su papel es transmitir conocimientos, no crearlos (LEONARDO:1983, p.30).

Dentro de las instituciones educativas privadas con reconocimiento de estudios, el RVOE otorgado por el gobierno federal, a través de SEP, ha sido adoptado con mayor frecuencia por estas escuelas.

Por ejemplo, a mediados de 1991 la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG), que estaba incorporada en sus estudios a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), inicia sus trámites para obtener el reconocimiento de sus estudios de todas sus licenciaturas ante SEP.

Otro caso se observa con la Universidad Iberoamericana que, en un proceso más lento, ha trasladado sus estudios incorporados a la UNAM para ser reconocidos oficialmente por la SEP.¹

El presente capítulo se divide en tres etapas, en las cuales se contemplan momentos determinantes del desarrollo de la educación superior en nuestro país y que explican, a su vez, la evolución de la educación privada y el surgimiento y desarrollo de la pedagogía como Licenciatura, misma que se tratará con mayor atención en el capítulo 3.

¹ Información obtenida en el Depto. de Evaluación Curricular de la D.G.E.S.-S.E.P., 1994.

Así, la primera etapa abarca la década de los años sesentas, periodo en el que la Pedagogía se llega a consolidar como carrera universitaria, con rango de licenciatura, en el seno de la UNAM. Y a su vez, la educación superior privada no constituía un impacto significativo en su crecimiento y expansión.

La segunda etapa abarca los años setentas, década en la que se observa un auge importante en lo que respecta a la Tecnología Educativa en México y su influencia en el desarrollo de la Pedagogía y del pedagogo de esos años.

Asimismo, como resultado de los conflictos políticos y sociales de finales de la década de los sesentas, se registra una expansión importante de la educación superior pública, propiciada por los programas populistas del gobierno, el auge económico generado por la explotación de los yacimientos petrolíferos y por la creciente demanda estudiantil para ingresar a la educación superior.

A su vez, las escuelas particulares empiezan a incursionar cada vez con más interés en la educación superior, entre ellas la Universidad Intercontinental.

La tercera etapa abarca la década de los ochentas, en este periodo se registran algunas de las peores crisis económicas en México y se observan varios hechos importantes, de los cuales es de destacar la implementación de un modelo neoliberal como modelo económico de la nación.

Esto trae como consecuencia inmediata el recorte al gasto público y su impacto en la expansión de la educación superior pública, la cual se ve restringida a partir de ese momento. A su vez, la educación privada tiende a expandirse en número de planteles, principalmente en el centro del país, ofreciendo carreras que en su mayoría eran del área económico-administrativas.

La Pedagogía en este marco, sólo aparece en algunas escuelas del centro y del norte del país.²

Dado el propósito de este estudio, se presenta un subtema más para el presente capítulo, en el que se describe en un breve bosquejo la historia de la Universidad Intercontinental.

1.1.1 La década de los sesentas.

Durante esta década se registraron varios acontecimientos de importancia relevante para la historia de nuestro país. Por una parte, en el plano económico, la situación nacional se mantiene estable con la aplicación del modelo económico conocido como 'modelo de desarrollo estabilizador', el cual era una combinación de una serie articulada de factores que hicieron posible un crecimiento rápido y sostenido de la producción con bajas tasas de crecimiento en los precios. (GUEVARA NIEBLA: 1981, p.24)

² *Idem*

Pero, en el plano político, este periodo se distingue por un derrumbe en la credibilidad de los procesos democráticos del país, reflejándose parte de esto en los conflictos estudiantiles que tuvieron su mayor impacto en 1968, momento en que se evidenció la gravedad de esta crisis política: tal hecho tuvo consecuencias sobre el rumbo de la educación superior para la siguiente década.

Los años sesentas significan, para la historia de la educación superior en nuestro país, un punto de cambios en el que se involucraron varios actores en contra de un sistema de gobierno nacional y estatista, legado del autoritarismo.

A inicios de los sesentas (1960-1961) se crearon los Centros de Capacitación para el Trabajo Agrícola y los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial, así como también empezó a funcionar la Unidad Profesional de Zacatenco del IPN en una búsqueda del Estado por impulsar la educación técnica.(BARBOSA: 1972, p.33). Por otro lado, estos años se caracterizan por la expansión de la educación básica, la cual se fomentó a través del Plan de Once Años para la Expansión y el Mejoramiento de la Educación Primaria, implementado por el entonces Secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet, a fin de dar respuesta a la creciente demanda de inscripciones en las escuelas primarias del país, originada por el rezago educativo y la explosión demográfica de la Nación.(BARBOSA: 1972, p.252)

Agustín Yañez, como siguiente Secretario de la SEP, en la misma década y bajo el régimen de Díaz Ordáz, continuó apoyando el incremento de la educación primaria, designándose anualmente 7 mil profesores normalistas, con lo que se absorbió a 350 mil niños de nuevo ingreso en las escuelas federales del país. Para lograr estas metas se crearon los Centros Normales Regionales de Ciudad Guzmán, Jalisco e Iguala, Guerrero.(BARBOSA: 1972, p.262)

El Instituto Nacional de Pedagogía, creado en 1936, orientó sus experimentaciones y trabajos al mejor conocimiento del niño mexicano a fin de colaborar en el examen y solución de los problemas de índole pedagógica del sistema educativo nacional y al estudio de los métodos, técnicas y procedimientos del aprendizaje.(MENESES: 1988, p.500)

Los esfuerzos por expandir la educación básica contrastaban con el crecimiento de la educación superior; en esta década las universidades experimentaron un crecimiento pobre en comparación con el aumento de la población capitalina y nacional y "se planteó el problema de que no había cupo para los bachilleres en las escuelas profesionales."(MENESES: 1988, p.543).

Muchos estudiantes de bachillerato, al término de sus estudios se encontraron con las puertas cerradas de la universidad, la política del estado pretendía una solución aplicada en otros países, la cual consistía en admitir en las universidades sólo a los más capaces.

Para esta solución existía un problema ¿Cómo precisar cuales eran los estudiantes mejores o más capaces, si muchos medianos estudiantes en bachillerato se convertían en excelentes estudiantes en la Universidad?. Aunado a esto, los estudiantes se habían agrupado y estaban dispuestos a exigir su admisión automática a la universidad.

Los movimientos estudiantiles del 68 son el reflejo de la inconformidad que existía de los estudiantes universitarios, en aquella época, por las políticas represivas promovidas por el Estado.

Dichas protestas se extendieron hasta abarcar dimensiones sociales mas amplias de descontento ante el autoritarismo que caracterizó al gobierno de Díaz Ordáz, en donde se involucraron y participaron obreros, amas de casa y jóvenes en manifestaciones contra las políticas de represión aplicadas por el estado. Este descontento se trasladó posteriormente a protestas por las políticas restrictivistas en educación superior, teniendo su mayor impacto en el genocidio de la tarde del dos de octubre de 1968.

Esta presión estudiantil, sobre el gobierno, daría sus frutos en la siguiente década con la masificación de las universidades públicas. Otro dato importante de esta década es que a principios de los sesentas se crea la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), quien poseerá un papel importante en las siguientes décadas dentro de la planeación de la educación superior por parte del estado. (BARBOSA: 1972, p.33)

1.1.2 La década de los setentas.

Este apartado abarca una fracción del periodo de 'Modernización Educativa', por parte del Estado, que abarca de finales de los sesentas y principios de los setentas a los años ochentas.

Durante esta década se deja sentir una gran incertidumbre en el plano económico, político y social del país. Las políticas gubernamentales están influenciadas por los conflictos políticos y sociales heredados de la década anterior y por los cambios experimentados a nivel mundial, como consecuencia de la crisis del modelo económico capitalista que irremediablemente afecta a la economía de México.

Es decir, por una parte, el gobierno se encuentra ante la necesidad de legitimarse políticamente, dada la pérdida de credibilidad por parte de la sociedad, como consecuencia de los hechos ocurridos a finales de la década anterior y los movimientos sociales y estudiantiles de principios de esta década; y por otra parte, la crisis en la que cae el capitalismo, como modelo económico, a nivel internacional, demandaba la búsqueda de soluciones que impidieran un desplome de la economía de los países desarrollados.

Olac Fuentes apunta que bajo este contexto los grupos políticos y empresariales encuentran, en la Teoría del Capital Humano y en el Funcionalismo sociológico de la época, opciones teóricas con las cuales elaboran sus discursos sobre los cambios socioeconómicos y educativos que requiere la nación, plasmados en sus proyectos políticos. (FUENTES:1984, p.204)

En 1973 se aprueba la Ley Federal de Educación, ésta ofrece líneas generales que normativizarán el desarrollo de la educación en todos sus niveles, presentando los ámbitos de competencia de los estados y municipios, con lo cual el estado pretende establecer las prerrogativas del Gobierno Federal en materia educativa. Así mismo, se concibe el sistema educativo nacional en niveles y modalidades escolares y extraescolares.(PRAWDA: 1987, p.30)

En lo que toca a la situación de la educación superior, la matrícula estudiantil en la UNAM crece demasiado generando la contratación de un mayor número de profesores, la apertura de más grupos y la formación de una fuerte burocracia. A su vez, el sindicalismo universitario hace su aparición. (MENDOZA: 1986, p.62)

Según cifras de Alfonso Rangel Guerra en 1970 la población estudiantil del país en educación superior era de 256 752 alumnos aprox., diez años después, en 1980 la población escolar aumentó a 838,025 alumnos aprox., es decir, se triplicó dicha población. (RANGEL GUERRA:1983, p.25),

Olac Fuentes apunta que si el número de alumnos matriculados en las instituciones de educación superior se incrementó en cerca de un 300 % en tan solo una década, esto se dio como respuesta a la presión de diversos sectores de la sociedad hacia el gobierno, debido al agobio de una economía en crisis y un mercado laboral estancado. Así, los diversos grupos sociales acuden a la educación superior como única posibilidad, ya real o ficticia, de encontrar trabajo en condiciones satisfactorias. (FUENTES:1984, p.113),

Desde un punto de vista técnico, este crecimiento de la educación superior puede definirse como caótico, debido a la falta de programas que regularan y distribuyeran la matrícula; puesto que mientras en el interior del país la oferta en educación superior era insuficiente para la población estudiantil demandante, en la capital del país se concentraba un gran número de instituciones públicas y privadas.

Sin embargo, la cobertura de las escuelas privadas de educación superior para el año de 1970, era la siguiente: existían 47 universidades privadas de las cuales solo 12 contaban con una matrícula superior a los 1000 estudiantes, en 28 de las 35 restantes había menos de 500 alumnos en total.(RANGEL GUERRA: 1974, p.58)

De acuerdo a cifras de Tomas Osborn en Guadalajara, Monterrey y el D.F. se localizaban las escuelas particulares más grandes. Fuera de estas ciudades menos de 5 mil estudiantes asistían a este tipo de escuelas, es decir el 8% del

total de estas escuelas y menos del 1% de los estudiantes matriculados en todo el país. En su mayoría, las escuelas privadas eran muy pequeñas, la UAG como la más grande estaba 1 a 16 en proporción a la UNAM. (OSBORN:1983, p.72),

Tan solo en el D. F. se localizaban 21 de las 47 instituciones privadas de educación superior existentes en ese momento en nuestro país, con una matrícula total de 25 mil estudiantes, equivalentes al 49% del total de inscripciones de estas instituciones.(OSBORN:1983, p.73) Tal población estudiantil no varió significativamente durante dicha década.

La Ley Federal de Educación establecerá las reglas generales que normativizarán a la educación privada de tipo superior y junto con la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, promulgada en 1978, constituirán los primeros pasos para impulsar el desarrollo y la expansión de la educación superior privada en nuestro país.

Cabe señalar que, de acuerdo con Tomas Osborn la presencia de estas instituciones de educación superior se ve favorecida debido al criterio de los grupos dominantes, en el sentido de que con la masificación de las universidades se perdía "calidad académica", en tales condiciones era

"necesario garantizar la reproducción no contaminada de las élites, asegurar que como cuadros de mando adquirieran la capacidad y la actitud requerida por la empresa capitalista y salvarse de la desvalorización que sufre en el mercado social una educación superior al alcance de grupos cada vez más amplios."(OSBORN: 1983, p.73)

Para Patricia de Leonardo varias de estas instituciones se caracterizaron por abanderarse como las "vanguardias" de innovación educativa, introduciendo acriticamente los sistemas norteamericanos novedosos de enseñanza (tal como el sistema personalizado de enseñanza, la Tecnología educativa, la Departamentalización, la Interdisciplinariedad, etc.). (LEONARDO:1983, p.30)

Olac Fuentes señala que a finales de la década de los setentas se pretende modificar el proceso de crecimiento de la matrícula estudiantil de las universidades públicas, sin llegar a proponer abiertamente una política restrictiva general. (FUENTES:1984, p.70),

Primero, se proponen normas selectivas, a través de exámenes y pruebas de aptitud, que permitirían aplicar el principio de "capacidad" o "competencia" académica para los estudios superiores, mediante la selección "racional" y "objetiva" de los estudiantes.

Y, segundo, se pretendía canalizar la demanda hacia niveles técnicos y/o terminales de educación a nivel bachillerato, es decir, éstas podían ser carreras cortas que siguen al terminar el bachillerato, de manera que para finales del sexenio de López Portillo se pudiera contar con una atención de 250 mil alumnos en este tipo de centros educativos.

1.1.3 Los ochentas e inicio de los noventas.

De acuerdo a Teresa Bravo a finales de los años setentas y principios de los ochentas, gracias a la explotación del petróleo se logran, en principio, altas tasas de crecimiento económico del país; con esto, la capacidad productiva crece pero aumenta también la demanda de bienes, provocando desequilibrios económicos y financieros, razón por la cual se efectúan un mayor número de importaciones debido a la incapacidad del aparato productivo de dar respuesta a la creciente demanda. (BRAVO MERCADO:1988, pp.42-44),

El gobierno mantiene un alto crecimiento, asimismo incrementa el gasto público mediante un mayor endeudamiento externo "hipotecando" prácticamente al país en 1982.

Los precios se disparan, se acelera la inflación dando paso a la devaluación de la moneda. El panorama se complica debido al estancamiento de exportaciones no petroleras a causa de la recesión económica internacional y de las políticas restriccionistas de los países desarrollados.

Junto con ello, se presenta una baja de precios del petróleo, provocando que los desequilibrios macroeconómicos se agudicen de manera tal que se desemboca en una de las crisis económicas más aguda del país de los últimos cuarenta años. Con tal crisis los capitales nacionales se orientan hacia una especulación financiera y hacia una fuga de los mismos descapitalizando aún más a la nación.

Siguiendo con Teresa Bravo bajo estas condiciones económicas, aunadas a la política de control del gasto público implantada por el gobierno para el pago de la deuda externa y la disminución del déficit presupuestal (endeudando aún más al país con préstamos del FMI), la repercusión es irremediable en el desarrollo de la educación superior -tanto en las políticas de planeación como en el financiamiento de las universidades públicas-: en su disponibilidad de recursos para atender las necesidades cada vez más numerosas de la sociedad y en las cuestiones académicas y laborales. (BRAVO MERCADO: 1988, p.43),

El Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988 de Miguel de la Madrid H., dio pie a varios proyectos sectoriales; uno de ellos es el PROIDES, programa que orienta a la educación media superior y superior hacia acciones "modernizantes". Desde la perspectiva de este documento se busca una "excelencia académica", entendida ésta como un medio para desarrollar al máximo las capacidades individuales, buscando elevar la calidad de los profesionales formados en las instituciones de educación superior.

Según inferencias de Teresa Bravo con los planteamientos del PROIDES se pretendía detener el crecimiento de la matrícula de la educación media superior y superior, a fin de contrarrestar el problema de la masificación producida en los últimos años así como orientar la formación profesional de los educandos, de acuerdo a intereses específicos de las políticas gubernamentales. Razón por la cual mediante este proyecto de excelencia se proponen:

"mecanismos de selección y depuración en la búsqueda de los mejores estudiantes, quienes garanticen a su egreso altos niveles de excelencia; esto implica, en otras palabras, hacer una buena inversión y asegurar el máximo rendimiento en el ejercicio de su práctica profesional."(BRAVO MERCADO: 1988, p.44)

Conforme a Ramón Larrauri dentro de este proyecto está el privatizar la educación superior como parte de las conceptualizaciones neoliberales de nuestro país y que responden a la situación económica mundial. Esto se entiende si tomamos en cuenta que en México estas manifestaciones neoliberales de la economía se observan en la desintegración del sector paraestatal y la desregulación económica. (LARRAURI:1993, p.42),

A partir de ello, la acción educativa se orienta al desarrollo del individualismo y la competencia; a lo cual habría que agregar el componente ideológico-político que está tratando de adecuar la educación superior a las necesidades económicas del capital privado.

De esta manera, al analizar la expansión de la educación superior encontramos que la mayoría de las instituciones de educación superior privada se concentran en el D.F. y áreas circunvecinas de la capital del país, y cuya zona urbana es conocida como la Zona Metropolitana de la Ciudad de México ZMCM.(ANUIES, 1992)

Adrian Garay en un estudio que realiza a principios de la década de los noventas, muestra cómo a principios de la década de los ochentas en esta zona existían sesenta y ocho instituciones de educación superior, cincuenta y cinco

de ellas pertenecientes al sector privado y las trece restantes al sector público. (GARAY:1993, p.53),

Diez años después en el sector público no surgió alguna otra institución, no así en el sector privado, pues se crearon once nuevos establecimientos. De esta manera en 1991, en la ZMCM el 83.6% de las instituciones de educación superior se encontraban en el sector privado.

Por otra parte, según el mismo autor, en relación a la matrícula estudiantil de las licenciaturas, el dominio de las instituciones públicas seguía siendo notable. Así, mientras que en 1982 el 82% de la matrícula en la ZMCM pertenecían al sector público, diez años después su participación disminuyó al 74%, es decir tres cuartas partes de la población que estudia en el sistema de educación superior en dicha zona lo hace en el sector público.

Sin embargo, si consideramos que la dinámica de crecimiento de la población estudiantil, en edad para cursar estudios superiores, es cada vez más acelerada, resulta evidente el estancamiento en el que se encuentran las escuelas de educación superior públicas, en lo que al crecimiento de su matrícula se refiere.

En la década mencionada (1982-1992), se abrieron 51,147 nuevos espacios para estudiantes de licenciatura, de los cuales 34,653, o sea el 67%, fueron abiertos por el sector privado.

La creación de un gran número de instituciones pequeñas en dicha zona obedece, al parecer, por el nulo aumento de la matrícula estudiantil en las escuelas públicas de educación superior durante la década pasada. Se presentan, por lo tanto, las escuelas particulares como opciones para los alumnos que ven obstaculizado su acceso a las universidades públicas..

En efecto, se puede observar una tendencia en las políticas de planeación educativa a limitar el acceso a la educación pública en la ZMCM, generando al mismo tiempo opciones tecnológicas al interior del país. Por su parte, el sector privado tiende a crear un mayor número de instituciones de educación superior, con poca capacidad de cobertura, principalmente en la zona antes mencionada.(Vease, por ejemplo, al PROIDES)

Mientras en la ZMCM no surgieron nuevos planteles en educación pública, en el interior de la república durante este periodo se crearon un mayor número de tecnológicos, en particular los llamados Institutos Tecnológicos Regionales. (GARAY: 1993, p.53)

Este control de ingreso estudiantil a la educación pública, de estudios superiores, se aprecia con mayor claridad a principios de los noventas. Para 1991 la población estudiantil pasa a un millón 201 mil 849 alumnos, lo que significa que la matrícula disminuyó en su crecimiento a menos del 100% en la década de los ochentas comparativamente al crecimiento del 300% de la década anterior.(ANUIES, 1992)

Las grandes universidades privadas, a su vez, tienden a expandirse durante estos años hacia el interior del país, ofreciendo también carreras de carácter tecnológico.

El caso singular del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), es sobresaliente, ya que su expansión se realiza hacia las principales ciudades del país (Estado de México, Ciudad de México, Querétaro, León, Veracruz, Chiapas, Chihuahua, Sonora, etc), ofreciendo carreras de ingeniería en sus diversas áreas: Electrónica y comunicaciones, sistemas computacionales, industrial y de sistemas, físico industrial, civil, mecánico electricista, químico administrador, etc. Mientras que carreras del área económico-administrativa se ofrecen en menor proporción tal como las de Contador público, Economía y Administración principalmente.³

A su vez, las escuelas particulares de educación superior con RVOE, que ostentan la categoría de universidad suman 42, de las cuales son de mencionar como las más importantes por su cobertura e infraestructura: Universidad Anáhuac (UA), Universidad Iberoamericana (UIA), Universidad La Salle (ULSA) y Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG), seguidas de la U. del Valle de México, la U. del Valle de Atemajac, la U. Cuauhtemoc, entre otras.

³ Información obtenida en la Oficina de Becas de la D.G.E.S.-S.E.P., 1994

De estas instituciones, la UIA y la ULSA se expanden a varios puntos del interior del país. En Jalisco, Guanajuato, Veracruz, Sonora, Quintana Roo, Michoacán, Morelos, entre otros estados se establecen nuevos campus, ofreciendo opciones profesionales del área tecnológica en todos ellos. En contraste, Universidades con menos renombre como la Univ. del Valle de Atemajac y la Universidad Cuauhtemoc aún cuando abren nuevos planteles, lo hacen con unas cuantas carreras solamente.⁴

La U. del Valle de México crea nuevos planteles en el Centro del país, estos planteles son: San Ángel, Lomas Verdes, San Rafael, Tlalpan, Guadalupe Insurgentes y Querétaro. En los cuales se imparten carreras del área tecnológica (Excepto en el plantel San Ángel, el cual se ocupa básicamente de maestrías del área económico-administrativa), tales como Ingeniería en electrónica; Arquitectura; Ingeniería Civil; Ingeniería Industrial en producción, mecánica y química, principalmente.⁵

Mientras tanto, la UAG permanece como una institución importante en el Estado de Jalisco, dada su infraestructura y tradición académica que ha obtenido al ser la primera universidad privada de México. En los últimos años, ésta se ha dado la tarea de implementar carreras profesionales cortas de dos años, más que licenciaturas, para atender a un sector de la población que no tenga las posibilidades de costearse una carrera larga de cuatro o cinco años en escuelas particulares.⁶

⁴ *Idem*

⁵ *Idem*

⁶ *Idem*

Por otra parte, para 1990 existían a nivel nacional 29 escuelas de educación superior con la Licenciatura en Pedagogía, de éstas, once eran del sector público y diez y ocho eran escuelas particulares. Las primeras cubrían una matrícula de 7 mil 906 alumnos, mientras que las segundas registraban un total de 1 mil 671 alumnos matriculados. Como dato de comparación sobre la cobertura de estas escuelas: tan sólo la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM tenía matriculados 1 mil 438 alumnos en ese mismo año.⁷

Las IES privadas sumaban en la ZMCM doce; de éstas, seis eran universidades, cuatro centros universitario y dos institutos. La matrícula en su conjunto era de un poco más de ochocientos alumnos. La Universidad Panamericana sobresalía, con 342 alumnos matriculados, como la de mayor población.⁸

De las IES privadas con la licenciatura en pedagogía, dentro de la ZMCM, incorporadas a la UNAM se contaban a la Universidad Femenina, Universidad Panamericana y el Instituto Universitario de Ciencias de la Educación.⁹

Aún cuando son más las escuelas particulares con esta carrera, en relación a las escuelas públicas, su cobertura es aún mucho menor, teniendo un poco más de cuatrocientos cincuenta alumnos en la ZMCM, hasta 1990.¹⁰

⁷ Anuario Estadístico de la ANUIES, 1991.

⁸ *Idem*

⁹ *Idem*

¹⁰ *Idem*

En fin, las instituciones de educación superior privada creadas durante los ochentas son, generalmente, establecimientos con una cobertura muy reducida de la población estudiantil demandante de estudios de licenciatura y, dada su infraestructura, las carreras que son ofrecidas en estos lugares son aquellas que representan un gasto relativamente más bajo para la institución, en comparación a las que requieren de equipo especial de laboratorios o talleres, es decir, tales carreras son del área económico-administrativa: Contaduría, Administración, Economía y Derecho.¹¹

Angel Díaz Barriga distingue a este periodo como de "Modernización neoliberal", en el cual se da un proceso de negociación internacional con el Banco Mundial y el FMI, quienes a su vez inciden en las políticas de la educación del país. Como consecuencia, estos organismos internacionales plantean implícitamente la necesidad de que el Estado no deba encargarse del financiamiento de la educación superior y, por consiguiente, se da una desvalorización de la educación superior pública por parte del gobierno. (DÍAZ BARRIGA, A.:1993, p.15).

Simultáneamente se registra una fuerte expansión de las instituciones particulares de educación superior, a la par que la calidad de las instituciones educativas se mide con base en el número de egresados que encuentran empleo.

Por lo anterior es importante señalar algunos aspectos de estas políticas que inevitablemente han afectado al sistema educativo nacional.

¹¹ Información obtenida en el Depto. de Evaluación Curricular de la D.G.E.S.-S.E.P., 1994.

De acuerdo con José Angel Conchello en nuestro país se ha implementado un capitalismo anglosajón representado por las figuras Thatcher y Reagan, quienes impulsaron a nivel mundial su modelo económico. En este modelo las empresas que mantienen el control de la economía son las grandes compañías de seguros, bancos y casas de bolsa y se caracterizan por la especulación de capitales, a fin de obtener ganancias inmediatas. (CONCHELLO:1992, p.58).

En dicha economía que se le conoce también como una '*economía casino*', de fácil prosperidad inmediata,

"el capital se mueve a la velocidad de la luz en todos los remates bursátiles del mundo; que sacrifica el porvenir por la ganancia inmediata de la especulación; que agrava las desigualdades sociales, destruye la cohesión y desprecia las cuestiones de política social como la salud, la educación, el medio ambiente e incluso la democracia..." (CONCHELLO: 1992, p.59)

El mismo José Angel Conchello apunta que este modelo aplicado en países subdesarrollados, como México, crea un entramado de instituciones privadas que se dedican al lucro inmediato.

La educación superior bajo este contexto no sería siempre accesible mas que para aquellos sujetos de estratos sociales con posibilidades de sostenerse una carrera profesional, mientras que las clases menos favorecidas verían seriamente limitado su acceso.

Por su parte, Amparo Ruíz señala que la educación superior pública pasa a segundo plano en las prioridades del gobierno federal. La iniciativa privada, por

su parte, al retornar este renglón adopta concepciones utilizadas en las políticas económicas tales como CALIDAD, EFICIENCIA, PRODUCTIVIDAD Y COMPETITIVIDAD. (RUIZ DEL CASTILLO:1992, p.26),

Por tanto, dentro de este modelo económico

"La calidad de la educación es entendida en función directa del aumento de la productividad del trabajador en varias dimensiones: La del trabajador especializado y la del no especializado, la del trabajador manual y la del intelectual. Por lo tanto, la calidad medida por la productividad conduce a aplicar criterios mercantilistas y cuantitativos a las funciones que teóricamente debería cumplir la educación para la formación integral del individuo, que la despojan de su sentido humano y le confieren un mayor significado a su utilización como mercancía".(RUIZ DEL CASTILLO: 1992, p.89)

1.2 El surgimiento de la Universidad Intercontinental.

La Universidad Intercontinental es una institución privada reconocida por la Secretaría de Educación Pública, mediante el reconocimiento de validez oficial de estudios (RVOE), conforme a lo establecido en la legislación vigente sobre esta materia. Es por medio de tal legislación como se normativiza su RVOE, a fin de considerar como parte del sistema educativo nacional sus estudios superiores.

Dado que existen pocas fuentes de información sobre los antecedentes históricos de la Universidad intercontinental, para este apartado del trabajo se acudió a un folleto de "Propuesta del Comité de Filosofía Institucional para la UIC" 1990, elaborado en la misma Universidad y a datos proporcionados por el Departamento de Becas de la D. G. E. S.-SEP.

Los antecedentes de la Universidad Intercontinental se remontan a la fundación del Seminario de Misiones Extranjeras, el 7 de octubre de 1949, a iniciativa de un grupo de Misioneros de Guadalupe encabezados por el licenciado Esteban Martínez de la Serna. Su finalidad era ofrecer a la juventud mexicana la posibilidad de alcanzar una óptima preparación profesional.

El 16 de noviembre de 1955, en un terreno de diez y siete hectáreas, el Seminario pasó a ser el Instituto Internacional de Filosofía A. C., fundado por Don Alonso M. Escalante, exmisionero en China y Bolivia.

En la década de los años setentas, se pensó en crear una Universidad que proporcionara diferentes licenciaturas, a fin de aprovechar mejor las diez y siete hectáreas de terreno e instalaciones que el Instituto poseía en la Delegación de Tlalpan, D. F.,

Se propusieron varios nombres para la nueva institución, entre los que destacan: "Gante", "De la Naciones", "Ajusco", "Intercontinental", "Monte Sur" e "Internacional".

El licenciado Sergio Domínguez Vargas, Secretario General de la Universidad Nacional Autónoma de México en ese momento, escogió el nombre de "Intercontinental" como definitivo.

Así, el 20 de agosto de 1976 queda establecida la Universidad Intercontinental, como institución cultural de educación superior, cuyo propósito es el de formar diversos profesionistas en base a tres objetivos fundamentales:

- Alto nivel académico y cultivo de valores humanos en la formación de sus alumnos.
- Inspiración cristiana, ofreciendo a sus alumnos el mensaje espiritual en el campo del conocimiento y en el de la vida.
- Orientación social para crear en los alumnos una convicción de fraternidad y un compromiso con la sociedad en el desarrollo integral del país.

Las licenciaturas con las que empezó a funcionar la nueva Universidad fueron Filosofía, Medicina y Derecho. Se eligieron estas carreras en base a sus tres objetivos como institución arriba planteados; es decir, la Filosofía por ser la razón de ser del Hombre, la Medicina por dar salud al ser humano y el Derecho que le permite defender su ser.

La Universidad plasmó su escudo heráldico bajo el lema de "DUCIT ET DOCET", palabras latinas que significan "Conducir y Enseñar".

Su nombre refleja el apoyo que los Misioneros de Guadalupe han dado desde los años sesentas a la educación cristiana, ya que han promovido a la escuela como un medio de evangelización en varias partes del mundo. En Japón y

Corea, por ejemplo, lograron contactar con varias familias a través de los jardines de niños; en Hong Kong imparten educación primaria, secundaria y preparatoria; en Kenya se ha promovido la apertura de jardines de niños y escuelas de nivel básico y medio superior; y en Angola se imparten cátedras de filosofía y teología en el Seminario Mayor de Luanda.

Su primer Rector fue el licenciado Alfonso Noriega Cantú, quien reunió a un importante grupo de intelectuales en la docencia para el mejor funcionamiento de la Universidad. Son de destacar el Arquitecto Jorge Alcocer, director de la Escuela de Arquitectos; la Dra. Margarita Lasso Carrillo, directora de la Facultad de Odontología; el Maestro José Luis Becerra, director de la Escuela de Pedagogía; el Dr. Julio Cesar Vázquez Mellado, director de la Escuela de Derecho; y el Lic. Carlos Alvear Acevedo, director de la Escuela de Ciencias de la Comunicación.

El 1o. de noviembre de 1977 la Rectoría pasó a ser responsabilidad del Dr. Agustín Lemus Talavera, quien estuvo en el cargo hasta el 1o. de noviembre de 1983, año en que toma posesión como nuevo Rector el padre Esteban Martínez de la Serna.

Esta Universidad es aceptada como miembro de la Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC), organismo que inicia sus actividades en 1924

y actualmente agrupa a casi 200 universidades confesionales de los cinco continentes.

El 9 de julio de 1982 participa en la fundación de la Federación de Instituciones Mexicanas de Educación Superior (FIMPES). El objetivo de ésta es estudiar los problemas educativos y sus soluciones para mejorar la calidad de las instituciones que la conforman. Abandona temporalmente la pertenencia a la Federación, pero a partir de 1993 se reincorpora nuevamente como miembro activo.

El 20 de abril de 1991 participa como miembro fundador de la Asociación Mexicana de Instituciones de Educación Superior de Inspiración Cristiana (AMIESIC), a fin de apoyarse mutuamente en el diseño de estrategias y planes para la evangelización de la cultura. Actualmente esta asociación agrupa a cerca de cincuenta miembros, entre afiliados y observadores.

Desde su fundación se ha buscado una mayor eficacia, de ahí que se ampliaran y modernizaran las instalaciones. En la actualidad cuenta con 15 carreras profesionales a nivel licenciatura, maestrías y doctorados; ocho departamentos que satisfacen las necesidades sociales y culturales del alumnado; laboratorios y la Unidad de Comunicación Audiovisual.

La población estudiantil, en el segundo semestre de 1987, fue de aproximadamente un mil 800 alumnos en las 15 licenciaturas. Para 1994 la Universidad registraba ciento treinta alumnos inscritos en la carrera de Pedagogía.

En síntesis, la educación superior en nuestro país es un subsistema del Sistema Educativo Nacional que se caracteriza por su gran heterogenidad; la UIC dentro de este subsistema forma parte de las IES privadas con RVOE otorgado por la SEP.

La evolución que este subsistema ha experimentado a lo largo de los últimos treinta años muestra como características sobresalientes, en primer lugar, un "Boom" de las IES superior pública (años setentas), seguido de una disminución en su crecimiento, al mismo tiempo que se genera una expansión de IES privadas (años ochentas).

La Pedagogía, como disciplina universitaria, aparece en una década donde las políticas estatales en educación priorizaron la atención a la educación básica y a la educación tecnológica. El Plan de Once Años surge para atender la creciente demanda en educación primaria, a fin de ampliar la cobertura de este tipo educativo a nivel nacional. En este momento la pedagogía, como licenciatura, se constituye con influencia normalista, lo cual quizá puede deberse a la necesidad por satisfacer una demanda de profesionistas en esta área, propiciada por las políticas educativas del estado.

Por su parte, la UIC y su licenciatura en Pedagogía surge en la década de los setentas, en el justo momento que se demandaba de profesionistas en educación superior, al mismo tiempo que se expresaba el auge de la Tecnología Educativa en nuestro país, sin embargo, esta universidad retoma íntegro el plan de estudios de la UNAM, aún cuando éste no había sido modificado sustancialmente y actualizado desde el momento de su creación, lo cual resulta inexplicable en virtud que las circunstancias en materia educativa ya no eran las mismas a las que prevalecían en los años sesentas.

A su vez, en este momento (años setentas), el crecimiento de la matrícula estudiantil en educación superior y la utilización de la Tecnología Educativa se constituían como rasgos característicos en materia educativa. Además, esta etapa de cambios coincide con los primeros pasos en la expansión de las IES privadas.

Todo esto contrastaba ampliamente con el sentido normalista que prevalecía en el plan de pedagogía de la UNAM. Aún así, este plan de estudios lo matuvo la UIC hasta la mitad de la década de los ochentas, cabe destacar que en esta década se generaron nuevos cambios, de los cuales son de destacar la expansión de la IES privadas, generalmente pequeñas, al mismo tiempo que las universidades públicas dejan de crecer, frenando cualquier aumento en su matrícula.

CAPITULO 2

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

2.1 La Pedagogía, la educación y el pedagogo

La Pedagogía.

Más que una búsqueda exhaustiva del origen y significado de la Pedagogía, en las diversas facetas de su historia, lo que interesa aquí es básicamente plantear una definición de ella para el presente trabajo.

Por tanto, no se abordará la polémica que produce retomar sus raíces etimológicas, ya que el significado desprendido de éstas no tiene nada en común con la práctica o las prácticas realizadas actualmente bajo su nombre.

Tampoco se profundizará en el debate de su cientificidad, pues no es la intención polemizar con los planteamientos epistemológicos en los cuales se fundamenta como disciplina, es decir, tendría que ser otro espacio el destinado para este cuestionamiento.

Un punto clave de partida es remitirnos a su objeto de estudio, la educación. Cuando se nos pregunta qué es la Pedagogía vacilamos en decir si es Ciencia, disciplina o arte, pero no vacilamos en contestar que su objeto es la educación, pero muy difícilmente nos detenemos a pensar qué es exactamente eso de la educación.

Alfredo Furlán y Miguel Angel Pasillas señalan que aún no se cuenta con un estudio suficiente de la genealogía de la educación como idea, institución y práctica, de aquí que sea necesario repensar sobre nuestra postura ante este hecho, ya que hasta el momento "carecemos de una adecuada percepción del carácter histórico de esta invención de los hombres y del impacto de su permanencia nocional". (FURLAN y PASILLAS:1993, p.5).

Un rastreo rápido del origen de la educación escolarizada, tal como hoy la entendemos, nos llevaría al seno de la Iglesia en la época medieval, quien ve la necesidad de contar con un motor unificador de ideas y valores éticos y políticos. La escuela, invención suya, es entonces utilizada para la enseñanza de valores del único camino, del divino.

Durante la Ilustración, el programa iluminista trata de laicizar este proceso: para esto conserva la idea original de la iglesia de entender lo educativo y para desteologizar esta práctica, se coloca al estado y a la ciencia en lugar de la iglesia y la doctrina.

Dentro del programa de la modernidad occidental, la igualdad ante la ley fue utilizada como uno de los motores éticos y políticos que permitirían una homogeneización de la sociedad, de manera que el proyecto burgués pudiera poseer cierto dominio sobre ésta.(FURLAN y PASILLAS: 1993, p.6)

La escuela, en este marco, sirvió para transmitir la cultura legítima que permitió a cada estado asegurar la identidad común para los grupos humanos que representaban.

La educación en la escuela se constituye así como el instrumento por medio del cual se reproducen no solo los conocimientos que permiten asegurar, hasta cierto punto, la perpetuación del sistema sino, además, se tiene la posibilidad de reproducir los valores éticos y políticos necesarios para conservar el status quo del esquema social vigente.

Volviendo con la Pedagogía, no es sino hasta el nacimiento de la modernidad y la constitución de los sistemas educativos que se genera la necesidad de contar con un espacio de reflexión y elaboración científica de discursos que validaran los proyectos educativos de la época, así, surge la Pedagogía para llenar este vacío. Un papel importante lo ocupa el pensamiento de Comenio, ya que a través de su dispositivo racional y operacional, poco a poco desteologizado se fue configurando el discurso pedagógico moderno.(FURLAN y PASILLAS: 1993, p.10)

En su origen, como disciplina, la pedagogía experimenta un distanciamiento entre la práctica al interior del aula y la producción de teoría pedagógica. Ésta la realizó no el profesor, quien se mantuvo al margen, sino personajes alejados de la práctica cotidiana docente-alumno.

Tal distanciamiento, entre profesores y productores de teoría educativa, fué característica común de esta disciplina en su origen. Además, con el surgimiento de nuevos funcionarios, cuya participación se torna básica (al ser ellos los que fungen como interlocutores de los discursos generados en la academia, adaptándolos a sus códigos institucionales), los profesores experimentan un distanciamiento más drástico con dichos productores de teoría. (FURLAN y PASILLAS: 1993, p.10)

Como carrera con rango universitario, la pedagogía se instituye en nuestro país a finales de los años cincuenta; sólo un par de décadas atrás se había establecido en universidades europeas. Además, algo que le caracteriza es la influencia normalista que recibió desde su origen como licenciatura.

Los pedagogos de nuestro país, con tal formación, poco han logrado producir dentro del pensamiento pedagógico moderno, y por el contrario, se han enfrentado a un estancamiento conceptual y reproduciendo modas provenientes de otros países, es decir, se volvió un profesionalista práctico, el cual compitió en principio con el profesor normalista dentro de su mercado laboral.

La producción teórica la desarrollaron principalmente profesionistas pertenecientes a otras disciplinas. Esto propició que la Pedagogía se constituyera en un campo del saber al cual se le incorporaron conocimientos y métodos de distintas áreas disciplinares, configurándola en un campo heterogéneo dentro del cual coexisten múltiples conocimientos, métodos y preocupaciones diversas y con poca posibilidad de unificarse.(FURLAN y PASILLAS: 1993, p.16)

Si vemos a la educación como una práctica social, entonces podemos decir que actualmente, con los cambios cada vez más rápidos en las formas de producción y organización social, resulta muy complejo definir y delimitar el objeto de estudio de la pedagogía: la educación. Por tanto, las dificultades por establecer los roles de la pedagogía se complican también ya que es a partir de esta definición, o en torno a esta definición, que se establecen dichos roles.

Una forma de entender a la pedagogía, de acuerdo a Alfredo Furlán y Pasillas es en el papel que puede ocupar en armonizar saberes abocados a definir la importancia de formar determinado tipo de hombre y proponer los dispositivos de intervención, de manera convincente y racional, involucrando los conocimientos de mayor legitimidad social; para esto ha de reunir, en su formación académica los saberes socialmente disponibles que garanticen la tarea de racionalizar la educación en las siguientes áreas (FURLAN y PASILLAS:1993, p.18):

- Organización escolar.
- Planeación educativa
- Teoría educativa.
- Didáctica y la Instrucción.

La educación.

Para definir este concepto nos apoyamos en lo planteado por Mosevici, quien dice que la educación es una institución de transmisión de saberes, es un valor o un conjunto de valores en nombre de lo cual se pueden organizar grupos. Es una parte de un programa político en toda democracia. Es una operación cruel, una operación violenta que no es necesariamente hecha con odio sino con amor, amor en arrancar al niño a la madre, a la familia; es limitar sus posibilidades sólo a un cierto número, es domesticar. Es hacer del hombre un ser civilizado (S. MOSCOVICI:1990, p.7).

Sin embargo, para definir a la educación escolarizada en este trabajo, nos apoyamos en la definición de Alfredo Furlán, la cual es entendida como:

"...el conjunto de procesos de influencia a los que intencionalmente las sociedades modernas exponen a las nuevas generaciones para que desarrollen las disposiciones psicológicas, motoras y morales que se considera necesario y valioso conservar y/o promover por parte de los organismos públicos comisionados para tal fin. Las influencias se ejercen a través de agencias especiales que son explícitamente reconocidas como instancias formadoras legítimas. Un aspecto sustancial de estas instancias es que ofrecen transmitir segmentos culturales seleccionados a partir de una valoración pública, a los que se les atribuye capacidad para inducir un "mejoramiento" integral de los sujetos "educandos". La mayor parte de las veces estos segmentos están registrados en textos, es decir, pertenecen a la cultura escrita. los efectos formativos reales dependen de complejas variables internas y externas a las agencias y a los sujetos relacionados, por lo que su correspondencia con lo deseado es siempre problemática.(FURLAN, Alfredo :1994, p.3) "

El Pedagogo.

Identificamos dos posturas o dos formas de entender el papel del pedagogo que no se contraponen, al contrario se complementan dadas las actividades que, desde cada una de estas posturas, tiene tal pedagogo.

Por una parte el pedagogo es, al entender de Furlan, el intelectual preocupado en el estudio, reflexión y crítica del fenómeno educativo, entendiéndose por intelecto a la capacidad de razonamiento inherente a todo ser humano, del cual el pedagogo saca provecho para el desarrollo de conceptos en torno a su objeto de estudio.(FURLAN: 1994, p.3)

Es el encargado de interpretar, explicar y delimitar el campo de la práctica educativa; es, en la actualidad, el intelectual inserto en el debate que ha generado la ambigüedad conceptual de la disciplina. Sin embargo, un pedagogo no es necesariamente el universitario que ha cursado esta licenciatura ya que, como se ha mencionado, existen profesionistas de otras carreras universitarias que se han dedicado de tiempo completo a estudiar la educación.

En contraste, según la guía de carreras de la UNAM, (1980), el pedagogo es el profesionista que se dedica al estudio, investigación y tratamiento científico de los problemas relacionados con la educación, pero desde una perspectiva predominantemente práctica.

Esta guía de carreras plantea que son cuatro aspectos fundamentales los que abarcan sus actividades:

-
1. Filosofía de la educación
 2. Teorías
 3. Investigación
 4. Técnicas pedagógicas

Puede dedicarse a la planeación, programación, supervisión y control de actividades de formación pedagógica. Participar en equipo con otros profesionistas en el diseño de actividades de desarrollo de la comunidad. Elaborar planes y programas de estudio; investigar y valorar las técnicas de enseñanza en diversos grados. Asesorar o intervenir directamente en la preparación de textos escolares; diseñar planes de capacitación de personal. Diseñar planes pedagógicos de formación y capacitación docente; diseñar y aplicar programas para instituciones de educación especial. En orientación escolar, vocacional y profesional así como en la docencia ligada al campo educativo.

Sin embargo, su participación en investigaciones teóricas se deja ver de manera escueta y con poca importancia.

En el mismo sentido a la guía de carreras, concluye Ofelia Esquivel en su tesis de licenciatura diciendo que "El pedagogo debe tener una formación *técnica y práctica*, la cual le permita diagnosticar, planear, supervisar, dirigir y evaluar diferentes situaciones educativas tanto a nivel individual como grupal." (ESQUIVEL:1993, p.63),

Para algunos sectores de la sociedad y del sistema productivo es, evidentemente, mas importante un profesionista técnico de la pedagogía con una capacitación práctica para el trabajo, tal como lo sugiere la guía de carreras de la UNAM o ESQUIVEL (1993) en su tesis para, por sobre una formación teórica para la interpretación del fenómeno educativo.

Independientemente del tipo de institución educativa (privada o pública), en la cual sea impartida esta carrera, considero que se requiere formar un pedagogo en las principales corrientes teóricas del pensamiento moderno, de manera que posea una visión amplia y clara de la problemática educativa desde diferentes perspectivas teóricas, a fin de contribuir en el mejoramiento de la educación a través de reflexiones y autocríticas de esta práctica.

De esta manera, se ha pensado para este trabajo a un pedagogo con una formación teórica, como la antes mencionada, y con habilidades técnicas o aplicativas que le permitan su inserción en el mercado laboral, es decir, habilidades acordes a lo que el mercado laboral requiere del pedagogo.

En fin, es el pedagogo, a nuestro entender, con este título universitario quien debe conquistar su campo de acción y figurar como productor de conceptos e ideas en educación y no solamente como un técnico o un profesional habilitado en una formación práctica.

2.2 El curriculum y el plan de estudios.

A raíz de las transformaciones en la forma de producción y en la organización de la sociedad norteamericana, se efectuaron dos cambios básicos en la práctica educativa; el primero consistió en reorientar los contenidos de los planes de estudio bajo la perspectiva de lo utilitario y el segundo significó crear una instancia central en el sistema educativo que se responsabilizara de la elaboración de los planes y programas de estudio.(DÍAZ BARRIGA, A.: 1986 p.15)

Después de la Segunda Guerra Mundial aparecen las primeras formulaciones orientadas a la problemática Curricular. Entre los principales textos se encuentran: Principios básicos del currículo (Tyler, 1949) y Elaboración del currículo (Taba, 1962)

Con el correr de los años el currículo se ha establecido como un campo complejo de estudio, por lo que aún cuando en su origen trataba de responder a un problema administrativo-burocrático, centrado en la eficiencia de la educación para el trabajo, en la actualidad se ha conformado en un espacio amplio con múltiples significados y perspectivas.

De acuerdo con Stephen Kemmis en este campo se han elaborado distintas teorías del curriculum, por lo cual, para comprender mejor su origen y evolución, se necesita de una perspectiva histórica amplia acerca de éste, ya

que desde sus inicios ha cambiado en respuesta a las circunstancias históricas, a las estructuras económicas y políticas y a intereses humanos. (KEMMIS:1993, p.42)

Por lo tanto, el estudio del currículum debe hacerse considerando a éste, no desde una dimensión instrumental sino como un producto histórico y social que cambia constantemente.

Así, por ejemplo, desde la perspectiva de Gimeno Sacristán "El currículum no puede entenderse al margen del contexto en el que se configura ni independientemente de las condiciones en que se desarrolla; es un objeto social e histórico y su peculiaridad dentro de un sistema educativo es su rasgo entitativo sustancial." (GIMENO SACRISTAN:1989, p.127),

Entendido así, el currículum no es un producto sino un proceso que se desarrolla en un sistema escolar concreto, dirigido a determinados profesores y alumnos, donde se sirve de diversos medios, pero que a fin de cuentas "cuaja" en un determinado contexto el cual acaba por darle su significado real.

Por tanto, de acuerdo con Gimeno Sacristán la única teoría posible para dar respuesta de todos esos procesos debe ser de tipo crítico, ya que solo así es posible poner de manifiesto las realidades que condicionan la práctica del currículum. (GIMENO SACRISTAN:1989, p.23).

Lo anterior se entiende si concebimos al currículum como una opción cultural o, en otras palabras, como un proyecto selectivo de cultura para convertirse en cultura-contenido del sistema educativo, ya que toda dinámica curricular no se produce en el vacío, sino envuelta en un marco político y cultural, del cual se retoman argumentos, aportaciones pretendidamente científicas, valores, etc., por tanto, para

“entender el currículum en un sistema educativo [se] requiere prestar atención a las prácticas políticas y administrativas que se expresan en su desarrollo, a las condiciones estructurales, organizativas, materiales, dotación de profesorado, al bagaje de ideas y significados que le dan forma y que lo moldean en sucesivos pasos de transformación.” (GIMENO SACRISTAN: 1989, p.23 y 40)

2.2.1 Fundamentos teóricos en la organización Curricular de un plan de estudios.

Dentro de la planeación curricular se inserta la noción de plan de estudios, mismo que es entendido como un elemento de la instrumentación didáctica, es decir, forma parte del plan de trabajo académico de toda institución educativa.

Para Angel Díaz Barriga los planes de estudio obedecen a múltiples dinámicas, entre las cuales resaltan las burocrático-administrativas. Al aparecer éstas como elemento indispensable, para estructurar el funcionamiento de la escuela, ocasiona que prive más una visión administrativa que el proceso académico que subyace en los planes y programas de estudio. (DÍAZ BARRIGA, A.:1992, p.3)

Los trabajos de Tyler (1949) y Taba (1962) son, indudablemente, algunos de los primeros esfuerzos mas importantes por racionalizar y sistematizar la tarea de organización y operación o implementación de un determinado plan de estudio.

“En la década del 30... R. W. Tyler sostuvo que debía existir un sistema de pensamiento al respecto...y comenzó a elaborar un esquema con el objeto de establecer una secuencia de interrogantes por formular y un ordenamiento de medidas que habrían que observarse en el planeamiento del currículo”. (TABA 1962 p.8)

En su momento, Hilda Taba consideró importante establecer en un plan de estudios, o plan de aprendizaje, contenidos y experiencias de aprendizaje con una organización que permitiera alcanzar los objetivos educacionales elaborados por la institución. (TABA:1962, p.381),

En México, la reflexión y estudio sobre este tema empezó a desarrollarse hasta la década de los 70, elaborandose estudios y propuestas sobre diseño curricular, a la vez que se iniciaba un intenso debate, estudio y crítica en torno al campo del curriculum en nuestro país. Algunos de los principales actores de este campo de investigación son Raquel Glazman, Eduardo Remedi, María de Ibarrola, Porfirio Morán, Alfredo Furlán, Patricia Dueoing, Angel Díaz Barriga, Miguel Angel Pasillas, Alicia de Alba, por mencionar algunos. (DIAZ BARRIGA, A: 1993)

Si bien la obra de José Arnaz no ha tenido un impacto significativo en el desarrollo de teoría educativa en nuestro país, nos parece importante retomar su idea respecto a la planeación curricular dado que, como funcionario público de la SEP, se desempeñó en la D. G. E. S. a mediados de los 80 y durante su gestión fue que se elaboró y aprobó el Manual de Procedimientos para Otorgar y Mantener el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE), a escuelas particulares de tipo superior. En este manual quedó plasmada su influencia, en relación al concepto de planeación curricular que él generó, elevándose a categoría de norma a seguir por las escuelas particulares de educación superior en nuestro país, que desean obtener su RVOE ante la SEP.

De esta manera para Arnaz el plan de estudios se constituye como una descripción de los contenidos que serán tratados, la articulación que tienen entre sí, el orden que deberán o podrán ser abordados, así como el tiempo destinado a cada uno de ellos. Es decir, un plan de estudios sirve para informar sobre lo que se ha de aprender durante todo un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje, así como el orden que deben seguir los educandos dentro de este proceso o las opciones que tienen sobre el orden a seguir. (ARNAZ:1980)

Esta forma de concebir al currículum, característica aún a principio de los ochentas, ha sido sin embargo ampliamente superada por diversos autores, investigadores e intelectuales del campo educativo, para constituirse como un campo complejo de estudio, de reflexión y de propuestas.

Dentro de este campo se encuentra el estudio que se ha venido desarrollando de las corrientes teóricas sobre el currículo. Así, por ejemplo, de acuerdo con Margarita Pansza el criterio para poder determinar cuándo un currículo es Tradicional, Tecnocrático o Crítico se basa en la visión global del mismo y sobre el papel de la educación y la sociedad que subyace en cada uno de ellos; la forma de concebir la ciencia y el conocimiento e implementación del proceso enseñanza-aprendizaje. (PANSZA:1993, p.13).

En sí, la forma de analizar un determinado plan de estudios variará según la perspectiva teórica y epistemológica desde la cual se pretenda estudiar su estructuración. De esta manera, identificamos tres formas de organizar los contenidos (por asignaturas, áreas y módulos), y dos corrientes teóricas en las cuales se fundamentan estas formas de organización de los contenidos (Didáctica Tradicional y Tecnología Educativa).

Es importante mencionar que, detrás de estas teorías pedagógicas, pueden ser identificadas tres corrientes epistemológicas básicas: La empirista, la Idealista y la Genética. Cada una de ellas maneja un concepto específico de Hombre, Ciencia, Conocimiento y aprendizaje que distinguen a cada una de dichas teorías.

2.2.2 Didáctica Tradicional y Tecnología Educativa.

Para este trabajo se retoma la propuesta de Frida Díaz Barriga para el diseño de un plan de estudios, ya que esta autora ha procurado retomar elementos utilizados por diversos autores pertenecientes, en particular, a la corriente de la Tecnología Educativa. Su propuesta se enfoca principalmente al diseño Curricular en la educación superior. Los pasos que comprende son: Fundamentación de la carrera profesional; Elaboración del perfil profesional; Organización y estructuración Curricular; y evaluación Curricular. Al conjunto de todos estos elementos será identificado dentro de este trabajo como Programa Académico. (DÍAZ-BARRIGA, F.:1990),

Una Fundamentación está integrada por una serie de investigaciones previas, que sustentan y apoyan la creación o modificación de determinada carrera. Las etapas en las que se divide este apartado son:

A) Análisis de las necesidades que debe satisfacer el profesionista; B) Justificación de la perspectiva adoptada como viable para intervenir en las necesidades detectadas; C) Una investigación de Mercado ocupacional; D) Una investigación de instituciones que ofrecen carreras afines a la propuesta; E) Una investigación de los principios, lineamientos y leyes universitarias; y F) Un estudio de las características relevantes de la población estudiantil. (DÍAZ-BARRIGA, F.: 1990, p.57)

Un segundo paso dentro de esta metodología propuesta es la elaboración del perfil profesional, el cual se compone de las siguientes subetapas:

- a) Investigación de los conocimientos, técnicas y procedimientos de las disciplinas seleccionadas para la solución de los problemas detectados en la etapa anterior.
- b) Investigación de las áreas en las que podría intervenir el trabajo del profesionista de la carrera propuesta.
- c) Análisis de las tareas potencialmente realizables por el profesionista propuesto.
- d) Determinación de niveles de acción y poblaciones donde podría intervenir el trabajo del profesionista.
- e) Desarrollo de un perfil profesional a partir de la integración de las áreas, tareas y niveles determinados. (DIAZ-BARRIGA, F.: 1990, p.57)

Una tercera etapa se refiere a la organización y estructuración curricular. Tanto en la Didáctica Tradicional como en la Tecnología Educativa un plan de estudios está organizado generalmente por asignaturas, o bien por áreas.

El plan de estudios, por tanto, corresponde al total de asignaturas que deben ser cursadas durante una carrera, en el cual se especifican los contenidos seleccio-

nados para lograr ciertos objetivos, además de organizar y estructurar la manera en que deben ser abordados dichos contenidos. De aquí se parte para la elaboración de los programas de estudio, los cuales describen un conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje, estructuradas de tal forma que conducirán al estudiante a alcanzar los objetivos de un curso.

Porfirio Morán apunta que en la Didáctica Tradicional los docentes reciben ya hechos los programas. En éstos es frecuente usar temarios, mismos que muchas veces son copias del índice de los libros de texto, o listados de temas o capítulos exhaustivamente desglosados. Estos son organizados por profesores de mayor experiencia en la asignatura o por comisiones departamentales u otras instancias académicas similares. (MORAN:1983, p.10).

Por su parte, en la Tecnología Educativa se utiliza el modelo de carta descriptiva para organizar los contenidos; éste se caracteriza por emplear objetivos conductuales como una forma de control de los conocimientos que el alumno deberá aprender. Se concibe el aprendizaje como un cambio de conductas observables y medibles, de ahí la importancia de sus objetivos, con los cuales se someterá a los alumnos a una evaluación constante, utilizando instrumentos como las pruebas objetivas, elaboración de ensayos, prácticas de laboratorio, etc.

Todos estos elementos son esenciales para la organización de un plan de estudios y para un análisis de contenidos del mismo, ya que éstos son una

herramienta básica en el diseño Curricular desde la perspectiva de la Tecnología Educativa; los cuales funcionan como los elementos instrumentales sobre los que se apoya determinado plan de estudios, en su organización Curricular.

Por tanto, al estar estructurado el plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía de la UIC, en un Plan por asignaturas y con un modelo de Carta Descriptiva como estrategia de organización de sus contenidos, los elementos en este capítulo señalados son parte importante de las bases que orientan el análisis de contenidos de dicha carrera.

Por otra parte, cabe señalar que si en la estructura para la organización de los planes y programas de estudios de las escuelas particulares, con RVOE ante la SEP, se adoptó el formato antes mencionado, esto se debe particularmente a que el Manual de Procedimientos para Otorgar y Mantener el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios de Escuelas Particulares de Tipo Superior así lo establece.

Es decir, para normativizar este tipo de estudios se recurrió a la corriente teórica de la Tecnología Educativa la cual predominaba en planeación curricular cuando se elaboró y aprobó dicho manual. Por tanto, al elevarse a categoría de norma esta propuesta teórica se obstruyó toda posibilidad de buscar y utilizar procedimientos alternativos de planeación en estas instituciones de educación superior.

CAPITULO 3.

PROBLEMÁTICAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PEDAGOGO.

La reflexión sobre el curriculum de Pedagogía y, por tanto, la formación profesional del pedagogo ha cobrado importancia a partir de la década de los años ochentas. Así, por ejemplo, en 1982 la UNAM convocó a un evento para discutir la formación de pedagogos de las diversas Escuelas y Facultades que imparten la carrera; en 1985 se realizó un evento en la ENEP-Aragón sobre las características del curriculum de Pedagogía y en el Colegio de pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras se realizó otro evento similar para conmemorar los treinta años de esta carrera universitaria (Julio y agosto respectivamente). (PACHECO: 1988, p.7)

En estos eventos mucho se ha dicho sobre el carácter de la Pedagogía como disciplina joven, dado el poco tiempo de su aparición como tal, quizá sea por lo mismo que sólo hasta muy recientemente se le cuestiona cada vez más.

De ahí que para este apartado se ha pensado en retomar algunas de las ideas generadas y expuestas en varios de los eventos realizados para este fin, relacionadas directamente con los propósitos del presente trabajo (el análisis de contenidos), mismas que nos permitirán un acercamiento paulatino a nuestro tema de interés: el análisis de contenidos de plan de estudios de la UIC.

3.1 El campo pedagógico en México.

De acuerdo con Alfredo Furlán la constitución del campo pedagógico está estrechamente relacionado con la evolución de la práctica educativa escolar. Así, la Pedagogía sólo se entiende como esfuerzo de racionalización de lo educativo para ayudar a que prevalezca sobre otras prácticas de transmisión (FURLAN:1988, p.69-80).

Pero, el campo pedagógico no sólo está constituido por su objeto de estudio: La educación, que por sí misma presenta e invita a una polémica constante por su carácter aún indefinido y amplio como se ve y estudia actualmente.

Dentro de este campo están también las problemáticas de la pedagogía como campo de estudio, tales como su crisis de identidad, su status ambiguo, su legitimidad como disciplina universitaria, la formación profesional del pedagogo, entre otras, derivadas en parte por la dificultad para definir con precisión su objeto que es la educación.

Muchos de estos puntos han sido tratados en varias ocasiones en diversos trabajos de investigación educativa producidos en los últimos años y aún cuando hay una considerable producción de trabajos sobre el campo pedagógico en México, el acceso a este material se ve muchas veces restringido por la inexistencia de su publicación, o bien porque después de algunos años de celebrado el evento es cuando se publican sus memorias. Sólo en algunas ocasiones uno que otro trabajo es publicado en revistas de educación, tales como Perfiles Educativos, la Revista de la Educación Superior, entre otros.

En el 2o. Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado en 1993, se presentan trabajos de análisis sobre las investigaciones producidas durante la década de 1982 a 1992, sobre el campo de la Pedagogía; para nuestro caso es de mencionar como importantes el trabajo elaborado por Ducoing y colaboradores, así como el elaborado por Ángel Dfáz Barriga y colaboradores, el primero que trata sobre el análisis de investigaciones sobre la formación de profesionales de la educación, y el segundo que abarca los estudios realizados en torno al curriculum de pedagogía y al curriculum como campo de estudio.

En lo que toca a estudios sobre el campo pedagógico dentro de las escuelas particulares de educación superior, es patente la escasa elaboración de investigaciones y reflexiones que dé cuenta de su situación. Una tesis de licenciatura, en la biblioteca de la F.F.y L.-U.N.A.M., es de lo que escasamente existe sobre el tema, el cual fue elaborado por las pedagogas Alonso y Gonzá-

lez en el que precisamente se menciona la falta de trabajos al respecto.
(ALONSO:1993)

En sí, puede decirse que el campo pedagógico actualmente en nuestro país se ha visto favorecido y enriquecido por trabajos de investigación educativa, realizados y promovidos principalmente en instituciones educativas públicas de tipo superior, con miras a cuestionar tanto a la pedagogía como a su campo de estudio, contribuyendo así a su consolidación como disciplina.

En particular, para fines del presente trabajo se contemplan en este apartado tres puntos de dicho campo pedagógico: El desarrollo de la pedagogía como profesión, la pedagogía como disciplina universitaria y la licenciatura en pedagogía en las escuelas particulares.

3.1.1 El desarrollo de la pedagogía como profesión.

Es necesario partir de una definición de profesión, desde la cual sea posible analizar y determinar el carácter que la pedagogía puede o no tener como profesión.

Así, según Marina Fanjul si una profesión es entendida como la "institucionalización de los saberes y los quehaceres específicos de sujetos y grupos a partir de los cuales se identifican entre sí, creándose los gremios profesionales que evitan cualquier invasión de su campo que pudieran hacer quienes no cuentan con título de tal campo" (FANJUL, M: 1988, p.285-288),.

Desde esta perspectiva la Profesión de Pedagogo no existe en cuanto se adolece de una organización de gremios, por parte de los pedagogos, que cumplan con dichas características.

Para Azucena Rodriguez la definición o indefinición profesional necesita analizarse desde diferentes perspectivas. En este caso, desde el enfoque de Carr y Kemis señala que las ocupaciones profesionales se distinguen por el empleo de métodos y procedimientos utilizados por los miembros de una profesión, derivados de un fondo de investigaciones y conocimientos teóricos; así como por la subordinación del profesional al interés de su cliente y la formulación de juicios autónomos, exentos de limitaciones y controles externos de origen no profesional (RODRÍGUEZ, A.:1988, p.89-96),.

Desde la perspectiva de Greenmood el concepto se aplica a una ocupación que ha desarrollado un cuerpo sistemático de teoría y cultura, es en estas bases que el profesional racionaliza sus operaciones concretas.

De acuerdo a Victor Arredondo, es posible distinguir entre un profesionista y un profesional, siendo el primero aquel que posee una carrera de rango universitario,

"que implica conocimientos y habilidades específicas, sancionadas académicamente y el otorgamiento de una 'licencia' para ejercer una práctica profesional avalada por una institución que tenga la facultad de acreditarla socialmente. Mientras que el profesional es aquel que profesa un saber adquirido por vías no escolares." (ARREDONDO V.:1988, p.289-297)

Si concebimos a un profesional como aquel que se adentra en el conocimiento de "sí mismo" por la actividad que realiza, identificándose consigo mismo y, además, es conocido y reconocido por los demás por esa actividad específica que lo distingue socialmente; entonces, la profesionalización de una actividad implica el cultivo del saber que le ocupa, la permanencia de sus intereses y las aportaciones al campo determinado del conocimiento o campos especializados de tal actividad. (ARREDONDO, V.:1988, p.290)

Desde esta perspectiva, Victor Arredondo ubica a los pedagogos como profesionales de la educación, en el ámbito de las prácticas formales escolares. Y su profesionalización se ha desarrollado en tres niveles:

- Profesionalización docente.
- Profesionalización de técnicos.
- Profesionalización de investigadores.

Dicha profesionalización se ha generado en función a las diversas etapas de la práctica profesional por las que ha atravesado el pedagogo en su quehacer profesional, las cuales son resultado por la creación y/o surgimiento de la necesidad por contar con especialistas en educación. a fin de satisfacer las demandas por tales personajes en las instituciones que requieren de sus servicios.

Generalmente, estos profesionales se insertaban exclusivamente en las prácticas formales de educación, es decir, de una educación escolarizada siendo, por tanto, estos espacios donde primero se generó su proceso de profesionalización, en el campo de la docencia.

Otro nivel de profesionalización, el de técnicos, se presenta por la necesidad de contar con profesionales en educación, con habilidades más prácticas para la realización de tareas y la búsqueda de soluciones a problemas que se plantean en educación.

Finalmente, un tercer nivel de profesionalización es la investigación educativa, la cual se da en un ejercicio de estos profesionales por reconceptualizar su quehacer profesional y explorar un campo de acción más amplio, desde diversos enfoques y perspectivas teóricas, a fin de enriquecer a las otras dos prácticas de profesionalización ya mencionadas y a la propia disciplina pedagógica.

Sin embargo, siguiendo con Arredondo, no existe todavía una delimitación y sustentación suficiente que permita la distinción de esta carrera como profesión, aún cuando en los ochentas se apreció una multiplicación de instituciones que ofrecieron una formación universitaria para el profesional de la educación. (ARREDONDO V.:1988, p.289-297),

Lo anterior puede deberse a que esta licenciatura ha variado en su concepción de saberes y quehaceres que se le han atribuido a lo largo de tres décadas.

Haciendo un poco de historia, Alfredo Fernández menciona que la carrera experimentó un "Boom" a partir del 68, producto de la expansión del sistema educativo nacional, por lo que se requirió de profesionistas con cualidades para trabajar en educación. El mercado de trabajo creció, se especializó y atrajo la atención de los centros de formación superior y de los profesionistas potenciales de ramas no siempre afines a la carrera. (FERNANDEZ, A.:1988, p.299-305)

El auge que experimentó la carrera durante los años setentas está relacionado con la expansión del sistema educativo nacional en tal década, periodo en que el pedagogo se le contrataba para organizar e impartir cursos de formación docente a fin de atender la creciente demanda de profesores de todos los niveles.

Se presentan las crisis económicas de finales de los setentas e inicios de los ochentas y el sistema educativo nacional se ve afectado directamente junto con el campo profesional del pedagogo. sus actividades, entonces, empiezan a centrarse cada vez más en la investigación educativa involucrando a otros profesionales.(ARREDONDO V.:1988, p.289-297)

Es hasta los años ochentas cuando se plantea una mayor necesidad de autocríticas y reflexiones en torno a la constitución de la Pedagogía como profesión y sus quehaceres que le son propios, como una forma de conocer y delimitar su campo de acción.

3.1.2 La Pedagogía como disciplina universitaria.

Alfredo Fernández considera que con el proceso de configuración del hombre productivo (Siglos XVIII y XIX), la escuela pasa a ser el lugar de elaboración de la Pedagogía, ésta define y configura al mismo tiempo la institución escolar construyendo las legitimaciones de sus roles básicos. (FERNÁNDEZ, A.:1988, p.299-305),

Es decir, la Pedagogía hace su aparición para legitimar y orientar el trabajo realizado en las escuelas surgidas como consecuencia de las transformaciones en los esquemas de producción y en la organización social, resultados de la Revolución Industrial. Esta nueva disciplina se nutrió de la producción de trabajos realizados por intelectuales formados en el campo de la filosofía y la sociología.

Como disciplina universitaria, la Pedagogía surgió, a decir de los expertos, tardíamente en comparación a otros campos disciplinares del área social. Es en Europa que aparece por primera vez como carrera universitaria a fines del siglo XIX y principios de este siglo, particularmente en Francia y Alemania. En

México surge a mitad de siglo, bajo un ambiente escolar normalista en un intento de elevarse a categoría de ciencia o acercarse a la filosofía.(FURLAN; 1988, p.69-80)

De acuerdo a Patricia Ducoing los antecedentes más remotos de la lic. en Pedagogía en nuestro país están localizados en la segunda mitad del S.XIX, con el surgimiento de la Escuela de Altos Estudios (1881), iniciándose la idea de incorporar al ámbito universitario un espacio de atención de lo educativo. Sus actividades se dirigen entonces a la formación docente.(DUCOING, P.:1988, p.307-317),

Ya en el presente siglo desaparece esta escuela (1924), creándose en su lugar la Facultad de Graduados (F.G.), la Escuela Normal Superior (E.N.S) y la Facultad de Filosofía y Letras (F.F.y L.). Sus actividades seguían dirigidas a la formación docente de características técnicas para el nivel básico de secundaria, bachillerato y Normal.

La E.N.S. se separa de la F.F.y L. (1929). Cobra gran auge la educación Normal, pero debido a conflictos político-académicos entre la SEP y la Universidad se disuelve la E.N.S. No es sino hasta 1935 que se crea la Maestría en Ciencias de la Educación, en donde el plan de estudios resultó confuso y sin definirse en el saber pedagógico que pudiera orientar la formación académica del alumno, apreciándose una clara orientación psicológica.

Reaparece la E.N.S.(1942), adscrita ahora a la SEP. En la F.F.y L. se crea el Departamento de Ciencias de la Educación, otorgando a la Maestría una orientación más técnica, ocasionando que sus egresados compitieran laboralmente con los de la E.N.S., razón por la cual se firma un convenio entre la E.N.S. y la F.F.y L., a fin de que los egresados de ambas instituciones pudieran incorporarse por igual a la docencia de segunda enseñanza.

Surge el Colegio de Pedagogía (1955), en un intento de encontrar autonomía y legitimidad del saber pedagógico y de la propia disciplina frente a los demás saberes humanísticos y sociales, pero sin una base epistemológica y social y su orientación es de carácter idealista y normativo. Se forma la Maestría en Pedagogía; el primer plan de estudios (1955-1956), contaba con trece asignaturas de carácter ahistórico e indefinido, según P. Ducoing; el segundo plan de estudios (1957-1958), poseía una orientación empirista.

Se crea la Lic. en Pedagogía (1959) con una duración de 3 años como ciclo de formación básica profesional de todas las especialidades impartidas en la F.F.y L. El Plan permanece vigente hasta 1966. En 1967 se estructura un nuevo plan con orientación humanista-idealista, de una pedagogía de corte filosófico. Desde entonces las modificaciones realizadas al plan han sido superficiales según determinaciones específicas del grupo dominante en turno.

El plan de estudios de Pedagogía de la UNAM se elaboró bajo una concepción idealista de la educación, fuertemente influenciado por la estructuración que

hace Herbart de la Pedagogía en el siglo pasado. Bajo esta visión, la Pedagogía se concibió como una disciplina integrada por saberes teóricos y prácticos, en los que la psicología y la ética se constituyen como los elementos centrales que permitirían su cientificidad.

Esta idea de ciencia debe ser entendida, no desde el punto de vista de la Ciencia en el sentido funcional positivista, sino desde la tradición crítico-reflexiva de la teoría del conocimiento, es decir, "como la búsqueda incesante de consolidación de un *corpus* sistemático de conocimientos que canalizarán al hombre, en su devenir, hacia el desarrollo de sus facultades mediante el conocimiento" (HOYOS: 1988, p.246), de ahí que la psicología y la filosofía estén presentes como forma de auto reflexión del individuo.

A esta concepción de ciencia, combinada con la influencia normalista que dio origen al plan de estudios, pronto se le procuró darle un status científico funcional - positivista (años setenta). El intento por fundamentarla como ciencia bajo tesis positivistas y como práctica educativa se observa en el empleo del método experimental y la incorporación de la Tecnología Educativa para hacer más eficiente el proceso enseñanza-aprendizaje. (ARIAS: 1986, p.60)

Este periodo de cientificidad es seguido de intentos por crear una nueva concepción del pedagogo que integrara los avances del conocimiento y respondiera a los nuevos requerimientos sociales, sin embargo tales intentos se

hicieron de manera aislada sin lograr consolidar esta nueva concepción que incidiera de manera fundamental en la carrera de Pedagogía.

Precisar el origen de esta disciplina es de particular importancia, ya que la estructuración del primer plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía, en nuestro país, se orientó bajo los principios arriba enunciados. Y a partir de dicho plan de estudios se generan varios más, en un número cada vez mayor de instituciones educativas de nuestro país.

Alfredo Fernández identifica los siguientes rasgos en cuanto a su desarrollo dentro de nuestro país (FERNANDEZ:1988, p.299-305):

- Se observa un aumento de la matrícula estudiantil durante los años setentas.
- Para la siguiente década se registra un descenso de la población escolar (1984).
- Los planes de estudio de pedagogía en mayor o menor medida, son semejantes entre sí en cuanto a número de materias, orientación y paquetes de conocimiento.
- La estructura Curricular mantiene su idea original (sentido humanista).
- Se desarrolla una proliferación de licenciaturas parciales, solo abordan un aspecto del fenómeno educativo, por tanto su efecto es negativo para la carrera de Pedagogía.

-
- Sus prácticas profesionales son: Orientación, capacitación, didáctica, diseño Curricular, supervisión escolar, administración, planeación e investigación. Sin embargo, están en competencia con otras profesiones.
 - Al igual que en varias carreras, no existe evidencia para afirmar que la carrera en Pedagogía cuente con un campo profesional perfectamente delimitado y
 - El acceso a los altos niveles jerárquicos del mercado ocupacional obedece más al status social y relaciones profesionales que a la posesión de conocimientos técnicos.

El resultado observado es una Pedagogía que adolece de ambigüedad conceptual, social y profesional haciéndola débil en su lucha y disputa por el dominio y hegemonía de las prácticas profesionales de la educación; o bien, se continúa con la idea de una profesión idealista. Esta doble situación origina que los empleadores no encuentren en la Pedagogía algo útil o esencial para ser tomado en cuenta.(FERNÁNDEZ: 1988, p.299-305)

3.2 La formación profesional del pedagogo en la FFyL-UNAM

Desde inicios de la década pasada se han realizado trabajos de evaluación del plan de estudios de pedagogía y del pedagogo, tanto en su etapa estudiantil como de egresado, además de algunas propuestas metodológicas de evaluación Curricular desde posturas tanto empiristas como constructivistas.

A partir de estas investigaciones se ha considerado para el presente trabajo el supuesto de que la estructura de los planes de estudio UIC-UNAM, de esta carrera, son similares, dado que el plan UIC tiene su antecedente inmediato en el plan de estudios de la F.F. y L. - UNAM -.

Ante tal influencia que se presenta en dichos planes de estudio de Pedagogía, las características y deficiencias también serán similares, tanto en planes de estudio de escuela públicas como particulares.

Así lo hace ver Alfredo Fernández cuando dice que los planes de estudio de pedagogía, en mayor o menor medida, son semejantes en cuanto a número de materias, orientación y paquetes de conocimiento; y el que la estructura Curricular mantiene su idea original. (FERNANDEZ:1988, p.299-305),

3.2.1 Fundamentos epistemológicos de los planes de estudio.

De acuerdo a Concepción Barrón y Díaz Barriga, para la elaboración de un plan de estudios se requiere estudiar en un sentido epistemológico los problemas de formación que derivan de un campo disciplinario en particular. Desde esta perspectiva los diversos contenidos de un plan de estudios tienen distintos significados epistemológicos de acuerdo al nivel de integración en un cuerpo teórico disciplinario, esto es, existen nociones que en este nivel de integración son esenciales en la construcción de una teoría: categorías, axio-

mas, principios,etc., frente a otras cuya situación es mas circunstancial. (BARRON C.:1984),

Así, estos autores intentan explicar las características del plan de estudios de Pedagogía de la FFyL-UNAM, en su conformación teórico-conceptual, desde un punto de vista epistemológico de la organización de contenidos para la formación profesional del pedagogo.

De acuerdo a sus conclusiones, el plan de estudios de pedagogía carece de ejes sustentados en una postura epistemológica que orienten la formación profesional del estudiante. Lo anterior dificulta una coherencia en la adquisición de los conocimientos tanto teóricos como prácticos de este estudiante que lo habiliten, como futuro egresado, en una formación profesional sólida y definida, para su integración al mercado ocupacional y a la reflexión del campo educativo.

Por su parte Benito Guillen considera que es necesario construir un cuerpo teórico propio en investigación educativa ya que, a su parecer, el pedagogo carece de una tradición y paradigma propios en investigación, a la vez que el campo educativo no ha sido exclusivo de él, ya que profesionistas de otras áreas (Psicólogos, Antropólogos, Sociólogos, etc.), se han acercado a este campo para estudiarlo desde la perspectiva que le ha dado su formación profesional (GUILLEN, B.:1988 p.13-27),

Sin embargo, no se trata de plantear una autonomía de la Pedagogía, ya que, por ejemplo, desde el mismo plan de estudios de la F.F.y L. se considera una formación académica del pedagogo con bases en diversas perspectivas teóricas, tales como la Sociología, la Antropología, la Filosofía, la Economía, la Didáctica, entre otras, cuya influencia se presenta en el alumno en diferentes grados de importancia, de acuerdo al interés personal de cada uno y su particular historia y experiencia académica sobre estas disciplinas.

Sólo de esta manera el alumno puede acceder diversos puntos de vista teóricos que le permitan comprender y explicar la complejidad del fenómeno educativo. Y aún cuando no logre adquirir un dominio conceptual pleno para la comprensión de varios paradigmas, su reto es articular diversas perspectivas teóricas en el estudio de un aspecto concreto como lo puede ser el hecho educativo. Con esto es posible propiciar una visión más integral del alumno sobre su campo de estudio.

Según Rodrigo Paez una autonomía en esta disciplina sólo puede ser posible en la medida que se fomente una formación profesional del pedagogo con una orientación hacia la investigación educativa en la práctica cotidiana en el aula, y a la reflexión de cómo se está construyendo este conocimiento.(PAEZ, R.: 1988, 197-204),

Adquirir esta autonomía requiere de trabajar, en parte, desde las bases que sustentan al plan de estudios a fin de analizar la formación profesional que éste posibilita en el estudiante

De aquí que es necesario partir de la situación actual imperante en los currícula de esta carrera, que propician la formación del pedagogo, como profesionista de la educación.

Asimismo, debemos considerar que la producción teórico-conceptual sobre educación está dentro de la polémica de la 'cientificidad' de las ciencias sociales y humanas. Y el conocimiento sobre la educación tiene implicaciones sociales, políticas e ideológicas. Por lo cual una autonomía en el campo de investigación de la pedagogía y en la formación teórico-conceptual del pedagogo, difícilmente puede generarse desde el espacio de la formación del pedagogo a nivel licenciatura; es otro el espacio desde el que debe trabajarse para ello (por ejemplo, el posgrado).

Por otra parte la estrecha relación que existe entre práctica y discursos educativos ha generado la producción de prácticas de corte técnico y eficientista de manera tal que, al articularse una gran multiplicidad de dichos discursos, éstos vienen a convertirse en la razón de tales prácticas. Esta relación práctica-discursos ha propiciado la ausencia de discursos educativos que se basen y desprendan de fundamentos epistemológicos para el estudio de la generación de conocimientos sobre educación, así como de los relativos a la

producción de conceptos en educación centrados en el interés por comprender la complejidad y direccionalidad de los procesos educativos. (HOYOS: 1988, pp.233-254)

Y puesto que la educación acompaña al Hombre en su devenir histórico, no puede fijarse una pedagogía en su quehacer técnico únicamente, por el contrario, ha de promover la autoreflexión para continuar superándose en su relación con las demás esferas de la dimensión humana.(ALBA:1988, pp.137-148)

3.2.2 El alumno y el egresado

Esta licenciatura es, a decir de Alfredo Furlán de población estudiantil mayoritariamente femenina, tal hecho es muy relevante, ya que esto refleja la presencia de varias imágenes públicas acerca de tal profesión. A veces se le asocia con la docencia, trabajo cada vez más feminizado. El profesionista de esta carrera está confinado a puestos dependientes y salarios bajos. De no trabajar la egresada, se supone que la carrera le es útil para cumplir con su papel materno. Además, es frecuente que la recién ingresada a la carrera desconozca el saber específico de la pedagogía como profesión. (FURLAN, A.: 1994, p.9),

De acuerdo a este mismo autor, a mediados de los ochentas la participación del pedagogo, en la polémica y debate generados en el campo de la educación, es muy limitada debido a su deficiente preparación teórico-conceptual para interpretar la complejidad del fenómeno, lo cual no le permite apreciar el modo

en que está implicado. En su lugar han sobresalido intelectuales de otros campos del saber a lo largo de la historia, como los principales encargados de la reflexión de lo educativo.(FURLAN, A.:1986),

En la investigación de Antonio Carrillo se observó, en investigaciones de campo, que los alumnos de Pedagogía demostraron actitudes tales como: irresponsabilidad, apatía, poca participación, irreflexivos, receptivos, y una carencia en su formación conceptual para la formación de un pensamiento original, creativo y constructivo. Reflejadas ambas cosas en sus dificultades para realizar su trabajo de tesis, tanto en aspectos técnicos como en su Fundamentación Metodológica. (CARRILLO, A.:1988, p.173-181),

Así, al finalizar la carrera el alumno siente un poco de ansiedad, "mas por saber lo que le espera en un futuro cada vez más cercano, esta ansiedad pareciera deberse al hecho de que desea terminar con el plan de estudios".(CARRILLO A.: 1988, p.173-181)

Son escasos los recién egresados que se insertan realmente en los debates de las prácticas educativas, en la interrogación y búsqueda de respuestas, al estudio de los nexos entre la educación y los demás ámbitos que conforman la sociedad.

Por otra parte, dada que la participación del pedagogo se encuentra localizada en redes jerárquicas de las instituciones, se comparten y disputan terrenos con

otras profesiones, de manera que su relación con otros sujetos está mediada por problemas de poder (político, institucional, técnico, de verdad).

Sin embargo Silvia Canavati ha identificado diez áreas en las que el pedagogo se desempeña laboralmente: Planeación; programación; supervisión; control y evaluación de actividades pedagógicas; elaboración, análisis y reestructuración de planes y programas; administración de recursos humanos; elaboración de material didáctico; capacitación y desarrollo; investigación educativa; y servicios y asesoría. (CANAVATI, S.:1988, p.254-276),

3.2.3 Análisis y críticas a los planes de estudio.

El proceso de evaluación Curricular es parte fundamental de cualquier currículo, ya que es a partir de éste que se pueden determinar variaciones o cambios a los contenidos de un determinado plan de estudios o bien a su forma de aplicarlo en la práctica concreta en el aula.

El currículo de pedagogía de la UNAM no ha escapado a su análisis y crítica, sin embargo, las evaluaciones que se le han realizado no tienen hasta el momento una respuesta concreta en modificaciones radicales a su plan de estudios, ya que éste permanece en sus bases tal como fue modificado por única vez en 1967

Este hecho es un elemento relevante si tomamos en cuenta que los posteriores planes de estudio fueron elaborados con la influencia de ese modelo o, como en el caso de las escuelas particulares que incorporaron sus estudios a la UNAM, retomando el mismo plan para impartir la carrera con los mismos contenidos.

Académicos como Concepción Barrón, Díaz Barriga, Patricia Ducoing, Alfredo Furlán, Alicia de Alba, Raquel Glázman, Laura Elena Rojo, por mencionar algunos, que además son o han sido profesores del Colegio de Pedagogía, en varias ocasiones se han ocupado en analizar el plan de estudios detectando sus fallas y proponiendo soluciones, varias de las cuales no han tenido un eco significativo para la modificación de este plan de estudios. De ahí que resulte primordial retomar algunas de sus experiencias que puedan servir de ejes para el análisis de contenidos a los planes de estudio de esta misma carrera, impartida en escuelas particulares.

A principios de la década pasada se elaboran los primeros trabajos de análisis, centrando la atención tanto en los contenidos de los planes como en la formación que éstos están favoreciendo al estudiante de la carrera.

Dentro de algunas propuestas metodológicas para la evaluación del curriculum en pedagogía está la de Concepción Barrón y Angel Díaz Barriga, elaboran en 1982 una investigación cualitativa, misma que se basó en la aplicación y análisis de cuestionarios dirigidos a estudiantes de la carrera, del séptimo y octavo semestre. (BARRON y DÍAZ BARRIGA:1984)

Este estudio tenía como propósito explorar la situación del curriculum desde la perspectiva de los alumnos, en base a los siguientes ejes de análisis:

Con respecto a la situación interna del plan;

1. Formación Conceptual, Teórica y Práctica del estudiante;
2. Estructuración por asignaturas del plan de estudios;
3. Formación para la investigación y
4. Relación Pedagógica Docente-Alumno.

En relación a aspectos externos del plan

1. Política educativa del Estado mexicano y
2. Tendencias actuales de la Pedagogía.

Por su parte, Silvia Canavati y colaboradores elaboran su modelo para la evaluación Curricular del plan de estudios de Pedagogía, con este modelo se pretende una descripción e interpretación cualitativa del plan de estudios.

(CANAVATI, S.:1988, p.254-276),

Estos autores adoptan la definición de Nerucci sobre Curriculum; su evaluación consiste en determinar la eficiencia en el uso de los recursos que posibilita el trabajo dentro del aula, dicha eficiencia es observada en el cumplimiento de las funciones educativas de la escuela.

Utilizan el modelo de Stufflebeam (para toma de decisiones), el cual consta de cuatro fases: Evaluación de contexto; Evaluación de insumo; Evaluación de proceso; y evaluación de producto.

Libertad Menendez y Laura E. Rojo destacan cómo desde la última modificación al plan de estudios en 1967, prevalece la misma estructura del plan, en la cual son identificables grupos de materias de acuerdo a sus contenidos en las siguientes áreas de conocimiento y especialización: Psicopedagogía, sociopedagogía, didáctica y organización y Filosofía e historia de la educación. (MENENDEZ y Rojo: 1986),

Según estas autoras los estudios de esta carrera -impartidos en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM- son los más antiguos de esta especialidad en el país. Y consideran que los cambios experimentados dentro del plan de estudios durante 1972, vinieron a enriquecerlo y hacerlo más flexible con el propósito de ajustar la formación del pedagogo a las múltiples necesidades y circunstancias de la sociedad de ese momento. (MENENDEZ y Rojo: 1986, p.15-16)

En otra investigación, Angel Díaz Barriga expone algunas de las características del plan de estudios y la formación que éste promueve en el alumno, de acuerdo a su organización Curricular. (DÍAZ BARRIGA, A.: 1986, p.12-22)

Respecto a la estructura del plan de estudios: La organización del Plan por asignaturas (32 obligatorias y aprox. 65 optativas en 1988, de las cuales la

mayoría se cursan con una duración de dos horas semanales y una carga de seis a siete asignaturas por semestre), enfrenta al alumno a una gran gama de saberes desarticulados sin propiciar una formación básica en conocimientos indispensables para comprender el fenómeno educativo. A su vez, el problema para definir lo que puede ser una formación básica sobre lo educativo radica en la dificultad para conceptualizar la educación.

En las materias obligatorias se refleja la visión formalista-idealista en la que se conforma el actual curriculum. Aunque a partir de 1972 se flexibilizó y se crearon paulatinamente un sin número de asignaturas optativas, no se realizó una transformación global de la visión de formación de este profesional. Y es que no existe en México un debate en relación al status del campo de la educación, como existe respecto a otros problemas educativos, por ejemplo, curriculum y evaluación.

En suma, la formación que promovía en 1986 el curriculum de la carrera de Pedagogía no propiciaba ni una formación básica en los diferentes modelos teóricos en los que se debate y explica lo educativo, ni una formación técnica adecuada a la exigencias del mercado de trabajo.

Esta situación se debe, según Angel Díaz Barriga la falta de ejes de formación de la carrera, a la indefinición de contenidos sintéticos en las materias fundamentales y al creciente número de materias optativas, sobre una orien-

tación anacrónica de las materias básicas del curriculum.(DÍAZ BARRIGA, A.: 1986, p.12-22)

Este crecimiento de materias optativas, a diferencia de la opinión de Menéndez y Rojo, si bien ofrece posibilidades individuales, contribuye asimismo a la confusión en la formación del pedagogo y a la dispersión de conocimientos, dificultando el desarrollo de un pensamiento básico en relación a lo educativo.(DÍAZ BARRIGA, A.: 1986)

En estudio más recientes el mismo autor insiste en la deficiente formación del pedagogo, para esto parte de análisis más amplios que dan cuenta de las razones que propician esta formación profesional. Para ello el autor parte de tres momentos específicos (DÍAZ BARRIGA, A.: 1988):

- Cómo se ha constituido lo educativo como objeto de estudio.
- Cómo históricamente lo pedagógico se ha vinculado a la enseñanza.
- Analiza el caso mexicano, en el cual se aprecia cómo la pedagogía idealista orientó la estructuración de los planes de estudio y no es sino hasta la década de los setentas que en forma tardía la pedagogía científica de corte industrial empieza a emerger en dichos planes.

Del primer punto el concluye que la dificultad para la constitución del campo científico de la educación, observada a lo largo de la historia de la Pedagogía (S. XVII), trae como consecuencia dificultades para integrar los contenidos de

un plan de estudios para el profesional de Pedagogía, generando dispersión de contenidos y la incursión de otros profesionistas en este campo.

En relación al segundo punto, la Pedagogía y la Didáctica han generado una confusión desde su nacimiento, sobre su función dentro de lo educativo, confusión que persiste hasta nuestros días. Se subordina la idea de una sólida formación teórica en Ciencias Sociales a la de una formación eminentemente práctica del Pedagogo, esto puede explicarse por su origen localizado en la práctica normalista.

Respecto al último punto, se concluye que el plan de estudios de la UNAM surge bajo una concepción idealista de la educación, fuertemente influenciado por la estructuración que hace Herbart de la Pedagogía en el siglo pasado. Según esta visión, la Pedagogía es una disciplina que se encuentra integrada por saberes teóricos y técnicos.

En contraste, el surgimiento del paradigma educativo para dar respuesta al sistema económico industrial de E.E.U.U., surge a principios de este siglo con el nombre de "Ciencias de la Educación", con John Dewey. En América Latina se desarrolla hasta los años setentas.

Esta visión científico-técnica de la educación ha tenido expresiones aisladas en el plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía de la UNAM. Pero la mescolanza de ambos enfoques no favorecen la formación del profesional de la

educación, por el contrario, crea en el estudiante confusión para manejar estos conocimientos.

Por su parte, Patricia Ducoing junto con un equipo de trabajo, realizan un estudio en el que se busca identificar en qué medida los contenidos del plan de estudios de Pedagogía permiten una formación teórico-conceptual en los alumnos, como elemento fundamentador para el análisis y reflexión de cualquier práctica educativa. (DUCOING, P.; 1989),

Para este estudio se clasifican las asignaturas en: Asignaturas teóricas y asignaturas técnico-instrumentales.

Se concluye que el plan de estudios además de poseer un número reducido de asignaturas que permiten una formación teórico-conceptual en el alumno, en comparación a las de carácter aplicativo y técnico instrumental, éstas muestran una gran diversidad de enfoques teórico interpretativos de la educación (Predomina la perspectiva positivista sobre la constructivista). Se carece de una integración progresiva de estos elementos en detrimento de la formación de un pensamiento sólido que le posibilite reflexionar en torno a esta pluralidad de concepciones, coherente y fecundo, para la comprensión de la problemática educativa.

Finalmente, en la misma investigación Patricia Ducoing señala que en el actual plan de estudios se aprecia: ausencia de ejes curriculares que articulen la for-

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

mación teórica y la técnica; Presencia coyuntural y azarosa de problemáticas educativas y de propuestas alternativas como único medio para establecer una vinculación con la realidad educativa del país; y una Inconsistencia en la formación práctica profesional con la cambiante y heterogénea realidad política, económica, social y cultural de nuestro país.

Algunas de las deficiencias detectadas por Teresa Pacheco como resultado de su investigación se refieren a las características observadas en las asignaturas del plan de estudios, que al igual de P. Ducoing, identifica a las asignaturas del plan de estudios en dos grupos, las que se sustentan en una Fundamentación positivista de lo educativo como hecho social y las que se sustentan en una postura histórico-dialéctica. Las primeras se distinguen por dar un tratamiento desarticulado y al margen de cualquier otro tipo de reflexión que cuestione su capacidad explicativa sobre los fenómenos educativos. son de contenidos fragmentado y teorizantes; las otras son de corrientes interpretativas con una posición crítica frente al positivismo reduccionista empirico-metodológico. (PACHECO, T.:1988).

Predomina el número de las asignaturas de orientación positivista. además, Pacheco observa que no existe un criterio articulador de las diversas posturas asumidas en cada asignatura, programa e incluso entre los integrantes de la planta docente.

Arias, Luján y Contreras al analizar los contenidos del plan de estudios determinan que los conocimientos que lo integran están fragmentados. Por una parte se han centrado en la Normatividad de los procesos educativos (normas, recetas técnicas, métodos y herramientas para el óptimo desempeño del proceso enseñanza-aprendizaje); por otra parte, existe la tendencia a reflexionar acerca de la educación desde la filosofía y la sociología, sin embargo, estas reflexiones se centran en la idea de proponer ciertos modelos ideales de educación, sin lograr por esto dar cuenta de la complejidad del fenómeno educativo. (ARIAS, *et. al*: 1986),

Finalmente, estos mismos autores plantean que al existir una insuficiente delimitación del objeto teórico de la pedagogía y la incursión de otras ciencias en el mismo objeto de conocimiento de ésta, se debería abandonar la idea de la Pedagogía como la Ciencia de la Educación, ya que ésta ni siquiera ha logrado construir y delimitar su objeto de estudio. Se debe construir un nuevo objeto de conocimiento, ligado orgánicamente a los de las disciplinas que lo componen, a sus conceptos y a sus métodos.

3.3 La necesidad de analizar los planes de estudio de Pedagogía de las escuelas particulares.

Este trabajo no intenta ser una evaluación de los currícula de pedagogía de las escuelas particulares, ya que este proceso es por demás complejo dadas las variables a contemplarse, de acuerdo a las características particulares de cada

institución. Este estudio, por el contrario, se presenta como un acercamiento de diagnóstico sobre las características generales observadas en los contenidos de los planes de estudio de pedagogía, de escuelas particulares con RVOE, y de la formación profesional que éstos promueven.

La necesidad de realizar un análisis de contenidos a los planes de pedagogía, desde nuestro punto de vista, obedece a tres aspectos de gran importancia que están determinando el destino de la pedagogía como disciplina universitaria. Estos son el aspecto social, el aspecto profesional y el aspecto académico.

3.3.1 Aspecto social.

Ya se dijo que socialmente esta carrera no posee un status definido, ya que suele confundirse o asociarse exclusivamente con actividades de maestros y en otros casos de educadoras.

El desconocimiento que tiene socialmente esta profesión se hace evidente en los diversos estudios desarrollados sobre las expectativas de los estudiantes al inicio de la carrera, quienes en muchos casos traen la idea de una profesión relacionada solamente con la atención y el cuidado en la educación de los niños. (ALBA, A.: 1988, p.137-148)

Esta situación de desconocimiento de la sociedad, en general, y de los alumnos, en particular, sobre los alcances y perspectivas de la pedagogía propician en cierta medida que la población estudiantil, que ingresa a la carrera, no participe

significativamente en el análisis y reflexión sobre la complejidad que implica el fenómeno educativo y la disciplina pedagógica.

Para superar la idea vaga que se tiene socialmente de la pedagogía, es necesario saber cuál es la formación académica que se está promoviendo a los estudiantes de pedagogía en las universidades que imparten esta licenciatura.

Las instituciones públicas que imparten esta carrera han llevado a cabo en varias ocasiones trabajos de análisis a su planes de estudio, no así las escuelas particulares, es ahí donde radica la importancia de realizar un análisis de sus contenidos.

3.3.2 Aspecto profesional.

En el aspecto profesional la carrera de pedagogía, al desvalorizarse por su ambigüedad que tiene socialmente y por ser una profesión "femenizada", trae como resultado que en el campo laboral se le asignen generalmente a este profesionista puestos técnicos y/o administrativos dependientes con sueldos bajos, es decir, sin posibilidad de toma de decisiones.

Esta es una carrera que adolece de una ambigüedad no solo social, sino también profesional y dicha ambigüedad puede ser observada en las dificultades que se tienen para definirla como profesión, ya que no poseen los elementos necesarios para considerársele como tal, esto puede deberse por ser

el campo de la pedagogía un campo que ha variado en su concepción de saberes y quehaceres a lo largo de tres décadas.

Aún cuando el pedagogo puede ejercer en un campo amplio su actividad profesional, inserto en prácticas como orientación educativa, vocacional y profesional; capacitación; didáctica; diseño Curricular; supervisión escolar; administración; planeación e investigación. Está, sin embargo, en competencia con otros profesionistas.

3.3.3 Aspecto académico.

Como se ha visto, la pedagogía adolece de un *status* ambiguo en sus quehaceres y en lo que se concibe de ella, tal ambigüedad es patente también en el ambiente académico, es decir, al interior de la universidad y particularmente en la población estudiantil de esta carrera.

Ya que por ejemplo, en lo que se refiere a la UNAM, la licenciatura de pedagogía funciona como segunda opción para muchos estudiantes que no tienen lugar en la carrera que habían seleccionado como primera opción. "Se utiliza la carrera como contenedora de cierta cantidad de casos que habitualmente aceptan ser derivados a la segunda opción sin quejarse." (FURLAN: 1994, p.9)

Es decir, salvo escasas excepciones, el poco interés y el escaso conocimiento que el estudiante tiene sobre esta licenciatura hace que se enfrente de manera

poco crítica a los contenidos de las materias que integran el plan de estudios; y su formación profesional se ve limitada a la organización académica y administrativa de la institución, a la formación docente de los maestros y a lo que en el aula estos profesores proporcionan de un plan de estudios que, como se ha visto, se caracteriza por su falta de consistencia epistemológica, propiciando una formación profesional frágil.

Esto genera que el mismo estudiante no se integre a la superación de la ambigüedad conceptual de la carrera, dado que no cuenta con los elementos teóricos que le permitan esta participación. Por tanto, es de vital importancia no perder de vista este aspecto que, a fin de cuentas, es punto central de nuestro análisis de contenidos apreciar cuál es la formación académica del pedagogo, en específico, de las escuelas particulares.

3.3.4 Alcances y límites del análisis de contenidos.

El trabajo de análisis de contenidos al plan de estudios de pedagogía, de escuelas particulares, encuentra su importancia por el acercamiento a esta carrera que, como en la educación privada en general, ha sido escasamente tratada.

Esta marginación hace que exista un campo amplio de estudio para la investigación educativa y, en este caso, del Curriculum. Esta amplitud propicia que los alcances en el análisis de contenidos sean muy grandes ya que hay mu-

cho de qué hablar sobre educación privada y sobre sus currícula, por tanto, es preciso también delimitar el análisis para no perdernos en el mar de datos y problemáticas que se pueden construir a partir de éstos.

Así, el presente análisis se limita a mostrar cuál es la formación académica que posibilitan los contenidos de los planes de estudios de pedagogía, de la Universidad Intercontinental, dejando de lado lo que acontece durante la puesta en práctica de dichos planes al interior del aula.

En resumen, enmarcar el surgimiento, desarrollo y evolución de la pedagogía, con todas su problemáticas (como disciplina universitaria), y del pedagogo, (como profesionista de la educación), nos ha permitido construir un marco referencial sobre un perfil ideal de Pedagogo, es decir, de un “deber ser” del pedagogo desde una perspectiva social crítica, de acuerdo al enfoque que se presenta en la mayoría de los estudios sobre tal profesionista, los cuales han sido retomados para el presente capítulo.

De esta manera, la contrastación de nuestro Ideal de Pedagogo con la Formación Académica que promueve el Plan de Estudios de Pedagogía de la UIC (a realizar en el siguiente capítulo), nos permitirá obtener un importante punto de comparación entre lo que se entiende por este profesionista, particularmente en los estudios teóricos realizados por investigadores e intelectuales en la materia y de lo que en la práctica se está promoviendo, básicamente en lo que se refiere a instituciones educativas particulares.

CAPITULO 4.

ANÁLISIS DE CONTENIDOS DE LA LICENCIATURA DE PEDAGOGÍA DE LA UIC.

El análisis de contenidos para la Licenciatura en Pedagogía, de la Universidad Intercontinental (UIC), parte del interés personal en estudiar los cambios que este plan de estudios experimentó en el momento de su desincorporación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 1986-1987.

Esta carrera se impartió tomando el plan de estudios del Colegio de Pedagogía, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, desde finales de la década de los setentas hasta mitad de los ochentas, momento en que se optó por revalidar los estudios de tal licenciatura ante la Secretaría de Educación Pública (SEP). Se otorgó a este plan de estudios su reconocimiento de validez oficial de estudios (RVOE), a finales de 1987.

Entre sus argumentos son de destacar el que el plan de estudios de la UNAM no se modifica desde su creación, "limitando los avances de la disciplina que requiere de un cambio sustancial en la formación profesional."¹

Otro argumento se encuentra en el número de créditos que cubre el plan de la UNAM. Desde 1968 el mínimo de créditos para una licenciatura lo fijó la SEP en 300, requisito que el plan UNAM no reúne, sobrepasando éste apenas los 200 créditos.

Por lo anterior es que se pretende una nueva estructuración y organización de contenidos en cada una de las asignaturas propuestas, de manera que se respondiera a las "necesidades reales de la sociedad a fin de cumplir con las finalidades educativas de esta Universidad."²

En la época que la UIC decide desincorporar sus estudios de la UNAM, en los ochentas, para revalidarlos ante la SEP, coincide con el hecho de que en ese periodo la educación superior privada en nuestro país tuvo un auge muy significativo. Este aumento se ve favorecido, por un lado, gracias a las políticas de planeación educativa implementadas por el estado, quien limita por una parte la matrícula estudiantil en las universidades públicas y, al mismo tiempo, fomenta la creación e incorporación de estudios de escuelas particulares, facilitando trámites burocráticos para obtener y mantener su RVOE a diferencia de los trámites exigidos por la UNAM y aun en los gobiernos de los estados.

¹ U.I.C. Justificación de cambio del plan de estudios de Pedagogía de la UNAM a la SEP, 1980.

² *Idem.*

De esta manera, los estudiantes que no tuvieron acceso a las grandes universidades públicas encuentran opciones en un número cada vez más elevado de IES particulares, accesibles a sus posibilidades económicas.

4.1 Metodología. Criterios de análisis.

En su justificación de cambio de plan de estudios, la UIC señala que se propone "actualizar" el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía que ya no respondía a las expectativas y necesidades de la sociedad mexicana de los ochentas, por lo que se "requiere de un cambio sustancial en la formación profesional" del pedagogo".

Sin embargo, cabe preguntarse ¿En qué modelo Curricular se fundamentaron para modificar dicho plan?, ¿Qué implicaciones teorico-conceptuales acarrea emplear tal modelo?. Con respecto al plan de UNAM, ¿En qué cambió el nuevo plan de la UIC?, ¿Qué se pretendía lograr con tales transformaciones?, ¿Hacia dónde se dirigen estos cambios?.

Es importante retomar todas estas interrogantes ya que al cambiar o modificar un plan de estudios se están estableciendo cambios en la forma de concebir al profesional que egresa de tal carrera; por lo tanto, resulta interesante e importante indagar cuales y cómo son esos cambios de concepción, acudiendo en este caso a la información que nos proporcionan los contenidos, y su orden establecido, dentro del plan de estudios de esta licenciatura.

Nuestro análisis se basa en la Fundamentación del Programa Académico y en el plan de estudios. La Fundamentación incluye el Ideario, la justificación del plan de estudios, el Perfil Profesional y los Objetivos Curriculares.

Además, para fines de este análisis, se retoma también el plan de estudios de la UNAM, a fin de comparar en qué cambió el plan de la UIC con respecto al de la UNAM y hasta qué punto responden estos cambios a lo señalado en la justificación de cambio del plan en cuestión.

La metodología empleada para este trabajo se inspiró en la utilizada por Patricia Ducoing (1989) en un trabajo de análisis del plan de estudios de Pedagogía de la UNAM. Ésta se ha enriquecido con elementos teóricos aportados por Concepción Barrón y Díaz Barriga (1982).

Este análisis de contenidos concentra su atención en los siguientes criterios:

COHERENCIA INTERNA DEL PLAN DE ESTUDIOS. A partir de los datos que puede proporcionarnos el plan de estudios, se busca establecer la coherencia lógica de los contenidos entre sí y su relación que guarda con la parte de la Fundamentación de esta carrera. En otras palabras, se analiza y determina si lo dicho en la justificación, los objetivos generales, el perfil profesional de la carrera y el ideario institucional es coherente con la orientación general que se le da a los contenidos de esta licenciatura.

Además, se pretende analizar el orden que guardan dichos contenidos y su secuencia a lo largo del plan de estudios, lo cual se profundiza con un análisis de la relación horizontal y vertical de las asignaturas de esta licenciatura.

RELACIÓN HORIZONTAL. Se refiere a la coherencia de los contenidos entre las asignaturas de un mismo ciclo escolar, es decir, de aquellas asignaturas que el alumno estará cursando en un semestre. Aquí se analiza la existencia de una relación entre los contenidos de un mismo semestre o bien su desarticulación, dependiendo siempre de las características particulares de cada asignatura (Área disciplinaria en la que puede ser ubicada y el carácter teórico, práctico o metodológico de sus contenidos).

RELACIÓN VERTICAL. Esta relación se refiere a la coherencia existente entre los contenidos de cada asignatura de un mismo semestre, con los de asignaturas antecedentes y consecuentes a cada una de éstas dentro de un plan de estudios, es decir, la relación que existe en las asignaturas del plan de estudios de un ciclo escolar a otro y que al igual del apartado anterior, dicha relación dependerá en mucho de las características particulares de cada asignatura (Área disciplinaria de éstas y su carácter teórico, práctico o metodológico).

AGRUPACIÓN POR ÁREAS DISCIPLINARIAS. Es importante partir del hecho que un plan de estudios por asignaturas está estructurado, generalmente, por varias áreas disciplinarias fragmentadas en programas de estudio; éstos se encuentran organizados de manera tal que abordan sólo algunos aspectos de toda una disciplina, por tanto, se requiere identificar dichos fragmentos a fin de agrupar-

los para obtener una visión mas amplia de los alcances y profundidad que posee el plan de estudio, sobre las disciplinas que dan forma a la carrera, de manera tal que se facilite su análisis.

Por otra parte, Patricia Ducoing clasifica las asignaturas en (DUCOING:1989):

- asignaturas teóricas y
- asignaturas tecnico-instrumentales.

ASIGNATURAS TEÓRICAS En éstas se distinguen dos enfoques teórico interpretativos de la educación: La perspectiva positivista y la constructivista.

Perspectiva positivista.- Aquí se identifican a las asignaturas del plan de estudios que adoptan en sus contenidos a autores y corrientes teóricas fundamentadas en un concepto lógico-empírico del conocimiento; dicha concepción constituye una reducción de tal conocimiento al objeto físico, donde se recurre exclusivamente a las sensaciones y a la experiencia inmediata.

El problema del papel del objeto y del sujeto consiste en determinar "si el pensamiento *especulativo* se limita a captar, bajo una especie de copia, una realidad exterior a él". (PIAGET: 1979, p 92)

Perspectiva constructivista.- Por su parte, las asignaturas identificadas dentro de esta perspectiva, tienen como característica común una visión distinta y hasta opuesta a la corriente positivista, sobre la forma de acceder al conocimiento.

Desde este punto de vista se considera al conocimiento como enlazado a una acción que modifica al objeto y que sólo lo alcanza a través de las transformaciones introducidas por esa acción. "El sujeto ya no está frente al objeto mirándolo tal cual es a través de anteojos estructurantes: Se unde en el objeto por su organismo enriqueciéndolo con aportaciones de la acción" (PIAGET: 1979, p 92). Tanto el sujeto como el objeto están situados en los mismos planos a medida que se producen los cambios en la construcción del conocimiento.

ASIGNATURAS TECNICO-INSTRUMENTALES Por otra parte, las asignaturas técnico-instrumentales son identificadas, mediante su análisis, como aquellas que proporcionan al estudiante las habilidades técnico-aplicativas para el manejo y elaboración de pruebas objetivas, instrumentos de medición psico y sociopedagógica, manuales de organización; diseño de material didáctico, manejo de instrumentos electrónicos (Computadoras, videos, etc), utilizados como apoyo didáctico, etc.

ASIGNATURAS METODOLÓGICAS. Concepción Barrón a Angel Dfáz Barriga manejan, como ejes de análisis, la Formación para la investigación, de aquí se retoma la idea de identificar asignaturas que promuevan una formación metodológica en el alumno, es decir, una preparación del alumno enfocada a la adquisición de habilidades en investigación. (BARRON, C. :1982).

La detección de este tipo de asignaturas implica considerar, por nuestra parte, también el enfoque utilizado en sus contenidos, dicho de otro modo, interesa observar si estas asignaturas se orientan con un enfoque positivista de "hacer ciencia" o constructivista, de acuerdo a la explicación de estos términos precisados anteriormente.

EJES CURRICULARES. Finalmente, de Patricia Ducoing se retoma también la idea de identificar ejes curriculares que articulen la formación teórica y la formación técnica del alumno, por ser éste un elemento de vital importancia para un análisis adecuado de cualquier plan de estudios. (DUCOING:1989)

Además, para este trabajo se han considerado apartados de plan de estudios que no fueron contemplados en los trabajos de Patricia Ducoing y Concepción Barrón; éstos son la Fundamentación del Programa Académico y Objetivos Generales de la Licenciatura. Y como ha sido posible ver en el capítulo 2, dentro del modelo de planeación curricular de Frida Diaz-Barriga, la Fundamentación y los Objetivos Generales son aspectos necesarios en la estructuración de cualquier plan de estudios.

De esta manera, los elementos de análisis a considerar para el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la UIC son:

1) Fundamentación del programa académico; 2) plan de estudios; 3) formación Teórico-conceptual del alumno que se pretende con los contenidos del plan de estudios; 4) formación Metodológica del alumno que se pretende con los contenidos del plan de estudios; 5) formación Técnico-instrumental del alumno que se pretende con los contenidos del plan de estudios; y 6) Integración progresiva de cada una de las asignaturas a cada una de las áreas de conocimiento, de acuerdo a su clasificación establecida.

Sin embargo, los alcances de un análisis, como el realizado en el presente trabajo, se ve restringido a lo que los contenidos del plan de estudios nos pueden sugerir, es decir, la estructura de un plan de estudios, por sí sola, no podrá decirnos que es lo que está ocurriendo en la práctica cotidiana al interior del aula. Tan sólo podrá proporcionarnos pistas sobre dicha práctica ya que, en última instancia, un análisis de contenidos es parte integrante de todo un proceso más complejo de evaluación curricular.

En este sentido, dado que el interés de nuestro estudio se centra en indagar las características que los contenidos de las asignaturas presentan, con base a su coherencia interna, relación vertical, relación horizontal y por los tres tipos de asignaturas (Asignaturas teóricas, metodológicas y técnico-instrumentales), es conveniente indicar algunos aspectos a observar en los criterios antes mencionados:

CONTENIDOS TEMÁTICOS. Se establece su distribución en cada programa de estudio, de acuerdo a los autores y posturas teóricas o metodológicas adoptadas.

Las asignaturas técnico-instrumentales, a su vez, son analizadas en relación a las habilidades prácticas que pretenden desarrollar en el alumno, para la elaboración y/o actualización de instrumentos y herramientas aplicables tanto desde un enfoque psicopedagógico, sociopedagógico, histórico-filosófico o didáctico y de organización.

AUTORES. Se identifican a los autores que cada programa de estudios aborda en base a la corriente teórica en la cual se puede clasificar (positivista o constructivista), y si sus aportaciones son teóricas, metodológicas o técnico-instrumentales.

BIBLIOGRAFÍA. Con este aspecto se refuerza la identificación de los autores que se abordan en cada programa; además puede apreciarse si cada programa está considerando a las fuentes directas, o bien, a interpretaciones de éstas para trabajar en cada asignatura.

De esta manera se busca establecer la congruencia entre cada uno de estos elementos y su pertinencia para relacionar, a su vez, a cada uno de los programas de estudio de cada área identificada del plan de estudios.

4.2 Fundamentación del Programa Académico de la Lic. en Pedagogía de la UIC. (1987)

Está constituida por el Ideario Institucional, una Justificación de la creación del plan de estudios, el Perfil profesional y los Objetivos generales de la licenciatura.

Es posible distinguir dos aspectos de este apartado. Éstos son: Uno filosófico y uno pedagógico. El primero corresponde al ideario de la institución; mientras que el segundo se refiere a la parte de la justificación del Programa Académico, el perfil profesional y los objetivos generales de la licenciatura.

Con respecto al Ideario Institucional, la Universidad Intercontinental tiene por propósito tres objetivos fundamentales en su quehacer académico e institucional, mismos que pueden ser resumidos de la siguiente forma:

- Procurar un alto nivel académico y cultivo de valores humanos en la formación de sus alumnos.
- Promover una educación de inspiración cristiana, ofreciéndole al alumno el mensaje espiritual en el campo del conocimiento y en el de la vida.
- Adoptar una orientación social para crear en los alumnos una convicción de fraternidad y un compromiso con la sociedad en el desarrollo integral del país.

Estos valores se entienden si tomamos en cuenta el origen de la Universidad, la cual es una Institución que pertenece a la orden de Misioneros de Guadalupe, cuya principal labor ha sido la evangelización. Para ello han empleado el recurso de la escuela, como medio básico de influencia de su doctrina, no sólo en nuestro país sino también en el extranjero.

Por otra parte, en la justificación para la creación de esta licenciatura se argumenta una reestructuración del plan de estudios. En esta justificación se resalta el hecho de que el plan UNAM no ha sido actualizado tanto en el tipo de contenidos como en la cantidad de éstos, sin especificar cual tipo de contenidos. Dicha cantidad está medida en número de créditos.³

Por tanto, se piensa en un plan de estudios que supere las deficiencias del plan UNAM. Para esto se elaboró un estudio de mercado a fin de establecer la zona de influencia del egresado de tal carrera. Sin embargo, éste es un trabajo sin una argumentación sustentada en fuentes de información confiables, que permitan conclusiones concretas, con las cuales pudiera determinarse la pertinencia de crear un plan de estudios de Pedagogía diferente, al que hasta entonces se instrumentaba en la UIC.

En dicho estudio se determinan las modalidades de educación en la cual interviene el pedagogo: Educación Formal, Educación No Formal y Educación Informal, es decir, se considera que la zona de influencia del Pedagogo es tan amplia como la existencia de grupos sociales en interacción educativa.

³ Según disposiciones de SEP, el número mínimo es de 300 créditos.

Asimismo, dentro de los sectores productivos y de servicios en los que el pedagogo se puede desempeñar profesionalmente se encuentran: El sector público, el sector privado, el sector paraestatal y el sistema educativo nacional.

De acuerdo a la justificación de la UIC, el Pedagogo puede participar en casi cualquier institución relacionada con algún modo de actividad educativa. En este documento se afirma que en el área metropolitana se requerían, hasta 1987, alrededor de siete mil profesionistas, sin sostenerlo con datos más específicos al respecto.

Tal cifra está contrastada únicamente con el número de egresados que se habían titulado en la UNAM hasta ese año, cuyo número era aproximadamente de quinientos titulados. A partir de esta cantidad es que se estima la población global del titulados del país, la cual no es superior a los mil pedagogos.

Cabe preguntarse, ¿Por que tomar tan sólo cifras de egresados titulados y no considerar a la de pasantes?, acaso esto puede deberse a que se piensa en un egresado titulado que pueda acceder a niveles jerárquicos en el mercado laboral, por arriba de los puestos técnicos en los que generalmente se insertan los egresados pasantes.

Sólo así puede ser explicado ésto, ya que si consideramos el número de pasantes de Pedagogía en la UNAM (aprox. 300 por generación, con cuatro generaciones quedaría mas que cubierta la cifra de pedagogos que se requerían hasta el momento del estudio (1987), de acuerdo a lo considerado por la UIC.

Nuestra argumentación anterior se refuerza con el hecho de que la UIC, en su justificación del nuevo plan de estudios, presenta un listado a nivel nacional de instituciones educativas que imparten la carrera, en el cual se incluyen indistintamente licenciaturas tanto de Pedagogía, como de Ciencias de la Educación y Educación, impartida en instituciones particulares de educación superior y en universidades oficiales; con lo cual la cifra de egresados pasantes se eleva un poco más a la calculada para este estudio.

Además, con lo anterior se da por sentado la equivalencia de tales licenciaturas, es decir, no se hacen diferenciaciones entre una y otra concediendo, por tanto, el mismo significado y tareas de los egresados en dichas carreras. Asimismo, no se toma en cuenta el hecho de que las tareas educativas pueden ser ejecutadas por otros profesionistas.

Con lo expuesto hasta aquí se restaría la validez en el argumento de dicha universidad, sobre la necesidad de formar pedagogos para satisfacer la demanda existente de estos profesionistas en el país.

Por otra parte, en lo que toca a los objetivos generales de la carrera y el perfil del egresado se tiene lo siguiente:

Objetivo General.

"Este plan de estudios. se propone formar íntegramente un profesional de la Pedagogía, que sea capaz de analizar problemas educativos y proponer, instru-

mentar y evaluar soluciones desde los puntos de vista:" Filosófico, Metodológico, Teórico y Técnico.⁴

A su vez, se presenta un listado de objetivos particulares los cuales se caracterizan por pretender habilidades técnico instrumentales en el egresado de esta carrera, pues dentro de éstos se menciona que el egresado estará habilitado para diseñar, organizar, operar y evaluar problemas en los procesos formativos del educando; Detectar, organizar, operar y evaluar el conjunto de procesos que inciden en la formación de la personalidad del educando a fin de ofrecer orientación educativa, escolar, vocacional y profesional; Diseñar, planear, organizar, ejecutar y controlar el trabajo educativo en diversas instituciones y niveles educativos.

Sólo un objetivo aborda el tema de una formación Metodológica y teórica del alumno, éste se enuncia de la siguiente manera: "Planear, diseñar y ejecutar desde una perspectiva científica, los instrumentos metodológicos y teóricos que le permitan proponer soluciones a los problemas educativos con una visión integradora."⁵

Dichos objetivos se pretenden alcanzar con un perfil del egresado dividido en ocho puntos, mismos que pueden ser agrupados de la manera siguiente: (ver anexo 2)

⁴ Fundamentación del plan de estudios de la Lic. en Pedagogía de la UIC, 1996.

⁵ *Idem*

En los puntos 1, 2 y 3 se está proponiendo una formación teórica del alumno para el análisis y Fundamentación de su práctica pedagógica, utilizando para ello los conocimientos teóricos proporcionados por las Ciencias Sociales, la Psicología y la Filosofía.

En los puntos 4, 5 y 6 se establecen las habilidades tecnico-aplicativas que habrá de desarrollar como egresado de esta carrera, utilizando los aportes de la Didáctica, la Psicología, la Economía y la Administración Escolar.

El punto 7 comprende el aspecto de la formación Metodológica del alumno, el cual llevará a cabo el diseño y aplicación de investigación educativa para la solución de problemas educativos.

Finalmente, el punto 8 hace referencia al espíritu de servicio que ha de caracterizar a este egresado en su práctica profesional.

En principio, lo señalado en el perfil de egreso considera una formación académica del pedagogo orientada hacia una formación teórica, una formación aplicativa y una formación humanística o social. Pero fundamentalmente aplicativa; aún lo teórico parece tener una función instrumental.

4.3 Estructuración del plan de estudios de la Lic. en Pedagogía de la UIC.

El plan de estudios está organizado por asignaturas, registrándose un total de setenta y dos de ellas, las cuales arrojan una suma de 384 créditos, a cursarse en ocho semestres. La distribución de éstas por semestre es de nueve, mismas que se presentan con carácter de obligatorias.(ver anexo 3)

En este plan de estudios no existen asignaturas optativas. Sin embargo, es posible observar que el cuerpo de asignaturas obligatorias que comprende el plan UNAM está contenido también en el plan UIC y la mayoría de las asignaturas que figuran como optativas en el plan UNAM se contemplan como obligatorias en el plan UIC.(ver anexo 4)

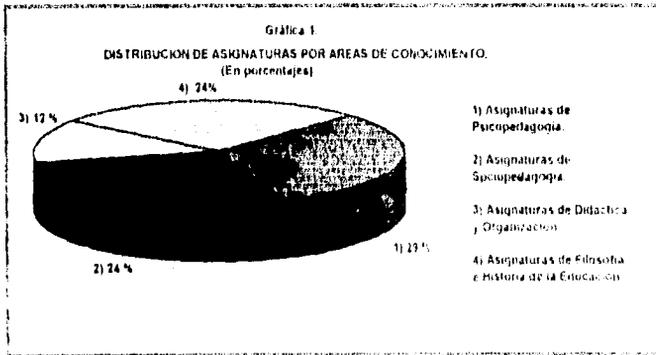
Es decir, aún cuando se ha argumentado una actualización del plan de estudios, lo que se aprecia en primera instancia es la permanencia de los mismos contenidos a cursarse respecto al plan UNAM, ubicando únicamente algunas asignaturas en distintos semestres en relación a cómo se presentan en el plan UNAM. Tal es el caso de los cursos de Didáctica General, mientras en el plan UNAM el primer curso de Didáctica se imparte hasta el tercer semestre, en el plan UIC se inicia desde el primer semestre; otro caso se presenta con la asignatura Legislación Educativa, el plan UNAM lo registra en el séptimo semestre y en el plan UIC figura en el cuarto semestre.

Esta situación origina que en el nuevo plan difícilmente exista flexibilidad para que los alumnos puedan seleccionar el tipo de conocimientos, de acuerdo a sus intereses, para su formación académica. Si a esto se añade que la libertad de cátedra en esta tipo de instituciones es muy restringida, en la medida que los programas de estudio están sujetos a la aprobación y supervisión de SEP, tenemos que el plan de estudios propone una formación académica con escasas variantes para el estudiante de dicha carrera.

Mientras en el plan UNAM existe la posibilidad de que cada profesor elabore su programa de estudios, pudiendo existir en consecuencia tantos programas como docentes en la carrera; en el plan UIC cada profesor deberá sujetar su plan de trabajo conforme a los contenidos que se autorizaron en el respectivo programa de estudios legalizado.

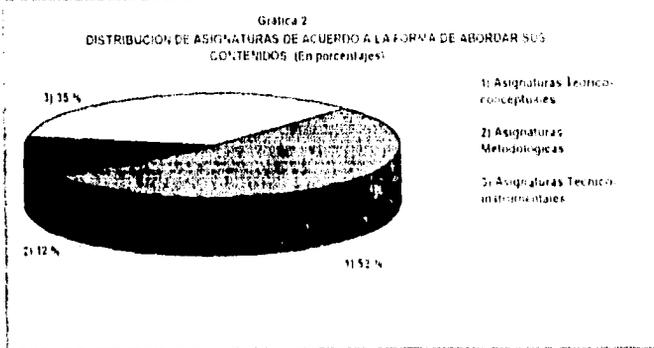
Por otra parte, dado que en el plan UIC están contenidas la totalidad de asignaturas obligatorias del plan UNAM, para efectos de este análisis se identifican y agrupan las asignaturas en las mismas áreas utilizadas en el plan UNAM (Gráfica 1):

- Psicopedagogía
- Sociopedagogía
- Didáctica y organización
- Filosofía e Historia de la Educación



Estas asignaturas se distribuyen, de acuerdo a la forma de abordar los contenidos, de la siguiente manera (Gráfica 2)

- 1) Teórico-conceptuales.
- 2) Metodológicas
- 3) Técnico-instrumentales



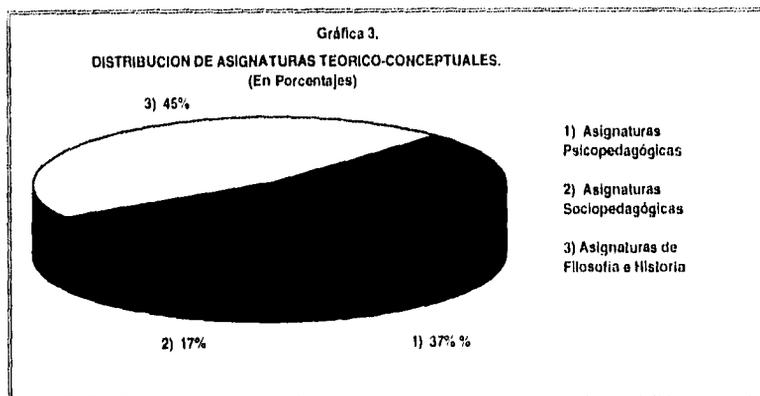
A continuación se presenta un análisis de contenidos de cada una de esta agrupación de asignaturas, a fin de poder establecer la coherencia interna, así como su relación horizontal y vertical dentro del plan de estudios.

4.4 Contenidos del plan de estudios que pretenden lograr una formación Teórico-conceptual en el alumno.

Para identificar cual es la orientación en la formación teórico-conceptual del alumno, se agrupan aquellas asignaturas que por sus características abordan el problema educativo desde los diferentes paradigmas teóricos y epistemológicos con los cuales se explica e interpreta su naturaleza y que el alumno poseerá como parte de su formación académica.(ver anexo 5)

Se identifican dos posturas epistemológicas básicas para la interpretación y explicación del fenómeno educativo, estas son la perspectiva positivista y la constructivista.

En el plan de estudios se localizaron un total de treinta y cinco asignaturas que promueven un tipo de formación teórico-conceptual en el alumno.



ASIGNATURAS PSICOPEDAGÓGICAS. (Gráfica 3)

Trece de estas asignaturas (37%) pertenecen al área Psicopedagógica, las cuales en términos generales observan cierta orientación positivista; los contenidos que abordan y cómo se abordan se basan en tesis empíricas. Sin embargo, varios de estos contenidos son desarrollados con una psicología conductual, social y/o gestáltica, aunque en otros casos con una influencia biológica para la explicación de la conducta, la adquisición del conocimiento y de la enseñanza y el aprendizaje en el individuo.

Una asignatura (Teoría Psicogenética de la Infancia), explica el desarrollo y maduración cognoscitiva del sujeto a partir de la Teoría Genética de Piaget, es decir, una postura constructivista. Por su parte la Teoría Psicoanalítica es abordada como tema aislado en algunas asignaturas de esta área (Infancia, Adolescencia, Psicología Contemporánea y Senectud).

En relación a los autores a que se hace referencia en estos programas de estudio, algunas obras de Mussen, Erikson, Gessell, Ana Freud y Piaget son las que se presentan para explicar el desarrollo evolutivo del ser humano a través de sus diversas etapas (Infancia, Juventud, Adulthood, Senectud), en diferentes aspectos (Cognoscitivo, social, psicológico).

Las fuentes de consulta citadas en los programas de estudio son, en su mayoría, de autores angloamericanos, de los cuales catorce libros se presentan en inglés y sesenta y tres en su traducción al español. De autores hispanos se presentan tan solo tres títulos.

El predominio de autores de habla inglesa nos muestra, de alguna manera, la influencia de su pensamiento en las características de los contenidos de estos programas de estudio. Si a lo anterior le sumamos que las obras citadas se orientan, en su mayoría, a estudiar el fenómeno educativo desde una psicología conductual y/o perspectiva biológica, nos encontramos ante una carga de referencias bibliográficas que, en general, se refieren a una sola perspectiva teórica (positivista). Sin embargo, existen algunas excepciones como lo son algunas obras de Piaget, S. Freud y Bleger, pero que se pierden en medio de la totalidad de los textos citados.

ASIGNATURAS SOCIOPEDAGÓGICAS. (Gráfica 3)

En lo que se refiere a las asignaturas del área sociopedagógica, son seis (17%) las que están dirigidas a una formación teórico-conceptual del alumno. Estas asignaturas se sustentan en su mayoría en tesis positivistas para la explicación del fenómeno social de la educación. Una asignatura (Sociología de la Educación II), del tercer semestre, es la que se dedica a corrientes constructivistas, tales como el Marxismo y la Teoría Crítica. De ahí existe una discontinuidad de contenidos que se prolonga hasta el octavo semestre de la carrera, momento en que es cursado el *Seminario de Sociología de la Educación*.

Y es hasta tal asignatura que se presenta al alumno un amplio abanico de autores y corrientes teóricas, de las cuales el estudiante seleccionará alguno de estos temas para desarrollar durante el curso. Sin embargo, es importante considerar que desde el tercer semestre de la carrera se abordó por última vez este tipo de temas, esta discontinuidad favorece la dificultad a la que se enfrentará el alumno, para la comprensión y asimilación de esta información, al no poseer las bases conceptuales que le puedan permitir el mejor aprovechamiento del seminario en su formación académica.

Tanto los contenidos de *Ecología Pedagógica* (0109), como los de *Economía de la Educación* (0653), abordan el tema educativo, uno con un enfoque socio-político (0109), y el otro con una orientación económica sobre dicho fenómeno (0653), pero que, sin embargo, se caracterizan por una falta de pluralidad en contenidos teóricos dentro de sus contenidos temáticos.

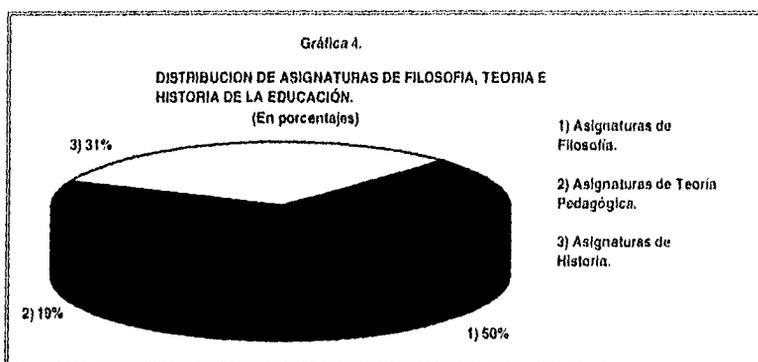
En este grupo de materias, algunos de los autores abordados son Augusto Comte, E. Durkheim, Althusser, Palacios y Suchodolski. Sin embargo, estos autores se presentan aislados en la estructura de los programas de estudio. Tan solo el *Seminario de Sociología de la Educación* es que ofrece una gran cantidad de autores de diversas corrientes, a escoger por el alumno, y que desarrollará a lo largo del curso; nombres como Rousseau, Dewey, Durkheim, Weber, Gramsci, por mencionar algunos, son los que se presentan aquí.

Ante la complejidad conceptual que maneja cada uno de estos autores, se requiere introducir al alumno en las bases y principios teóricos característicos de éstos, a fin de propiciar una comprensión de sus postulados; tal introducción deseable no se hace explícita a lo largo de las asignaturas del plan de estudios, por lo que se corre el riesgo de que el alumno no posea los conocimientos que le permitan comprender e interpretar el lenguaje utilizado por tales autores.

Sobre el tipo de bibliografía citada en estos programas de estudio, el de *Sociología de la Educación I* (Segundo semestre), es de los escasos programas de estudio en donde se hace referencia a varios títulos sobre fuentes primarias, es decir obras del autor o autores abordados en los contenidos de la asignatura, fuera de este programa son escasas las fuentes primarias (Bibliografía), citadas en los programas y relacionadas con sus respectivos contenidos temáticos, se presentan casi siempre obras en las que se hacen interpretaciones de autores y/o corrientes teóricas, o bien, se presenta sólo un título de cada autor y corriente teórica a revisar; y en casos extremos, no existe bibliografía relacionada con los contenidos temáticos. (*Seminario de Sociología de la Educación*)

ASIGNATURAS DE FILOSOFÍA E HISTORIA. (Gráfica 3)

En el área identificada como de Filosofía e Historia de la Educación se localizaron diez y seis asignaturas(46%), de éstas ocho se refieren a la reflexión filosófica de la educación, tres a la Teoría Pedagógica y cinco a la Historia de la Educación. (Gráfica 4)



Las asignaturas de Filosofía(50%) presentan en general temas referentes a la evolución del pensamiento filosófico occidental, el desarrollo de la Ciencia, el deber ser del Hombre y la relación que existe actualmente entre la Filosofía y la Pedagogía.

Para la organización de los contenidos de estas asignaturas, se recurre al empleo de una lista extensa de información y autores que difícilmente pueden ser analizados, en un tiempo reducido de esta manera.

Esta tendencia, lejos de favorecer una formación académica plural del alumno, en la que se le fomente una actitud analítica de la pedagogía, se corre el riesgo de confundirlo en contenidos temáticos, con deficiencias en su coherencia interna al no precisar y especificar las corrientes teóricas en la que se identifican a varios autores, tal como ocurre en las asignaturas *Antropología Filosófica II* (3er.sem.), *Epistemología* (4to.sem.) y *Filosofía de la Educación II* (5to. sem.).

Sobre la bibliografía, en términos generales, los libros citados en estos programas de estudio son textos de autores que exponen sus interpretaciones de obras relacionadas con los modelos filosóficos desarrollados en diversas etapas de la historia occidental; asimismo, son escasas las fuentes primarias, es decir, obras de autores en las que éstos desarrollan sus modelos filosóficos.

Con respecto a las asignaturas de Teoría Pedagógica(19%), en la primera se presenta un panorama general sobre las principales posturas teóricas que han fundamentado el estudio de la Didáctica más que a la Pedagogía (Educ. Tradicional, Esc. Nueva, Anti-autoritarismo), en la segunda se presentan las aportaciones marxistas a la Pedagogía, revisándose autores como Makarenko, Gramsci, Althusser y Baudelot; siendo éstos de los escasos programas que abordan en sus contenidos corrientes de corte constructivista; mientras que en el *Seminario de Teoría Pedagógica* se deja abierto, a la elección de los alumnos, un listado de temas que profundizarán durante el semestre.

Finalmente, en los programas de Historia de la Educación(31%), se aborda el estudio de la historia (*Teoría de la Historia*), analizándose tres posturas distintas de interpretación histórica (El Idealismo, el Materialismo Histórico y el Historicismo-neoprovidencialismo). Sin embargo, los contenidos de este programa carecen de una continuidad para el estudio de los demás programas de Historia; ya que, por una parte, el primer curso se contempla para el primer semestre de la carrera, mientras que el siguiente curso de Historia se contempla hasta el cuarto semestre de la licenciatura, existiendo una separación en tiempo de un año entre uno y otro.

Asimismo, se presenta una forma de estudiar los hechos histórico de manera lineal y cronológica, sin posibilidad de análisis y reinterpretación de tales hechos que han determinado el desarrollo y evolución del fenómeno educativo; es decir, en estos programas se cae en el riesgo de tratar de abarcar solamente la mayor cantidad de eventos en la historia de la educación occidental y parte de la oriental, sin llegar a un análisis más profundo de los tales eventos históricos, que han incidido directamente en el pensamiento educativo moderno.

La misma tendencia se observa en los programas de *Historia de la Educación en México*. En dos semestres se pretende abarcar desde la historia prehispánica de la educación hasta la historia contemporánea en nuestro país, provocando una aglutinación de contenidos temáticos que muy difícilmente pueden ser abarcados, como están, en el tiempo estimado dentro de estos programas de estudio para ello.

4.5 Contenidos del plan de estudios que pretenden lograr una formación Metodológica en el alumno

Se identifican y analizan las asignaturas que, por la naturaleza de sus contenidos, permiten fomentar en el alumno una formación para la investigación educativa, estableciendo las tendencias epistemológicas que se emplean en la metodología o metodologías utilizadas para el abordaje de los problemas educativos.(ver gráfica 2 y anexo 6)

Esta área es la más reducida del plan de estudios, se limitan a ocho(12%) las asignaturas orientadas hacia una formación estrictamente Metodológica del estudiante. La perspectiva epistemológica en la cual se sustenta es la positivista y se considera una metodología de investigación de corte empirista.

Los modelos de investigación que se presentan al alumno son el descriptivo, el experimental y el ex post facto. Esto ocasiona que se dejen de lado otros métodos, de corte cualitativo de investigación, apoyados en teorías del conocimiento como, por ejemplo, la teoría Genética, la teoría de La Gestalt, la teoría Crítica, etc., reduciéndose las posibilidades del estudiante para una formación académica plural en actividades de investigación educativa.

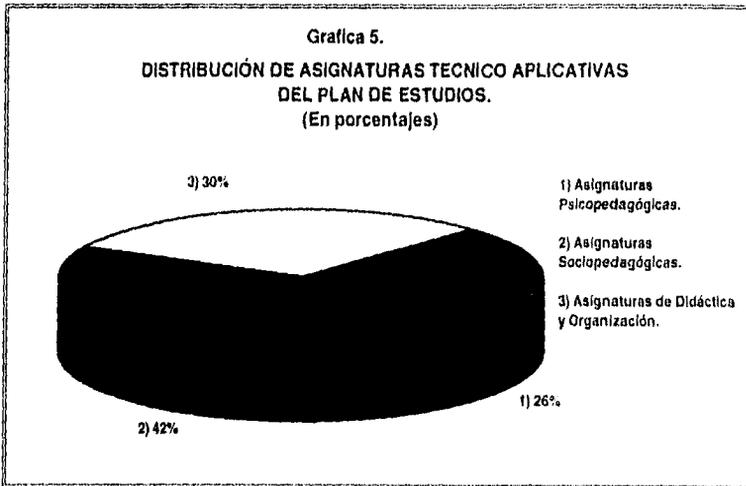
Por tanto, no es raro que se consideren a autores como Van Dalen, Ander Egg, Ary Donald o Kerlinger dentro de la bibliografía de estos programas, dado que estos autores orientan sus obras de metodología hacia los tipos de investigación arriba citados.

4.6 Contenidos del plan de estudios que pretenden lograr una formación Técnico-instrumental en el alumno.

Es importante establecer la cantidad de asignaturas que se orientan a desarrollar en el alumno habilidades técnico-instrumentales, es decir, de carácter aplicativo y de elaboración de los mismos tales como Test, Pruebas objetivas, material audiovisual, manuales de organización y/o capacitación, etc., o bien para el aprovechamiento de instrumentos electrónicos como medios didácticos a fin de optimizar el trabajo, tales como la computadora, el retroproyector, la cámara fotográfica y de video, entre otros.(ver anexo 7)

Dentro de este punto se analiza la tendencia de éstas hacia determinadas áreas técnicas de la carrera y su relación que guarda con el resto de las asignaturas del plan de estudios respectivo.

De tal manera, las asignaturas técnico-aplicativas del plan de estudios se agrupan en asignaturas psicopedagógicas (6 asig.= 26%), sociopedagógicas (10 asig.=43%), y de didáctica y organización (7 asig.=30%).(Gráfica 5)



ASIGNATURAS PSICOPEDAGÓGICAS

Las asignaturas psicopedagógicas, agrupadas en este bloque, se caracterizan por ser aplicativas y/o técnicas, están relacionadas principalmente con aspectos de la orientación educativa, la orientación vocacional y la orientación profesional del educando (tres asignaturas), centrando la atención básicamente en problemas del adolescente y su posible solución o canalización.

Por otra parte, la tres asignaturas restantes de este grupo, se dirigen a la educación especial, en su identificación, solución y/o canalización de problemas psicopedagógicos de niños en edad escolar (es decir en educación pre-primaria y primaria), así como en niños con deficiencia mental, niños sobre-

dotados y niños con problemas patológicos como la psicosis y trastornos de la conducta.

Estas asignaturas se basan en esencia sobre enfoques biólogos y empiristas para la explicación, aplicación de herramientas psicológicas, solución y/o canalización de casos detectados, en problemas del aprendizaje, tanto de la población infantil como en población de adolescentes.

Lo anterior se puede apreciar con mayor claridad al observar la bibliografía citada en estos programas de estudio. A manera de ejemplo podemos mencionar los textos siguientes: *Orientación del escolar*, de Knapp; *Orientación escolar y vocacional*, de Hill; *Educación de los adolescentes*, de Ballesteros; *La psicología del adolescente*, de Powell; *Técnicas de modificación de la conducta de INESTA*; entre otros.

ASIGNATURAS SOCIOPEDAGÓGICAS.

En las asignaturas del área sociopedagógica se observa una gran diversidad de conocimientos, éstos se refieren a aspectos técnicos de la investigación bibliográfica y documental, donde se presentan los principios básicos de este tipo de investigación como herramienta de trabajo intelectual.

También se recurre al uso de los principios de la estadística para el tratamiento analítico de grandes volúmenes de datos, para ser aplicados en investigaciones descriptivas y experimentales.

A la utilización de algunos instrumentos utilizados como recursos didácticos, necesarios en la comunicación masiva y/o de grupos numerosos de sujetos, tales como la T.V. comercial, el uso del retroproyector, la fotografía y los audiovisuales.

Así como a los elementos básicos de planeación educativa y de elaboración de programas de ayuda comunitaria, bajo los correspondientes marcos legales.

ASIGNATURAS DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN.

Las asignaturas sobre didáctica y organización educativa se clasifican en dos grupos principales.

Por una parte están aquellas relacionadas directamente con el diseño Curricular y la instrumentación didáctica dentro del aula. Y por otra parte, se identifican a aquellas en la que se aborda la aplicación del proceso administrativo en instituciones educativas.

Seis materias componen al grupo de asignaturas sobre didáctica. Una (Didáctica General I), es la que presenta un esbozo del desarrollo histórico de la Didáctica, relacionado con su aspecto instrumental.

Tres asignaturas plantean estrategias para la instrumentación didáctica y la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje y dos de ellas abordan el diseño Curricular; una de las cuales (Modelos Curriculares), analiza cuatro modelos

(Tradicional, Activo, Tecnología Educativa y Modular), y la otra asignatura (Elaboración y Evaluación de Planes y Programas de Estudio), aborda estrategias técnicas para evaluar planes y programas.

Es importante resaltar cómo en este plan de estudios se aborda la formación didáctica del alumnos única y exclusivamente desde una perspectiva instrumental, es decir, se carece de programas que fomenten una formación plural del educando, que le permitan el análisis crítico sobre las diversas corrientes didácticas, con lo cual se promueva un panorama amplio en relación al desarrollo y evolución de las posturas teóricas que se han generado en esta área disciplinaria durante la historia contemporánea de la educación.

Este último aspecto resulta primordial, dada la perspectiva que se ha adoptado en este trabajo para entender el "deber ser" del pedagogo, es decir, como un profesionalista e intelectual con una formación plural, en posturas y corrientes teóricas, para la reflexión e interpretación del fenómeno educativo actual.

Por último; tenemos que existe un programa de estudios relacionado con la administración de instituciones con labor educativa (Organización Educativa), los contenidos de dicha asignatura abarcan los pasos del proceso administrativo y varios enfoques teóricos desde los cuales es posible el estudio de las organizaciones (Económico, político, administrativo y de la Teoría de las Organizaciones).

Dado el tiempo destinado para este curso, un solo programa parece insuficiente para el estudio de los elementos señalados, presentándose una dudosa preparación del alumno para el uso de estas herramientas administrativas.

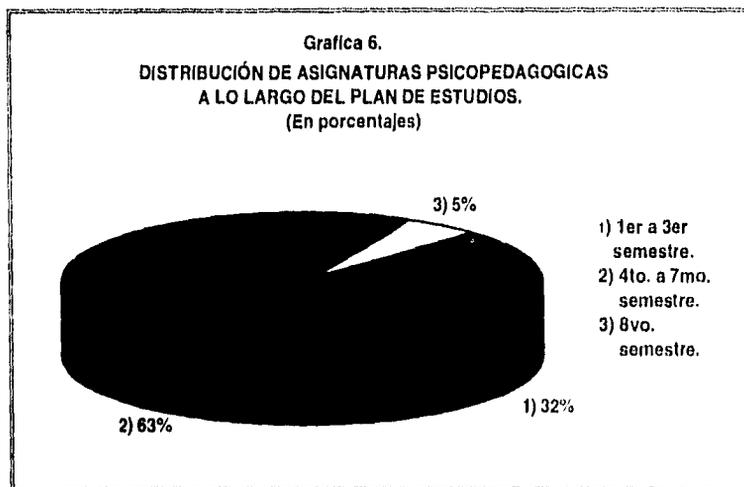
4.7 Integración progresiva de cada una de las asignaturas a cada una de las áreas de conocimiento, de acuerdo a su clasificación establecida.

Otro punto importante es el establecer si existe una integración progresiva de los diferentes elementos, tanto de las asignaturas teóricas entre sí, las metodológicas y las tecnico-instrumentales, así como de la integración entre las asignaturas teóricas con las técnicas y las metodológicas.

Con esto se pretende establecer la existencia de una relación coherente entre todas las asignaturas del plan de estudios que permitan una reflexión del alumno sobre la problemática educativa.

Area psicopedagógica

En los tres primeros semestres se contemplan dos asignaturas por semestre, a cursar por el alumno (6=32%); en los siguientes cuatro semestres se aumenta el número de materias de manera que, por semestre escolar, se consideran tres asignaturas a cursar por el alumno (12=63%); en el último semestre de la carrera, por el contrario, se presenta una única asignatura en forma de Seminario (5%).(Gráfica 6)



Existen asignaturas teóricas de esta área en cada uno de los semestres . Cada una de dichas asignaturas se orienta a ofrecer básicamente una serie de interpretaciones y explicaciones del desarrollo evolutivo del ser humano, tanto desde una postura biológica y clínica como psicológica y cognoscitiva, son trece el total de estas materias. Las asignaturas tecnico - aplicativas, por su parte, aparecen del cuarto al séptimo semestre de la licenciatura, sumando un total de seis de ella.

En primera instancia, su distribución a lo largo del plan de estudios se observa equilibrada, sin embargo, una mirada a los contenidos nos permite apreciar que se presentan deficiencias y carencias importantes de contenidos temáticos. Así, por ejemplo, el primer curso de psicología (*Introducción a la psicología de la educación*), omite contenidos básicos sobre esta disciplina, que le permitan al

alumno entender el origen y significado de la psicología y de su objeto de estudio. En su lugar, el alumno se enfrenta a relacionar conceptos y disciplinas sin un análisis previo de éstos, en perjuicio de la comprensión que pueda obtenerse de su información.

En general, se intenta establecer una continuidad entre asignaturas a partir de un enfoque fisiológico y de una perspectiva conductual de la psicología; en este sentido se podría decir que el estudio de las asignaturas técnico-aplicativas se apoyan en las asignaturas teóricas.

Algunas excepciones se dejan ver en el enfoque que se sigue en la mayoría de las asignaturas, tal es el caso del programa de estudios "*Teoría psicogenética de la infancia*", tercer semestre, sin embargo, estos son contenidos que muy difícilmente se vuelven a retomar a lo largo del plan de estudios. En consecuencia, existen escasas posibilidades de poder relacionar tal asignatura con otras de la misma área.

Asimismo, el psicoanálisis se presenta tan sólo como tema de algunas asignaturas y a nivel informativo únicamente. Pero dada su complejidad como disciplina, el tiempo estimado como unidad temática para su estudio, puede ser considerado insuficiente para su comprensión y asimilación por parte del alumno.

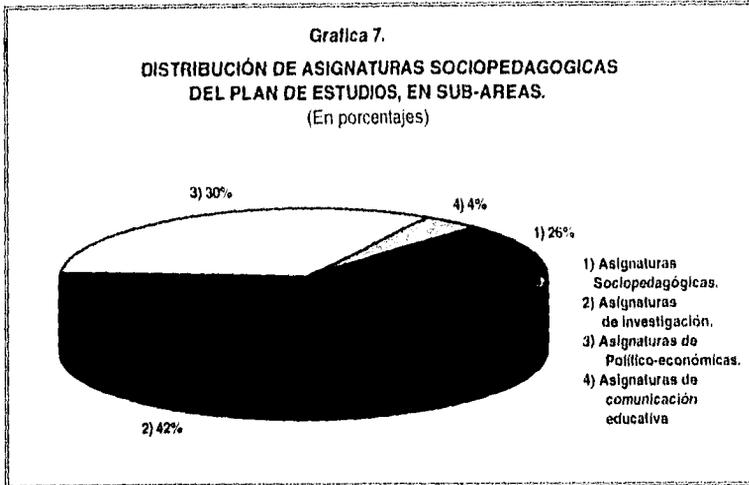
Por su parte, el *Seminario de psicología de la educación*, por sus contenidos temáticos, pierde relación y continuidad con el resto de las asignaturas de esta área, al enfocarse exclusivamente al tema de la creatividad en el niño.

La mayoría de las asignaturas de esta área se presentan como temas aislados entre sí con pocas posibilidades de relacionarse una con otra. Así, en un curso se abordan conceptos sobre educación, aprendizaje, etc. y al siguiente curso se muestra una definición de psicofisiología y estudios del sistema nervioso y algunas funciones del cerebro. En el siguiente curso, se retoman conceptos de aprendizaje y se incluyen elementos como la motivación, retención, transferencia, evaluación y fracaso escolar; y en curso que sigue la atención se centra en las funciones y etapas de la familia en el aprendizaje del individuo. Lo anterior carece de una relación entre programa y programa de los que componen esta área.

Finalmente, aquí están ausentes propuestas metodológicas de investigación educativa, es decir, aún cuando se identifica un grupo de asignaturas como teóricas, éstas se orientan a una función más bien aplicativa y no de reflexión sobre el fenómeno educativo desde la perspectiva de la disciplina psicológica.

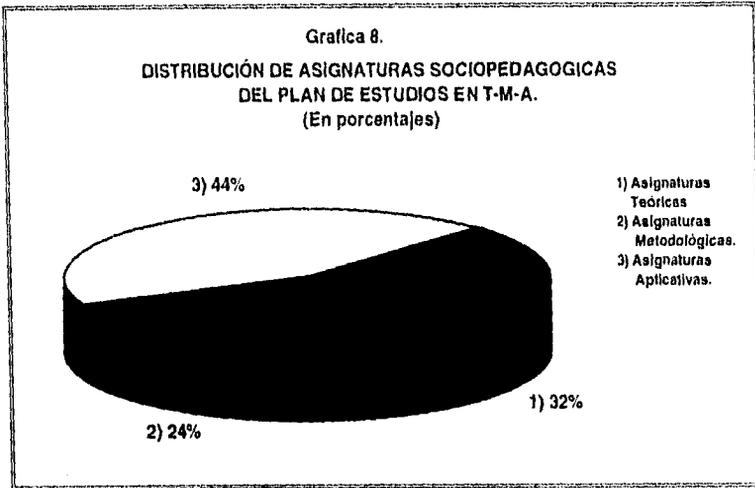
Área sociopedagógica

En esta área se agrupó a un total de veinticinco asignaturas que pueden distribuirse en las siguientes subáreas: Sociológica (4 asig.=16%), Investigación (12 asig.=48%), Político-económica (8 asig.=32%) y Comunicación (1 asig.=4%).(Gráfica 7)



De estas asignaturas ocho (32%) se consideran como teóricas; seis (24%) son metodológicas y las once (44%) restantes aplicativas. Existe un predominio de asignaturas que tienen un enfoque metodológico para la investigación educativa y las de carácter aplicativo, en comparación a las sociológicas y de comunicación. (Gráfica 8)

Se debe recordar que en las asignaturas metodológicas se ofrece únicamente una perspectiva positivista para hacer investigación educativa, si bien trata de procurarse una continuidad de estos cursos, sobre investigación empírica, esta visión cuantitativa es la única con la que contará el alumno. en perjuicio de una preparación en otras formas de hacer investigación existentes, de corte cualitativo.



Por otra parte, cabe resaltar que varias de las asignaturas político-económicas son aplicativas y que varias de investigación son metodológicas, en otras palabras, en conjunto, estas asignaturas son las que predominan en la presente área.

Las asignaturas Teóricas del área sociopedagógica son poco numerosas así como los enfoques desde los cuales se puede entender el desarrollo social del hombre. La separación existente entre éstas, en particular las sociológicas como son *Sociología de la educación II* -tercer semestre- y *Seminario de sociología de la educación* -octavo semestre-, existe una enorme separación de tiempo, dos años en los que no se toca el tema. Mientras el programa de *Economía de la educación* -sexto semestre- se queda aislado entre esta laguna.

Así, en estos cursos se parte con el punto de vista del positivismo de Comte, se continúa con el funcionalismo sociológico de Durkheim, para llegar a concepciones marxistas sobre el papel social de la educación (tres cursos en total), sin embargo, es de resaltar cómo en estos cursos se relacionan ideas del pensamiento de Paulo Freire e Ivan Illich como parte de la corriente funcionalista latinoamericana, cayéndose en evidentes confusiones.

Otros tres programas de estudio se enfocan particularmente a la planeación educativa en nuestro país (*Política educativa, Economía de la Educación y Planeación educativa*), en los cuales no existe articulación entre sus contenidos.

Varias de las asignaturas ubicadas en el subárea de investigación, de carácter técnico-aplicativo, más que relacionarse con las asignaturas teóricas, encuentran relación más estrecha en el apoyo que pueden ofrecer a las asignaturas de orientación metodológica. De esta manera se podría justificar la presencia de programas de estudio sobre Técnicas de Investigación Documental y Bibliográfica, Estadística Descriptiva e Inferencial y el uso de la computadora en la investigación educativa.

Por su parte, los programas de estudio *Sistema Educativo Nacional, Legislación Educativa y Desarrollo de la Comunidad*, tratan de relacionarse entre sí y con las asignaturas teóricas sobre planeación educativa.

A su vez, los contenidos de la asignatura Teoría y Práctica de la Comunicación Pedagógica II, se aislan del resto de los programas de estudio al ofrecer poca relación con éstos, ya sea con los técnico-aplicativos, los teóricos y/o los metodológicos.

Mientras que las asignaturas metodológicas, por su parte, son independientes una de otra, particularmente en los casos de las asignaturas de *Teoría y Práctica de la Investigación Pedagógica I, II y III* y el *Taller de Investigación Pedagógica*.

El primer curso sobre Investigación Pedagógica se presenta como un curso introductorio, pero que pierde continuidad con el resto de las asignaturas de esta área al ser interrumpido este seguimiento por un semestre de separación, con respecto al siguiente curso metodológico.

En general, se carecen de elementos que articulen, de una manera integral, los contenidos de las asignaturas pertenecientes a las distintas subáreas aquí identificadas; particularmente entre aquellas asignaturas teóricas y aplicativas, ya que las asignaturas metodológicas cuentan con una facilidad, relativamente mayor, para hacer uso de las asignaturas técnico-aplicativas en su desarrollo durante su respectivo ciclo escolar.

Área de didáctica y organización

Los contenidos de las asignaturas agrupadas en esta área se caracterizan por ser técnico-aplicativos. Aquí se presentan un total de nueve asignaturas, de las cua-

les siete corresponden al tema de la Didáctica; una a la Organización educativa; y una dedicada a la elaboración de la tesis.

Como puede verse, predominan en esta área las asignaturas sobre la Didáctica; los dos primeros años cuentan con al menos un programa de estudios por semestre sobre el tema, de ahí se da un salto hasta el octavo semestre en que se presenta un seminario de didáctica.

En el primer año se consideran tres programas de estudio, el primero muestra generalidades sobre esta área, mientras que los otros dos particularizan en técnicas para la elaboración de un plan de estudios.

En el segundo año se consideran tres programas, los dos primeros abordan dos temáticas sin articularlas entre sí, una es la evaluación y la otra el diseño Curricular. En el tercer programa se retoma el tema de la evaluación educativa sin apreciarse vínculos con los cursos anteriores.

De ahí, el tema de la didáctica es retomado hasta el último semestre, es decir, la separación temporal entre la asignatura del cuarto semestre (*Elaboración y evaluación de planes y programas*), y el *Seminario de Didáctica* es de un año y medio a partir de la finalización del primero y el inicio del segundo.

Esta separación que existe entre dichos programas necesariamente afecta en la forma de cómo el seminario puede ser abordado, al romperse la continuidad

temporal y de contenidos en el estudio que sobre el tema de didáctica se puede haber realizado hasta el cuarto semestre de la carrera.

El programa único de organización educativa se pierde en el mar de información desarticulada que se ha observado en el resto de los programas del plan de la carrera, resultando este programa único aislado y con pocas posibilidades de ser aprovechado.

Área de Filosofía e Historia de la Educación

Son dieciséis las asignaturas reunidas en esta área. Ocho de ellas (50%) se refieren al tema de la Filosofía; cinco (31%) al tema de la Historia y tres (19%) al tema de la Teoría Pedagógica. El orden y secuencia que se observa a lo largo del plan de estudios, en este tipo de asignaturas, nos permite observar en primera instancia una distribución equilibrada de los contenidos aglutinados aquí. (Ver gráfica 4 y anexo 3)

Estas asignaturas se presentan de manera constante a lo largo de los ocho semestres de duración de la carrera, cada una de éstas plantean aspectos específicos del tema filosófico, sin embargo, es posible observar una tendencia por abarcar muchos periodos y corrientes filosóficas, en un lapso de tiempo que se torna breve para estudiar a los modelos filosóficos y autores que han desarrollado dichos modelos a lo largo de la historia occidental.

Sin embargo, en lo que toca a las asignaturas teóricas del área de filosofía e historia de la educación encontramos que, por una parte, las asignaturas de filosofía presentan deficiencias para la integración progresiva entre un curso y otro al carecer de un eje que las articule. Por otra parte, la información proporcionada a los alumnos es muy extensa si tomamos en cuenta el tiempo destinado en cada uno de estos cursos para abordar tales contenidos.

Asimismo, la enorme variedad de fuentes bibliográficas y autores manejados en estos cursos no cuentan con elementos que los articulen y/o diferencien entre uno y otro.

Las asignaturas de Teoría Pedagógica, a su vez, no encuentran una relación clara entre una y otra; el primer curso plantea perspectivas teóricas propias de la didáctica y en esa medida puede servir de apoyo a las asignaturas de esa área, pero esto no deja de crear confusiones entre lo que es un paradigma propio de la Didáctica y uno de la Pedagogía, así de cómo se interrelacionan una con la otra.

Es decir, mientras que en el primer curso se abordan posturas teóricas, sin precisar autores, en el segundo se citan autores, sin precisar en qué corrientes teóricas se pueden ubicar y qué relación guarda con su curso antecedente.

El segundo curso y el *Seminario de Teoría Pedagógica*, centran su interés en el estudio y análisis de posturas teóricas de la Pedagogía, pero al referirse únicamente a una sola corriente de explicación epistemológica (Constructivis-

ta), limita la solidez en la formación teórica del alumno al no permitirle contrastar posturas teóricas diferentes y que se contrapongan una de otra, las cuales puedan ser tomadas como puntos de análisis y reflexión del fenómeno educativo.

Esta forma de organizar los contenidos le resta a los programas de tales asignaturas una coherencia interna del plan de estudios, ante desfases de tiempo y en los tipos de contenidos temáticos que se manejan. Tanto la asignatura Ética Profesional como Ecología Pedagógica se pierden entre toda la variedad de asignaturas que integran al plan, tanto las del ciclo al que pertenecen estos programas de estudio como con las del resto del plan.

4.8 Análisis comparativo entre el plan de estudios de la UNAM y el Plan de estudios de la UIC en la Licenciatura de Pedagogía.

Un primer acercamiento a ambos planes de estudio nos permite apreciar un aspecto común entre ellos. Tanto el plan UNAM como el plan UIC están organizados en un plan de estudios por asignaturas, distribuidas en ciclos semestrales, para ser cubiertas en un lapso de cuatro años.

Sin embargo, es posible observar una diferencia cuantitativa considerable entre el número de asignaturas a cursarse en cada uno de ellos. Así, mientras que en el plan UNAM se establecen como mínimo cincuenta asignaturas, distribuidas en ocho semestres; el plan UIC está compuesto por setenta y dos asignaturas, mismas que deberán cursarse en igual número de semestres que el plan UNAM.

Esta diferencia de veintidós asignaturas supone, en primera instancia, la adquisición de una mayor cantidad de conocimientos por parte de los alumnos de la UIC. Pero algo que ha aquejado a esta forma de organizar un plan de estudios es, precisamente, la manera en que un plan así estructurado puede fragmentar los conocimientos, al presentarse las asignaturas como áreas de conocimiento autónomas y sin relación entre una y otra, tal como se ha cuestionado al plan de estudios de pedagogía de la UNAM.

Otra diferencia importante entre ambos planes es que mientras el plan UNAM cuenta con treinta y dos asignaturas obligatorias y veinte optativas a seleccionarse de un listado de más de cuarenta; el plan UIC considera única y exclusivamente asignaturas obligatorias, de las cuales diez y seis están seriadas, es decir, en esos casos el alumno requiere aprobar la primer asignatura para poder cursar la siguiente. (Anexo 3)

Finalmente, un rasgo que caracteriza al plan UNAM es la inexistencia de programas de estudios únicos para cada asignatura, es decir, el docente en el plan UNAM tiene la posibilidad de planear y organizar los contenidos de la asignatura a impartir, de manera tal que pueden existir tantos programas de es-

tudios como docentes en la carrera. Por su parte, el plan UIC se caracteriza, al igual que todos los planes de estudio con RVOE, por contar con un solo programa de estudios para cada asignatura del plan.

Bajo estas diferencias entre ambos planes se dejan ver cambios, más allá de los cuantitativos evidentes en primera instancia, de carácter cualitativo.

El primero de éstos supone la sobresaturación de contenidos que genera un plan con un número elevado de asignaturas (72 asignaturas), propiciando una fragmentación de conocimientos más acentuada que en el plan UNAM, además de disponer de un tiempo más reducido para su estudio.

Por otra parte, el carácter de asignaturas obligatorias del plan UIC, la existencia de un solo programa por asignatura y la presencia de asignaturas seriadas hacen de éste un plan de estudios rígido al alumno, el cual se ve restringido a lo que tal plan le ofrece sin posibilidad de seleccionar un tipo de formación académica acorde a sus expectativas personales.

Es decir, aún cuando se pretendió una actualización del plan de estudios, la forma como se estructuró está lejos de permitir tal actualización y las modificaciones carecieron de transformaciones en las bases que dieron origen al plan UNAM, además de que se aglutinó una mayor cantidad de contenidos, predominantemente técnicos que obligatoriamente deben ser cursados por los alumnos de esta carrera.

En síntesis, en el presente plan de estudios, de acuerdo al perfil de egresado que utiliza la UIC y contrastándolo con el concepto de pedagogo adoptado para este trabajo, si bien para su creación se justifica la necesidad de su actualización acorde a los cambios experimentados en el país, su propuesta de contenidos temáticos se caracteriza por presentar serias dificultades y/o carencias de aspectos teóricos y prácticos, así como falta de articulación entre ellos.

Es decir, al hacer el análisis de contenidos de cada asignatura del plan de estudios, se ha podido observar, por un lado, la permanencia de la mayoría de las asignaturas existentes en el plan de estudios de la F.F.y L. -UNAM, tanto obligatorias como optativas, manejándose a éstas en el plan de estudios de la UIC en su totalidad como obligatorias. Tal situación propicia que el plan de estudios aquí analizado se torne rígido y sin presentar realmente una actualización del mismo como la anunciada.

Por otra parte, la tendencia predominante en el tipo de contenidos para esta carrera se orienta hacia una perspectiva positivista para concebir el conocimiento y acceder a él de manera tal que, en general, puede decirse que se constituye como una licenciatura esencialmente práctica, es decir, para la formación de un pedagogo práctico en el sentido pragmático y funcionalista del término.

Queda ausente cualquier posibilidad de pensar en la formación de un pedagogo, con un perfil más crítico, de acuerdo a la tendencia que se ha desarrollado desde la década de los ochentas en diversas investigaciones, reflexiones y propuestas sobre las características que deben definir a tal profesionalista, con un compromiso histórico y social de su actividad profesional.

Además, las carencias y problemáticas que se detectaron en el plan de la UIC, tienden, inclusive, a dificultar de manera significativa cualquier intento de formación práctica para el alumno como la aquí enunciada.

CONCLUSIONES

Una vez realizado el análisis de contenidos al plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía de la UIC, se presenta a manera de conclusiones lo siguiente:

- La Universidad Intercontinental (UIC), es una institución educativa privada que forma parte del sistema educativo nacional, de acuerdo a lo establecido en la legislación vigente en materia educativa de nuestro país.
- En los años setentas [década de fundación de la UIC], el país atraviesa por un periodo de momentáneo auge económico propiciado por la explotación de yacimientos petrolíferos; la nación parece tomar un rumbo prometedor, aunque las expectativas en educación superior chocan entre las tendencias del gobierno a masificar las universidades públicas y la renuencia de grupos empresariales a tal masificación. Bajo este marco, se inicia un periodo de crecimiento en instituciones y planteles de la iniciativa privada, todos ellos de poca cobertura en cuanto a la matrícula estudiantil atendida.

-
- Sin embargo, a inicios de la década de los ochentas la crisis económica en la que cae el país y la posterior implementación de un modelo económico neoliberal, como solución del Estado para superar dicha crisis, son causas que orientan la política educativa de México; de esta manera, para tal década deja de crecer la matrícula estudiantil de las universidades públicas y tiende a privatizarse la educación superior.
 - La UIC trata de cubrir a un sector de la sociedad renuente a la masificación ya mencionada y de aquellos que no logran su acceso a las Universidades Públicas. Durante sus primeros años, esta universidad incorpora sus estudios a la UNAM, funcionando bajo su vigilancia y entre las carreras incorporadas se encontraba la Licenciatura en Pedagogía, con el plan de estudios de la F.F.y L. En este periodo la U.I.C. se empieza a consolidar como institución educativa.
 - Para los años ochentas la UIC desincorpora sus estudios para obtener el reconocimiento oficial por parte de la SEP, esto ante la flexibilidad que existe para obtener el RVOE ante tal Secretaría, pretendiendo así organizar sus licenciaturas según su proyecto social y educativo, y de acuerdo a su ideario como institución religiosa.
 - Aún cuando la UIC manifiesta su interés por "actualizar" los contenidos de la carrera en Pedagogía, en las modificaciones que se hacen de este plan de estudios (años 80's), no se retoman ninguna de las experiencias de los trabajos de análisis que empiezan a elaborarse sobre dicha disciplina en este periodo.

Tal actitud puede deberse, probablemente, a que la línea desarrollada en dichos trabajos no respondía a los proyectos educativos de esta universidad.

- Para nuestro de análisis, sin embargo, se retomaron varias de las investigaciones de estudio y reflexión realizadas sobre la pedagogía, a fin de formular un concepto de tal profesionista. De esta manera, coincidimos con varios de dichos trabajos para concebir a un profesionista de la Pedagogía crítico, con un compromiso social para explicar y fundamentar el papel del pedagogo, sin limitarse sólo a un aspecto meramente instrumental o técnico de la carrera.

Por lo que respecta a los resultados obtenidos en nuestro análisis, las conclusiones a las que se ha llegado son las siguientes:

- En esencia, no existen cambios sustanciales en el plan de estudios de la UIC, en relación a las asignaturas base del plan de estudios de Pedagogía de la UNAM. Sólo aumenta el número de horas y asignaturas, todas ellas como obligatorias. De esta manera, el número de horas clase por curso se incrementa prácticamente al doble y el número de créditos rebasa por mucho los 300 que como mínimo exige la SEP para estudios superiores.
- Estos incrementos, lejos de favorecer un plan de estudios que permita una mejor preparación académica de los alumnos, cae en diversas problemáticas

que podrían afectar irremediablemente la formación que se pretende del pedagogo.

- Desde un punto de vista epistemológico para la organización del plan de estudios, los contenidos que lo conforman, su sobresaturación y la fragmentación de los mismos, podría crear en el estudiante de dicha carrera confusiones de interpretación, además de procurarle unas bases teóricas frágiles que le dificultarán una explicación fundamentada de su objeto de estudio: la educación.
- Otro aspecto importante lo constituye la rigidez que un plan así estructurado le caracteriza, ya que no existe posibilidad alguna de que el alumno dirija de alguna manera su formación profesional, de acuerdo a sus intereses y expectativas personales, limitándose a lo que este plan de estudios le ofrece.
- Algunas de las principales limitaciones que se detectaron y que pueden considerarse como graves en los contenidos del referido plan de estudios, son las siguientes.
- Desde nuestro concepto de Pedagogo, la Didáctica es para la Pedagogía una disciplina fundamental (en su perspectiva instrumental y en la teórico-reflexiva), tanto para la explicación del fenómeno educativo, como para la instrumentación de métodos y técnicas de enseñanza al interior del aula. Sin

embargo, los contenidos de esta área del plan de estudios se orientan en abordar a esta disciplina desde un punto de vista exclusivamente instrumental.

- Por su parte, el área de Organización educativa presenta una situación mas grave ya que el número de asignaturas es aún mas reducido, en comparación al área anterior, resultando poco significativo para el alumno la cantidad y características de los contenidos aquí propuestos.
- En las asignaturas agrupadas bajo el área de Filosofía e Historia de la Educación se aprecia una falta de continuidad de los mismos y el predominio de una perspectiva lineal de ver la historia, incluido el desarrollo de la filosofía de la educación, centrándose en varios momentos en un enciclopedismo con tiempos muy reducidos para su estudio.

Las asignaturas identificadas dentro de las áreas de Sociología y Psicología de la Educación son las que predominan dentro de este plan de estudios. En ellas se aprecia una tendencia a considerar el fenómeno educativo desde un punto de vista técnico e instrumental, es decir, la forma en que están organizados y las características que presentan, tienden a buscar los medios que le permitan al futuro pedagogo intervenir de manera técnica en su campo de trabajo.

-
- Lo anterior se ve reforzado con las asignaturas que procuran en el alumno una formación Metodológica dentro de la investigación educativa, ya que el enfoque adoptado se apoya en bases epistemológicas del empirismo y el tipo de investigación que predomina es aplicativa, sea ésta descriptiva, experimental o cuasi-experimental.
 - Asimismo, en este plan de estudios son escasos los contenidos de la corriente de la Teoría Crítica, que pudieran ofrecerle al alumno herramientas de análisis y puntos de vista diferentes a los de posturas positivistas, de manera tal que le fuera posible al alumno adquirir un panorama mas amplio del fenómeno educativo, para su interpretación y explicación.
 - Un plan así estructurado parece haber sido elaborado sin un marco teórico y epistemológico explícitos que expliquen su razón de ser, en perjuicio de quienes se forman académicamente con él. Y, por tanto, sin favorecer la delimitación e identidad de una profesión que cada vez mas parece perderse o desaparecer.
 - Habría que recordar la rica experiencia, en el campo de la pedagogía, que en las últimas dos décadas se ha obtenido con trabajos de investigación, reflexión y análisis sobre esta disciplina. Trabajos que no han sido aprovechados para la reestructuración del plan de estudios de la UIC y que podrían reconsiderarse para pensar en un Pedagogo como verdadero profesionista de la educación.

BIBLIOGRAFÍA.

1. ALBA, Alicia de Curriculum: Crisis, mito y perspectiva México, UNAM, 1994.
2. _____ *"Educación: Discurso y prácticas. Notas para el análisis de la formación de profesionales para la educación"* (1988) en **DUCOING W.** Patricia y Azucena Rodríguez (Compiladoras) Formación de profesionales de la educación México, UNESCO ANUIES, 1990.
3. ALONSO DELGADO, Laura y Lila P. González Montes de Oca Las Licenciaturas en Pedagogía en las IES privadas. La década de los ochentas. Tesis para obtener el título de Licenciado en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, Generación 1987-1990, 1993.
4. ANUIES Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior. PROIDES (Documento del secretariado conjunto de la CONPES, aprobado en la XXII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES; Manzanillo, Colima, Octubre de 1986); México, ANUIES.
5. ARNAZ, José Antonio La planeación Curricular México, Trillas, 1980 (Serie Formación de Profesores)

-
6. **ARREDONDO GALVAN**, Víctor Martiniano et. al. "*El desarrollo de la pedagogía como profesión*" (1988) en **DUCOING W.** Patricia y Azucena Rodríguez (Compiladoras) Formación de profesionales de la educación México, UNESCO- ANUIES, 1990.
 7. **BARBOSA HELDT**, Antonio Cien años en la educación en México México, Pax-Mex., 1972 314p. p.252
 8. **BARRON T.**, Concepción y Ángel Díaz B. El curriculum de Pedagogía. Un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil ENEP-Aragón UNAM 1984.
 9. **BRAVO MERCADO**, Ma. Teresa et. al. Impacto de la reconversión industrial en la educación superior en México. Algunas aproximaciones. México, UPN-SEP, 1988 (Colección: Cuadernos de cultura pedagógica; serie investigación educativa) 60p.
 10. **CANAVATI MIGUEL**, Silvia Aurora "*Las actividades profesionales del pedagogo dentro del sector público estatal*" en MEMORIAS DEL PRIMER CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGIA (1988) Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.
 11. **CARRILLO AVELAR**, Antonio y Ma. Elena Jiménez Zaldivar "*Reflexiones en torno al curriculum de pedagogía de la ENEP Aragón*" en MEMORIAS DEL PRIMER CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGIA (1988) Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.
 12. _____, et al Antonio "*La formación que posibilita el currículum de la carrera de pedagogía desde una perspectiva de los egresados (Enfoque teórico-metodológico)*" en MEMORIAS DEL PRIMER CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGIA (1988) Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

-
13. **CONCHELLO**, José Ángel El TLC: Un callejón sin salida México, Grijalbo, 1992 290p.
 14. **DÍAZ BARRIGA**, Ángel El curriculum: Un campo de conocimiento (Mimeo) 1988
 15. _____ Ensayos sobre la problemática Curricular, México, Trillas-ANUIES, 1989 (Colección: Formación de Profesores)
 16. **DÍAZ -BARRIGA ARCEO**, Frida et. al. Metodología de diseño Curricular para educación superior México, Trillas, 1990 160p.
 17. **DUCOING W. Patricia** "*¿cerca de la historia de la pedagogía universitaria*" (1988) en **DUCOING W. Patricia** y Azucena Rodríguez (Compiladoras) Formación de profesionales de la educación México, UNESCO-ANIUES, 1990.
 18. **ESQUIVEL SANTOS**, Ofelia Martha y Patricia Parra González Estudio de caso. El perfil de los alumnos de la licenciatura de pedagogía. Tesis para obtener el título de Licenciado en Pedagogía por la Universidad Intercontinental, México, UIC, 1993.
 19. **FANJUL PEÑA**, Marina "*Tribulaciones de una profesión*" (1988) en **DUCOING W. Patricia** y Azucena Rodríguez (Compiladoras) Formación de profesionales de la educación México, UNESCO-ANUIES, 1990.
 20. **FERNÁNDEZ**, Alfredo L. "*La práctica profesional de la pedagogía*" (1988) en **DUCOING W. Patricia** y Azucena Rodríguez (Compiladoras) Formación de profesionales de la educación México, UNESCO-ANUIES, 1990.
 21. **FUENTES MOLINAR**, Olac Educación y política en México México, Nueva Imagen, 1984
 22. **FURLAN**, Alfredo La enseñanza de la pedagogía en las universidades. Comité de educación y humanidades CIEES, Septiembre, 1994

-
23. FURLAN, Alfredo *"La formación del pedagogo. Las razones de la institución"*(1988) en **DUCOING W. Patricia y Azucena Rodríguez** (Compiladoras) Formación de profesionales de la educación México, UNESCO-ANUIES, 1990.
24. _____ y Miguel Ángel Pasillas Investigación y campo pedagógico (mimeógrafo) 1993.
25. GIMENO SACRISTAN, J. El currículum: Una reflexión sobre la práctica Madrid, Morata, 1989 (Colección Pedagogía Manuales) 400p
26. GUEVARA NIEBLA, Gilberto La crisis de la educación superior en México México, Nueva Imagen, 1981 334p.
27. **GUÍA DE CARRERAS DE LA UNAM, 1980**
28. GUILLEN N., Benito *"¿ño 2000. Reto para la pedagogía"* en MEMORIAS DEL PRIMER CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGIA (1988) Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.
29. HOYOS MEDINA, Carlos Ángel *"Epistemología y discurso pedagógico. Razón y aporía en el proyecto de modernidad"* (1988) en **DUCOING W. Patricia y Azucena Rodríguez** (Compiladoras) Formación de profesionales de la educación México, UNESCO - ANUIES, 1990.
30. KEMMIS, Stephen El currículum. Mas allá de la teoría de la reproducción Madrid. Morata, 1993.
31. LARRAURI TOROELLA, Ramón Modernización educativa. Hechos previos, primeros resultados. Toluca, México; Imagen; 1993.
32. LEONARDO, Patricia de La educación superior privada en México. Bosquejo histórico México, Línea, 1983 (Serie Educación y sociedad - U. A. de Guerrero y U. A. de Zacatecas)

-
33. "LEY DE PROFESIONES" (Legislación en materia de educación y profesiones) México, Pac, 1995.
34. **MANUAL DE PROCEDIMIENTOS PARA OTORGAR Y MANTENER EL RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS (RVOE), DE ESCUELAS PARTICULARES DE TIPO SUPERIOR, S.E.P.-D.G.E.SUP.** 1989.
35. **MENESES MORALES, Ernesto** Tendencias educativas oficiales en México. 1934-1964 México, CEE-UIA, 1988 650pp.
36. **MENDOZA ROJAS, Javier et. al.** La planeación de la educación superior. Discurso y realidad universitaria México, Nuevo Mar, 1986 217p.
37. **MIGUEL, Graciela et. Al.** "Modelo para la evaluación curricular del plan de estudios de la Facultad de Pedagogía" en MEMORIAS DEL 1er. CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGIA (1988) Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.
38. **MORAN OVIEDO, Porfirio** Reflexiones en torno a la instrumentación didáctica (Mimeógrafo) CISE UNAM, 1983
39. **OSBORN, Tomas N.** La educación superior en México México, Fondo de Cultura Económica, 1983 174p.
40. **PACHECO MÉNDEZ, Teresa** "Dos niveles de reflexión epistemológica en la formación de profesionales de la educación" (1988) en **DUCOING W. Patricia y Azucena Rodríguez** (Compiladoras) Formación de profesionales de la educación México, UNESCO-ANUIES, 1990.
41. **PAEZ MONTALBAN, Rodrigo** "Educación, Formación Profesional, reflexión epistemológica. Notas para delinear una problemática" (1988) en **DUCOING W. Patricia y Azucena Rodríguez** (Compiladoras) Formación de profesionales de la educación México, UNESCO-ANUIES, 1990.

-
42. PANSZA, Margarita Pedagogía y curriculum 4ed. México, Gémika, 1993.
43. PRAWDA, Juan Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano México, Grijalbo, 1987 (Colección Pedagógica Grijalbo) 299p.
44. PIAGET, Jean Tratado de lógica y conocimiento científico. Clasificación de las ciencias y principales corrientes de la epistemología contemporánea. Vol. VII Buenos Aires, Paidós, 1979 115pp.
45. RANGEL GUERRA, Alfonso La educación superior en México México, El Colegio de México, 1983 (Jornadas Núm.86)
46. RODRÍGUEZ OUSSET, Azucena *"Acerca del curriculum y la profesión"* (1988) en DUCOING W. Patricia y Azucena Rodríguez (Compiladoras) Formación de profesionales de la educación México, UNESCO -ANUIES, 1990.
47. RUIZ DEL CASTILLO, Amparo Crisis, educación y poder en México México, Plaza Valdéz, 1992.
48. TABA, Hilda Elaboración del Curriculum. Teoría y Práctica Buenos Aires, Troquel, 1974.
49. UNESCO Reunión Internacional de reflexiones sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial. El caso de América Latina y el Caribe México, ANUIES UNESCO-CRESALC, 1992 145p.

DE PUBLICACIONES PERIÓDICAS

50. ANUIES Anuario estadístico 1991. Licenciaturas en Universidades e Institutos Tecnológicos México, ANUIES, 1992.
51. _____ Anuario estadístico 1992. Licenciaturas en Universidades e Institutos Tecnológicos México, ANUIES, 1993.
52. ARIAS, Ana Beatriz et. al. (1986) *"El plan de estudios de la licenciatura en pedagogía y el conocimiento de lo educativo"* en PACHECO, Teresa y Ángel Díaz B. (Compiladores) Cuadernos del CESU No.9 México, CESU-UNAM, 1988. (La formación de los profesionales de la educación Foro académico del Colegio de Pedagogía)
53. DÍAZ BARRIGA, Ángel *"Las perspectivas de los sistemas abiertos en la educación superior y el papel de la Humanidades"* en GACETA UNAM Núm.2749 Cd. Universitaria, Mayo 6 de 1993, p.15 Artículo sobre ponencia presentada en el Aula Magna de la F.F. y L.-UNAM.
54. _____ *"Docentes, planes y programas de estudio e institución educativa"* en PERFILES EDUCATIVOS CISE-UNAM Núm. doble 57-58 jul.-dic. 1992.
55. . _____ *"La expansión de las licenciaturas universitarias vinculadas con la educación"* en REVISTA LATINO-AMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS México, Vol XIX, Núm.2 1989, pp.93-114
56. _____ (1986) *"La formación del pedagogo, un acercamiento al tratamiento de los temas didácticos"* en PACHECO, Teresa y Angel Díaz B. (Compiladores) Cuadernos del CESU No.9 México, CESU-UNAM, 1988. (La formación de los profesionales de la educación Foro Académico del Colegio de Pedagogía)

-
57. **DÍAZ BARRIGA, Ángel** *"Los orígenes de la problemática Curricular"* en CUADERNOS del CESU No. 4 México, CESU-UNAM 1986 pp.11-22
58. _____ et. al. *"Curriculum"* en Estados de Conocimiento No.14 Fascículo I; 2do. Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1993 (La investigación educativa en los ochentas, perspectivas para los noventas) pp.10-49.
- 59 **DUCOING W. Patricia** et. al. *"Formación de docentes y profesionales de la educación"* en Estados de Conocimiento No.4 2do. Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1993 (La investigación educativa en los ochentas, perspectivas para los noventas) pp. 19-60.
60. _____ et. al. *"Un análisis metodológico sobre la formación teórico-práctica del pedagogo"* en REVISTA LATINO AMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS México, Vol XIX Núm.2 1989, pp.71-92
61. **FURLAN, Alfredo** (1986) *"Al final de la carrera"* en **PACHECO**, Teresa y Ángel Díaz B. (Compiladores) CUADERNOS del CESU No.9 México, CESU-UNAM, 1988. (La formación de los profesionales de la educación - Foro Académico del Colegio de Pedagogía)
62. **GALÁN, Giral Ma. Isabel** *"La organización del conocimiento social y sus implicaciones en el diseño Curricular"* en PERFILES EDUCATIVOS CISE-UNAM Núm. 19, 1983.
63. **GARAY SÁNCHEZ, Adrián** de *"Las universidades privadas en la Ciudad de México"* en UNIVERSIDAD FUTURA Universidad Autónoma Metropolitana, Vol.4 Núm.11 Primavera 1993, pp.52-57.

-
64. JOHNSON, Mauritz Jr. "*La teoría del curriculum (Definiciones y modelos)*" en PERFILES EDUCATIVOS CISE-UNAM Núm. 2 1978 pp.13-17.
65. MENÉNDEZ, Libertad y Laura Elena Rojo "*Los egresados del Colegio de Pedagogía de la UNAM*" en CUADERNOS del CESU No.2 CESU-UNAM 1986
66. MOSCOVICI S. "*Procesus éducatifs et representations*" en Nouvelles formes de la recherche en education. Matrice-Andsha, Francia, 1990
67. RANGEL GUERRA, Alfonso "*Situación actual de la educación superior en los estados*" en REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ANUIES Abril-junio de 1974, año III Núm.2 pp.58-69.
68. SEP Estadística básica de educación superior. Inicio de cursos 1990-1991.

ANEXOS

ANEXO No.1

**CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS
ESTADOS UNIDOS MEXICANOS**

ARTICULO 3o. CONSTITUCIONAL

"Artículo 3o. La educación que imparta el Estado - Federación, Estados, Municipios -, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia:

(.....)

"III. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y grados...

(.....)

"VI. El estado podrá retirar discrecionalmente, en cualquier tiempo, el reconocimiento de validez oficial de estudios en planteles particulares;"

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

"CAPITULO V.

"De la educación que impartan los particulares.

"Artículo 54.- Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades.

"Por lo que concierne a la educación primaria, secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, deberán obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del Estado. Tratándose de estudios distintos a los antes mencionados, podrán obtener el reconocimiento de validez oficial de estudios.

"La autorización y reconocimiento serán específicos para cada plan de estudios. Para impartir nuevos estudios se requerirá, según el caso, la autorización o el reconocimiento respectivos.

"La autorización y reconocimiento incorporan a las instituciones que los obtengan, respecto de los estudios a que la propia autorización o dicho reconocimiento se refieren al sistema educativo nacional.

"Artículo 55.- Las autorizaciones y los reconocimientos de validez oficial de estudios se otorgarán cuando los solicitantes cuenten:

"I. Con el personal que acredite la preparación adecuada para impartir educación y, en su caso, satisfagan los demás requisitos a que se refiere el artículo 21.

"II. Con las instalaciones que satisfagan las condiciones higiénicas, de seguridad y pedagógicas que la autoridad otorgante determine. Para establecer un nuevo plantel se requerirá, según el caso, una nueva autorización o un nuevo reconocimiento, y

"III. Con los planes y programas de estudio que la autoridad otorgante considere procedentes, en el caso de educación distinta de la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros en educación básica.

(.....)

"Artículo 57.- Los particulares que impartan educación con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios deberán:

"I. Cumplir con lo dispuesto en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la presente Ley;

"II. Cumplir con los planes y programas de estudio que las autoridades educativas competentes hayan determinado o considerado procedentes:

"III. Proporcionar un mínimo de becas en los términos de los lineamientos generales que la autoridad que otorgue las autoridades o reconocimientos haya determinado (sic);

"IV. Cumplir los requisitos previstos en el artículo 55, y

"V. Facilitar y colaborar en las actividades de evaluación, inspección y vigilancia que las autoridades competentes realicen u ordenen.

**LEY PARA LA COORDINACIÓN DE
LA EDUCACIÓN SUPERIOR.**

CAPITULO II

Coordinación y distribución.

(.....)

"Artículo 16.- La autorización para impartir educación normal y el reconocimiento de validez oficial a otros estudios de tipo superior se registrarán por la Ley Federal de Educación (1), por la presente Ley y por los convenios a que la misma se refiere, e la inteligencia de que para cada plantel, extensión, dependencia y plan de estudios se requerirá, según el caso, autorización o reconocimiento.

"La autorización a que se refiere el párrafo anterior, podrá ser otorgada por los gobiernos de los Estados sólo cuando los planteles funcionen en su territorio.

"Artículo 17.- Las instituciones públicas de educación superior que tengan el carácter de organismos descentralizados, cuando estén facultadas para ello, podrán otorgar, negar o retirar reconocimiento de validez oficial a estudios de tipo superior, en la inteligencia de que para cada plantel, extensión, dependencia y plan de estudios se requerirá el reconocimiento de la institución pública de educación superior correspondiente.

"El reconocimiento podrá ser otorgado por los gobiernos de los Estados o por los organismos descentralizados creados por éstos, sólo respecto de los planteles que funcionen y los planes de estudios que se impartan en el territorio de la entidad federativa correspondiente.

(.....)

"Artículo 19.- Los particulares que impartan estudios de tipo superior con autorización o reconocimiento de validez oficial deberán registrarse en la Secretaría de Educación Pública.

"El incumplimiento de esta disposición motivará la imposición de multa hasta de cien mil pesos, y en cada caso de persistir el incumplimiento se podrá clausurar el servicio educativo."

ANEXO No. 2

PERFIL PROFESIONAL DEL EGRESADO EN PEDAGOGÍA DE LA UIC.

- 1.- Definir el campo de la disciplina pedagógica y sus métodos de conocimiento.
- 2.- Analizar e integrar los aportes técnicos y metodológicos de las disciplinas sociales y de la psicología afines o complementarias a la Pedagogía.
- 3.- Analizar los fundamentos filosóficos, teóricos y metodológicos de la pedagogía como disciplina de las Ciencias Sociales y del Comportamiento.
- 4.- Utilizar las técnicas didácticas en el proceso enseñanza aprendizaje, considerando las dimensiones socioculturales, políticas e institucionales en dicho proceso.
- 5.- Administrar programas de orientación educativa, vocacional y profesional.
- 6.- Utilizar los parámetros macroeconómicos de la planeación educativa en la administración de instituciones educativas y/o laborales.
- 7.- Diseño y aplicación crítica de las actividades teórico-prácticas de la investigación educativa, a fin de proponer y solucionar problemas educativos contemporáneos, acordes a las necesidades de nuestro país.
- 8.- Ser un profesional comprometido con su comunidad, con alto sentido de servicio.

ANEXO No. 3**UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL
PLAN DE ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA**

1er. Semestre	Créditos
Introducción a la Filosofía.	4
Bases del Desarrollo Evolutivo del Individuo.	6
Ecología Pedagógica.	8
Introducción a la Sociología.	4
Introducción a la Psicología de la Educación.	6
Técnicas de Investigación Documental y Bibliográfica.	6
Introducción a la Estadística Descriptiva.	6
Teoría de la Historia.	4
Didáctica General I	6
2o. Semestre	
Antropología Filosófica I.	4
Infancia.	6
Teoría Pedagógica I.	4
Sociología de la Educación I.	4
Psicología Educativa I.	6
Iniciación a la Investigación Pedagógica.	6
Estadística Descriptiva.	6
Didáctica General II.	6
Teoría y Práctica de la Comunicación Pedagógica I.	6

3er. Semestre	Créditos
Antropología filosófica II.	4
Teoría y Práctica de la Evaluación en Pedagógica.	6
Estadística Inferencial I.	6
Teoría Pedagógica II.	4
Sociología de la Educación II.	4
Psicología Educativa II.	6
Teoría Psicogenética de la Infancia.	6
Modelos Curriculares.	6
Teoría y Práctica de la Comunicación Pedagógica II.	6

4to. Semestre

Epistemología.	4
Teoría y Práctica de la Investigación Pedagógica I.	6
Estadística Inferencial II.	6
Historia General de la Educación I.	4
Legislación Educativa.	4
Psicología Educativa III.	6
Adolescencia.	6
Elaboración y Evaluación de Planes y Programas.	6
Sistemas de Orientación Integral I.	6

5to. Semestre	Créditos
Organización Educativa	8
Sistemas de Orientación Integral II	6
Historia General de la Educación II.	4
Filosofía de la Educación I.	4
Teoría y Práctica de la Investigación Pedagógica II.	6
Computación Aplicada a la Pedagogía I.	6
Sistema Educativo Nacional.	4
Psicopatología.	6
Problemas Educativos de la Adolescencia.	6

6to. Semestre	
Filosofía de la Educación II.	4
Teoría y Práctica de la Investigación Pedagógica III.	6
Computación Aplicada a la Pedagogía II.	6
Historia de la Educación en México I.	4
Política Educativa.	4
Psicología Contemporánea.	6
Adulto.	6
Economía de la Educación.	8
Sistemas de Educación Especial I	6

7mo. Semestre	Créditos
Ética Profesional I.	4
Diseño y Evaluación de Proyectos de Investigación.	6
Computación Aplicada a la Pedagogía III.	6
Historia de la Educación en México II.	4
Desarrollo de la Comunidad I.	4
Diagnóstico Psicopedagógico I.	5
Senectud.	6
Planeación Educativa I.	8
Sistemas de Educación Especial II.	6

8vo. Semestre

Seminario de Filosofía.	4
Taller de Investigación Pedagógica.	4
Computación Aplicada a la Investigación Pedagógica.	6
Seminario de Teoría Pedagógica.	4
Seminario de Sociología de la Educación.	4
Seminario de Psicología de la Educación.	6
Seminario de Tesis.	4
Seminario de Didáctica.	9
Práctica y Servicio a la Comunidad.	

TOTAL 384

ASIGNATURAS SERIADAS:

Didáctica General I.	Didáctica General II.
Antropología Filosófica I.	Antropología Filosófica II.
Teoría Pedagógica I.	Teoría Pedagógica II.
Sociología de la Educación I.	Sociología de la Educación II.
Psicología Educativa I.	Psicología Educativa II.
Teo. y Prac. de la Com. Pedagógica I.	Teo. y Prac. de la Com. Pedagógica II.
Psicología Educativa II.	Psicología Educativa III.
Teo. y Prac. de la Inv. Pedagógica I.	Teo. y Prac. de la Inv. Pedagógica II.
Historia General de la Educación I.	Historia General de la Educación II.
Sistemas de Orientación Integral I.	Sistemas de Orientación Integral II.
Filosofía de la Educación I.	Filosofía de la Educación II.
Teo. y Prac. de la Inv. Pedagógica II.	Teo. y Prac. de la Inv. Pedagógica III.
Computación Aplicada a la Pedagogía I.	Computación Aplicada a la Pedagogía II.
Computación Aplicada a la Pedagogía II.	Computación Aplicada a la Pedagogía III.
Historia de la Educación en México I.	Historia de la Educación en México II.
Sistema de Educación Especial I.	Sistema de Educación Especial II.

Total de Asignaturas Seriadas = 16

Equivalente al 22.22 % del Total de las asignaturas que componen al plan de estudios

ANEXO No. 4**PLAN DE ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA**UNAMUIC**1er. Semestre**

Antropología Filosófica I.

Introd. a la Filosofía.

Conoc. de la Infancia I.

Bases del Des. Ev. del Ind.

Teoría Pedagógica I.

Ecología Pedagógica.

Sociología de la Educ. I.

Intr. a la Sociología.

Psicología de la Educ. I.

Intr. a la Psic. de la Ed.

Inic. a la Inv. Pedagógica I

Téc. de Inv. Doc. y Bibl.

Intr. a la Est. Descrip.

Teoría de la Historia.

Didáctica General I.

2o. Semestre

Antropología Filosófica II.

Antropología Filosófica I.

Conoc. de la Infancia II.

Infancia.

Teoría Pedagógica II.

Teoría Pedagógica I.

Sociología de la Educ. II.

Sociología de la Educ. I.

Psicología de la Educ. II.

Psicología Educativa I.

Inic. a la Inv. Pedagógica II

Inic. a la Inv. Pedagógica.

Estadística Descriptiva.

Didáctica General II.

T. y P. de la Com. Ped. Y.

3er. Semestre

Conoc. de la Adolesc. I.	Antropología filosófica II.
Didáctica General I.	T. y P. de la Ev. en Ped.
Psicotecnicia Pedagógica I.	Estadística Inferencial I.
Hist. Gral. de la Educ. I.	Teoría Pedagógica II.
Optativa	Sociología de la Educ. II.
Optativa	Psicología Educativa II.
Optativa	T. Psic. de la Infancia.
	Modelos Curriculares.
	T. y P. de la Com. Ped. II.

4to. Semestre

Conoc. de la Adolesc. II.	Epistemología.
Didáctica General II.	T. y P. de la Inv. Ped. I.
Psicotecnicia Pedagógica II.	Estadística Inferencial II.
Hist. Gral. de la Educ. II.	Hist. Gral. de la Educ. I.
Optativa	Legislación Educativa.
Optativa	Psicología Educativa III.
Optativa	Adolescencia.
	Elab. y Eval. de P. y P.
	Sist. de Orient. Int. I.

5to. Semestre

Organización Educativa I.	Organización Educativa.
Orient. Educ. Voc. y Prof. I.	Sist. de Orient. Int. II.
Hist. de la Educ. en Méx. I.	Historia. Gral. de la Educ. II
Optativa	Filosofía de la Educación I.
Optativa	T. y P. de la Inv. Ped. II.
Optativa	Comp. Aplicada a la Pedag. I.
Optativa	Sistema Educativo Nacional.
	Psicopatología.
	Probl. Educ. de la Adolesc.

6to. Semestre

Organización Educativa II.	Filosofía de la Educación II.
Orient. Educ. Voc. y Prof II.	T. y P. de la Inv. Ped. III.
Hist. de la Educ. en Méx. II.	Comp. Aplicada a la Ped. II.
Optativa	Hist. de la Educ. en Méx. I.
Optativa	Política Educativa.
Optativa	Psicología Contemporánea.
Optativa	Adulto.
	Economía de la Educación.
	Sist. de Educ. Especial I.

7mo. Semestre

Filosofía de la Educación I.	Ética Profesional I.
Didác. y Prac. de la Esp. I.	Dis. y Ev. de Proy. de Inv. I.
Legislación Educ. Mexicana.	Comp. Aplicada a la Ped. III.
Optativa	Hist. de la Educ. en Méx. II.
Optativa	Desarrollo de la Comunidad I.
Optativa	Diagnóstico Psicopedagógico I.
	Senectud I.
	Planeación Educativa I.
	Sist. de Educ. Especial II.

8vo. Semestre

Filosofía de la Educ. II.	Ética Profesional II.
Didác. y Prac. de la Esp II.	Dis. y Ev. de Proy. de Inv. II
Ética Prof. del Magisterio.	Comp. Aplicada a la Ped. IV.
Optativa	Hist. de la Educ. en Méx. III.
Optativa	Desarrollo de la Comunidad II.
Optativa	Diagnóstico Psicopedagógico II.
	Senectud II.
	Planeación Educativa II.
	Sist. de Educ. Especial III.

**LISTA DE ASIGNATURAS
OPTATIVAS (UNAM)**

Estadística Aplicada a la Educación I.
Auxiliares de la Comunicación I.
Prácticas Escolares I 1
Estadística Aplicada a la Educación II.
Auxiliares de la Comunicación II.
Prácticas Escolares I 2.
Prácticas Escolares II 1.
Laboratorio de Didáctica I.
Pedagogía Contemporánea I.
Pedagogía Comparada I.
Psicología del Aprendizaje y la Motivación.
Psicología Contemporánea I.
Sistema Educativo Nacional.
Prácticas Escolares II 2.
Laboratorio de Didáctica II.
Pedagogía Contemporánea II.
Metodología.
Pedagogía Comparada II.
Psicología Contemporánea II.
Evaluación de Acciones y Programas Educativos.
Teoría y Práctica de Investigación Sociopedagógica I.
Teoría y Práctica de Investigación Sociopedagógica II

Sistema de Educación Especial Y.
Taller de Didáctica I.
Planeación Educativa.
Sistema de Educación Especial II.
Taller de Didáctica II.
Epistemología.
Taller de Comunicación Educativa I.
Taller de Comunicación Educativa II.
Laboratorio de Psicopedagogía I.
Laboratorio de Psicopedagogía II.
Seminario de Filosofía.
Psicofisiología.
Psicopatología del Escolar.
Orientación Educativa Vocacional y Profesional II 1.
Orientación Educativa Vocacional y Profesional II 2.
Economía de la Educación.
Organismos Nacionales e Internacionales de la Educación.
Desarrollo de la Comunidad I.
Desarrollo de la Comunidad II.

ANEXO No. 5**ASIGNATURAS QUE PROMUEVEN UNA FORMACIÓN
TEORICO-CONCEPTUAL EN EL ALUMNO.****AREA PSICOPEDAGOGICA (Total 13)**

Introducción a la Psicología de la Educación.
Bases del Desarrollo Evolutivo del Individuo.
Psicología Educativa I.
Infancia.
Teoría Psicogenética de la Infancia.
Psicología Educativa II.
Psicología Educativa III.
Adolescencia.
Psicopatología.
Psicología Contemporánea.
Adulto.
Senectud.
Seminario de Psicología de la Educación.

AREA SOCIOPEDAGOGICA (Total 6)

Introducción a la Sociología.
Ecología Pedagógica.
Sociología de la Educación I.
Sociología de la Educación II.
Economía de la Educación.
Seminario de Sociología de la Educación.

AREA DE FILOSOFIA E HISTORIA (Total 16)

Introducción a la Filosofía.

Antropología Filosófica I.

Antropología Filosófica II.

Epistemología.

Filosofía de la Educación I.

Filosofía de la Educación II.

Ética Profesional.

Seminario de Filosofía.

Teoría Pedagógica I.

Teoría Pedagógica II.

Seminario de Teoría Pedagógica.

Teoría de la Historia.

Historia General de la Educación I.

Historia General de la Educación II.

Historia de la Educación en México I.

Historia de la Educación en México II.

SUMA TOTAL: TREINTA Y CINCO ASIGNATURAS

ANEXO No. 6

**ASIGNATURAS QUE PROMUEVEN UNA FORMACIÓN
METODOLOGICA EN EL ALUMNO.**

Iniciación a la Investigación Pedagógica.

Teoría y Práctica de la Investigación Pedagógica I.

Teoría y Práctica de la Investigación Pedagógica II.

Teoría y Práctica de la Investigación Pedagógica III.

Diseño y Evaluación de Proyectos de Investigación.

Taller de Investigación Pedagógica.

Seminario de Tesis.

Seminario de Didáctica.

SUMAN TOTAL: OCHO ASIGNATURAS.

ANEXO No. 7**ASIGNATURAS QUE PROMUEVEN UNA FORMACIÓN
TECNICO-INSTRUMENTAL EN EL ALUMNO.****AREA PSICOPEDAGOGICA** (Total 6)

Sistemas de Orientación Integral I.
Sistemas de Orientación Integral II.
Problemas Educativos de la Adolescencia.
Sistemas de Educación Especial I.
Diagnóstico Psicopedagógico.
Sistemas de Educación Especial II.

AREA SOCIOPEDAGOGICA (Total 10)

Técnicas de Investigación Documental y Bibliográfica.
Introducción a la Estadística Descriptiva.
Estadística Descriptiva.
Estadística Inferencial I.
Estadística Inferencial II.

Teoría y Práctica de la Comunicación Pedagógica II.
Legislación Educativa.
Sistema Educativo Nacional.
Política Educativa.
Desarrollo de la Comunidad.

AREA DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN (Total 7)

Didáctica General I.
Didáctica General II.
Teoría y Práctica de la Comunicación Pedagógica I.
Teoría y Práctica de la Evaluación en Pedagogía.
Modelos Curriculares
Elaboración y Evaluación de Planes y Programas.
Organización Educativa.

SUMA TOTAL: TREINTA ASIGNATURAS