



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ARAGON**

**EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN
PEDAGOGIA DE LA ENEP ARAGON: REFLEXIONES
EN TORNO A SU PROBLEMÁTICA**

T E S I S
 QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIATURA EN PEDAGOGIA DENOMINADA
P R E S E N T A :
REYNA ELISA PRIETO LALDE

ASESOR: MAESTRA LUCERO ARGOTT CISNEROS



**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

1997



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.

**AGRADEZCO A MIS
PADRES
TODOSU AMOR Y
COMPRESION
QUE ME HAN
PERMITIDO
LOGRAR MIS
OBJETIVOS Y
METAS**

EN HONOR AL
ENTUSIASMO Y
HONESTIDAD POR SU
LABOR
YA QUE NO SOLO SE
QUEDA EN
CUMPLIR COMO
PROFESORA
SINO QUE ES
UNA

MAESTRA
EN TODA LA EXTENSION
DE LA
PALABRA
DESPERTANDO EN
NOSOTROS SUS
ALUMNOS LA
CONSTANTE BUSQUEDA
DE LA
VERDAD EN LA
CONSTRUCCION
DE NUESTRA ACTITUD
PROFESIONAL.

MAESTRA

LUCERO ARGOTT
CISNEROS

MIL GRACIAS

A FEDERICO VARUSH
QUE HA SIGNIFICADO
UN APOYO
CONSTANTE
VISLUMBRANDO MIS
ERRORES Y
ALENTANDO
MIS ACIERTOS
Y SOBRE TODO
LLENANDO DE
ANIMO MIS MAS
PESADOS
MOMENTOS.

INDICE

Introducción	1
1 ANTECEDENTES DEL ACTUAL PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE PEDAGOGIA DE LA ENEF ARAGON	
1.1 Determinación histórica de la creación de la Licenciatura en Pedagogía de la UNAM	1
1.2 Antecedentes de la Licenciatura en Pedagogía a partir del conflicto entre Chavez y Vasconcelos	14
1.3 Implantación del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras a la ENEF Aragón	34
2 CARACTERISTICAS CURRICULARES DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGIA DE LA ENEF ARAGON	
2.1 Teoría curricular en la que se inscribe el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEF Aragón	46
2.2 Factores inherentes al plan formal de estudios y alternativas curriculares de la Licenciatura	75
2.3 Política modernizadora y reestructuración de planes y programas de estudio a nivel superior	93

3 POSIBILIDADES Y LIMITACIONES DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGIA EN EL PROYECTO MODERNIZADOR

3.1 Limitantes y nuevas necesidades de la organización institucional de la ENEP Aragón	105
3.2 Retos que enfrenta la formación del pedagogo de la ENEP Aragón frente al proyecto de modernización	115
3.3 Hacia donde dirigir la formación del pedagogo desde su plan de estudios	122
Conclusiones	143
Bibliografía	152
Anexos	161

INTRODUCCION

La investigación realizada muestra una serie de reflexiones en torno a la problemática del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la E.N.E.F. Aragón. El retomar al plan como objeto de estudios obliga a considerar a las multideterminantes que lo generan.

En específico el plan presenta una problemática compleja que abarca desde la cotidianidad del aula hasta los proyectos de educación Nacional. El plan de estudios ha respondido a propuestas y discursos dados desde lo social, económico y político en torno a la Educación Superior en México, incluso, la Pedagogía como disciplina universitaria se crea como respuesta a las demandas de un Sistema Educativo Nacional, deficiente en la época prerrevolucionaria consolidándose décadas después.

Actualmente, los modelos de tipo profesional, y aún más las del sector público enfrentan un riguroso análisis en torno a las exigencias de la tecnología y el mercado internacional, ya que "... ante un mundo cambiante y la tendencia a la integración de bloques económicos en todo el orbe, las profesiones de carácter técnico han tomado el plano laboral..." (1). De acuerdo a ello la lógica de los requerimientos de la productividad inmediata con apego a la tendencia instrumentalista, la cual ha relegado a la producción de conocimientos y propuestas de las diversas disciplinas universitarias no sólo por la pérdida del ámbito laboral, sino por la crisis en sus modelos y teorías educativas.

Lo educativo ha marcado el desapego a lo que por décadas se consideró "cualidades y valores humanos" y se ha retomado lo práctico - utilitario.

La Pedagogía como disciplina humanística y social no puede retroceder en su confirmación como campo de estudio sus teorías y propuestas sobre el hecho educativo no puede su-

bordinarse a los lineamientos unilaterales del tecnicismo y de la preferencia por el "saber hacer", con una base teórica débil y propia de los requerimientos del momento.

La preferencia por la adquisición de saberes prácticos obliga a reducir la práctica del profesionista en Pedagogía a quehaceres propios de otras carreras, conformando una disolución de los fines propios de la disciplina pedagógica.

La constitución histórica del plan de estudios es un aspecto elemental para iniciar la reflexión, ya que presenta un campo de determinantes bajo el cual se elaboró e implementó desde los inicios de la Universidad hasta el momento actual en la E.N.E.P. Aragón, su plan de estudios y la concepción del egresado en la propia disciplina contextualizando los "cambios" relativos registrados en el mismo.

El plan de estudios de la Licenciatura se toma del ya implementado para la maestría en Pedagogía, en la que ingresaban sujetos inmersos en la práctica docente, relacionados con lo administrativo de las instituciones educativas o con proyectos de dirección escolar. Cuando este plan es llevado al nivel licenciatura no pasa por un proceso de evaluación curricular con exigencias propiamente pedagógicas generando una problemática particular. Si bien el plan responde al estudio de la Pedagogía como disciplina científica, no corresponde a la formación de profesionistas a nivel licenciatura, que lógicamente pretenden incidir en el hecho educativo nacional en los diferentes ámbitos del Sistema Educativo Nacional e incluso en los campos empresariales que requieren de los conocimientos de un profesionista que conozca y traduzca los requerimientos de productividad en proyectos de capacitación que formen sujetos habilitados para el trabajo.

La reestructuración del plan en 1957, realizada por el Profesor Francisco Larroyo es sustentada en los principios de la teoría curricular tradicional, respondiendo al reordenamiento de las asignaturas, tiempo y sistema de créditos establecidos en los acuerdos tomados por el Consejo Universitario el 25 de Julio de 1956.

En dicha reestructuración se percibe la tendencia hacia lo técnico y utilitario en detrimento de la formación teórica, de aquí que aún siendo la reestructuración del profesor Francisco Larroyo la más relevante hasta la fecha, no consistió en un proyecto curricular propio y de cambios sustanciales para la disciplina sino una refuncionalización.

Se conservó un enfoque tecnicista, la ausencia de ejes curriculares, la desvinculación con las prácticas educativas vigentes a nivel nacional, la indefinición del campo de trabajo del pedagogo y la correspondiente minimización de la licenciatura a una disciplina aleatoria.

Es para 1957, cuando se retoma el plan para la licenciatura: la formación de los sujetos de nuevo ingreso carece de elementos para abordar los conocimientos establecidos en el plan y la lógica misma de la organización le dota de una serie de obstáculos para la elaboración de su conocimiento.

Para 1975, cuando es inaugurada oficialmente la vida académica en la E.N.E.P. Aragón, en Pedagogía se conserva el plan de la Facultad de Filosofía y Letras propio de la Licenciatura en esta disciplina, transplandose las contradicciones propias de la teoría curricular y aunado a ello la problemática propia de una institución de nueva creación con una serie de situaciones impropias para instaurar un plan de estudios tal cual se da en otra institución.

En el caso particular de Aragón, ha tenido propuestas e intentos para superar estas contradicciones, la creación de áreas de estudio en 1981, intento dar respuesta a la desarticulación de contenidos bajo cinco campos generales; sin embargo al interior de las mismas no se conformaron "ejes teóricos" concretos que las sustentaran.

En el plano curricular han devenido teorías y modelos que proponen formas diferentes para abordar al objeto de estudio. Entre las propuestas de tipo alternativo han destacado el proyecto de los C C H s y los modelos de tipo

"modular" de algunas licenciaturas de la UNAM y concretamente el plan de la UAM. Sus propuestas han reconocido limitaciones y ausencias, sin embargo, ofrecen un primer acercamiento a una propuesta más vinculada con los objetos en su contexto real y las demandas de nuestro país.

Ante el compromiso implícito que los profesionistas en Pedagogía asumimos con la Educación Superior del país, el evaluar continuamente la propuesta curricular bajo la que se forma al profesionista en la disciplina y fomentar la producción de propuestas alternativas en el plano educativo es un requisito necesario para consolidar a la disciplina y evitar su decadencia.

La presente investigación responde a dos objetivos principalmente, el primero lo constituye el proceso de titulación del nivel licenciatura y el segundo responde al compromiso con la propia licenciatura, en cuanto reflexión en torno a los alcances y limitaciones de la formación profesional, así como las perspectivas de la Pedagogía en la producción de conocimientos y la proyección social de la misma.

Como objeto de estudio en el campo de la Pedagogía, el Plan de Estudios es el elemento en el que se plasman múltiples determinantes de la formación y más aun de la educación en general, para los pedagogos es un compromiso permanente el cuestionarse en torno al Plan de Estudios la propia disciplina.

Las reflexiones que se presentan en la investigación parten de la tesis fundamental sobre la problemática propia del plan de Estudios de la Licenciatura en pedagogía de la E.N.E.F. Aragón y en general al Plan de Estudios. Un primer momento de la reflexión lo constituyen las contradicciones devenidas de retomar un plan establecido para el nivel académico de Maestría para una Licenciatura, ambas con un perfil de ingreso y egreso diferente. Si bien, una Maestría implica la admisión de sujetos con una serie de características, destacando el prerequisite de ser un sujeto con práctica profesional en ella, en este caso con la educación y sus diversas funciones; en la licenciatura por su parte, implica el ingreso de sujetos con formación de bachillerato en su mayoría cuya relación con lo educativo está conformada con su propia experiencia como estudiantes.

Un segundo momento de la reflexión se da en el análisis de los sustentos teórico - curriculares que fundamentan a la planeación así como su relación con los proyectos institucionales y político - educativos, en este caso con el proyecto modernizador a partir de la concepción de la adquisición del conocimiento desde lo filosófico, lo psicológico y lo social.

Se plantea como objetivo general el inicio de una reflexión crítica en torno a la problemática del Plan de Estudios, a partir de cuestionar su conformación histórica, el análisis de la teoría curricular y los discursos bajo los que se elabora. La conformación histórica es retomada para ubicar las características y contextos bajo los que se elabora el plan, así como sus modificaciones y los discursos que los sustentan.

A partir del análisis de la teoría curricular tradicional bajo la que se elabora el plan de estudios, la problemática inherente a él es desarticulada en torno a los ejes que la teoría marca y las contradicciones que se presentan al implementarlo. Identificar la relación que se establece entre el aspecto institucional y el plan de estudios a nivel de la implementación y evaluación, permite visualizar la postura reproductiva o propositiva del mismo, así como sus alcances y limitaciones en su proyección social.

Para abordar la problemática que se presenta en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía vigente hasta la fecha, en la E.N.E.F. Aragón, es necesario considerarla como el producto de un conjunto de multideterminantes, tantas como aspectos de la realidad con la que se relaciona. La problemática del Plan de Estudios no se inscribe únicamente en un aspecto didáctico o de organización, sino que abarca desde lo cotidiano de la práctica educativa, es decir, el currículum vivido, las implicaciones de un currículum oculto hasta llegar al análisis de los sustentos teóricos políticos del currículum formal.

Se retoma para tal análisis una metodología apegada a la construcción del conocimiento, la cual permite captar al objeto a la luz de las múltiples relaciones que lo determinan

y que a su vez determina. El plan de estudios de la licenciatura no puede ser inscrito en una metodología formal, rígida, en cuyos cortes anhistóricos y parciales se perdería la esencia misma de la problemática, percibiendo de forma parcializada al objeto de estudio.

Considerar a la realidad como "... el mundo de la realización de la verdad; es el mundo en que la verdad no está predestinada, ni está calcada indeleble en la conciencia humana; es el mundo en que la verdad deviene ..." (2), es en este movimiento de la realidad donde se determinan los procesos educativos en los que se produce el plan.

A partir de ello se entiende a la problemática en una "... lógica transformadora que sugiere su inserción en un proceso de recorte por delimitación - articulación ..." (3) en el que la totalidad del objeto de estudio se da en las múltiples relaciones de la realidad. La teoría que sustenta el presente análisis no equivale al establecimiento de relaciones causa - efecto, la teoría debe ser entendida como el "... campo de selección de instrumentos para construir la relación de conocimientos ..." (4), en las que se articulan los conceptos, tales que son base de la problematización y la elaboración de la teoría, captando en este contexto su movimiento constructivo, estableciendo como eje de análisis a la realidad del objeto y no a la teoría establecida, la cual permitiría solo comprobar y no construir.

Los conceptos(5) iniciales del análisis en torno al plan responden al ámbito pedagógico, histórico e institucional a partir de los cuales se determine la articulación para la apropiación del propio objeto.

-
- 2.-KOSIK, Karel. Dialectica de lo concreto. p.26
 - 3.-ZEMELMAN, Merino H. Uso crítico de la teoría. p.122
 - 4.-IBIDEM. p.116
 - 5.-... si nos atenemos a la crítica que hace Merton del concepto de teoría, se puede problematizar dicha afirmación en lo que respecta a las ciencias sociales, ya que, de acuerdo con su planteamiento, antes de que propiamente aparezca la "teoría", tiene lugar un proceso que "proporciona un contexto general para la investigación" y "facilitan el proceso de llegar a determinar hipótesis". Solamente cuando tales conceptos se relacionen entre sí en forma de sistema empieza a aparecer la teoría". IBIDEM.p.117

Se parte de cuestionar el devenir del Plan de Estudios la práctica educativa que posibilita, así como el tipo de formación de los sujetos inscritos en ella, estableciendo una reflexión crítica entre la problemática y los elementos constitutivos de un plan de estudios en Educación Superior.

Lo histórico, en este sentido permite contextualizar los momentos en que el plan de estudios y los discursos se elaboran. El reconocer la siguiente afirmación: "... la historicidad de la realidad social no equivale a la reducción historicizante a la situación dada ..." (6), superando la ubicación, en cierto modo, arbitraria, en periodos cronológicos que desvinculan al objeto de los productos del pensamiento de los cuales deviene. Situar los cambios no en su aspecto cuantitativo, sino cualitativo como propiciadores del plan actual.

La esencia de la problemática de la Licenciatura no puede ser explicada por medio de los fenómenos que lo caracterizan cotidianamente, tiene que ser comprendida a partir del contexto histórico - social que ha determinado a la práctica educativa y a la formación que posibilita el propio plan. Si bien para explicarla se debe considerar que, "La esencia no se da inmediatamente, es mediada por el fenómeno y muestra, por tanto en algo distinto a lo que es ..." (7) la reflexión debe ir más allá de lo superficial y externo a la propia problemática, podría pensarse que es producto de la deficiente implementación o a una errónea operativización; sin embargo, al considerar a esta problemática en su totalidad se distinguen multideterminantes que a su vez, son determinados por las bases teóricas que sustentan la lógica del plan de estudios.

El Plan de Estudios como término polisémico es un objeto difícil de abordar, por lo que se conceptualizará en el trabajo como el producto derivado de una tendencia curricular determinada por los proyectos ideológicos sustentados por una tendencia hegemónica, en el que se establece la lógica de apropiación del objeto de estudio, en este caso la Pedagogía.

6.-IBIDEM. p.157
7.-IBIDEM. p.27

Este elemento de organización elemental para las instituciones educativas marca la línea de acción de los sujetos relacionados con un proceso de enseñanza - aprendizaje, en el que se concretiza el proyecto del sujeto a formar de acuerdo a una noción de educación con en base a la lógica de las asignaturas que lo integran, es como se intenta alcanzar el ideal de profesionalista, en este caso de la Pedagogía.

Las premisas epistemológicas que sustentan al plan concretizadas en la teoría curricular, encuentra antecedentes en la "segunda década del siglo XX", a pesar de estar presente desde que se constituye la escuela como institución social especializada en la transmisión de conocimiento y valores de una sociedad ... (8), la teoría del curriculum tradicional elaborado por Hilda Taba y Ralph Tyler, ha sustentado por varias décadas de una misma línea de educación positiva, fragmentado y atomizando al conocimiento para, a través de las partes, abordar el todo. Sin embargo, han surgido nuevos modelos que retoman una vertiente más socio - política que tecnicista, que cuestionan a las teorías y modelos predominantes en el campo educativo.

Las líneas curriculares que se han dado en las instituciones educativas en forma general son: la tradicional, la tecnocrática y la de corte socio - histórico. Podemos ubicar al plan de la licenciatura a partir de la caracterización de su lógica y bases teóricas, las cuales tiende a sustentar un curriculum de corte tradicional, "... caracterizando a los curriculums tradicionales como aquellos que hacen un mayor énfasis en la conservación y transmisión de los contenidos considerados como algo estático y en la jerarquización de las disciplinas" (9). Y es en este contexto en el que se ubican las contradicciones, ausencias y limitaciones en la formación de los sujetos en Pedagogía.

Como proceso colateral al plan formal, en la práctica educativa se dan interacciones con otros conocimientos que tienden a formar aspectos diferentes al perfil marcado por el

8.-PANZA, Margarita. Revista del CISE UNAM. No.36. p.20
9.-IBIDEM. p.21

que caracteriza al profesionista en Pedagogía real, con un conjunto de asignaturas que no logra articular en la producción de su propia práctica profesional y con su limitada acción que se reduce a retomar modelos o recortes de los ya establecidos, sin ejercer su responsabilidad propositiva y elaborar modelos acordes a la realidad en la que se encuentra.

El plan de estudios se encuentra contextualizado en los procesos socio - políticos del país, así como de los discursos positivos que han prevalecido en la formación universitaria. Los procesos sociales específicamente estudiantiles al interior de la UNAM han cuestionado estos principios y la organización misma de la institución dando con ello la creación de escuelas descentralizadas. Para 1986 y 1987, con el movimiento estudiantil que surge a raíz de las propuestas del rector universitario Dr. Jorge Carpizo M., en torno a las "Medidas de superación Académica", que concluyó en la huelga universitaria, de la cual surge el Congreso Universitario desprendiéndose un proyecto de discusión en torno a los aspectos fundamentales de la vida académica de la Universidad. El congreso rescata el interés por reestructurar los planes y programas de las diversas licenciaturas de la UNAM, en la E.N.E.F Aragón el proceso de reestructuración en la carrera de Pedagogía abre las perspectivas de análisis de las problemáticas y la elaboración de nuevos discursos propios de la licenciatura.

El Plan de Estudios está inmerso en las políticas institucionales que determinan su estructura real tomando en cuenta que las políticas son posturas ideológicas, a partir de las cuales se pretende formar al sujeto en una disciplina específica. Dichas políticas a su vez, determinan lo real y la interpretación que de ella se elabora ya que debemos considerar a "lo real como lo verdadero y a la realidad como las representaciones que se elaboran de lo real", y en este contexto el plan es modificado por la institución con base en los discursos con los que se cuenta, cubriendo las necesidades prioritarias pero no esenciales.

Las modificaciones que el plan de estudios ha tenido en su formación histórica, no se alejan de los principios curriculares tradicionales, apogados a la organización por asignaturas, aun el cambio más profundo después de la

10.-La huelga es declarada el 29 de enero de 1987.

refuncionalización de 1956, la creación de Áreas de estudio en 1981(11), no respondió a un análisis curricular desde lo pedagógico que repensara a la disciplina y su trascendencia en los proyectos nacionales de educación a todos los niveles.

El agrupar en áreas a las asignaturas y dar impulso a las materias optativas constituye un esfuerzo de articulación ante la verticalizada fragmentación que deriva de una organización por asignaturas, pero no pudo superar la ausencia de ejes curriculares al interior de las mismas y a su vez la desarticulación entre las propias áreas. La ausencia de estos ejes propicia la existencia de procesos paralelos al interior del plan formal que caracterizan y determinan la formación del pedagogo finalmente.

Lejos de cubrir el perfil del profesionista en pedagogía propuesto en el Plan de Estudios, el expresado confrontar en el incierto concepto de la disciplina al enfrentar al campo de trabajo, en el cual el pedagogo en la mayoría de los casos, es considerado como sinónimo de docente ya sea en educación normal o especial, en capacitación es un tanto más indefinido su papel ya que no puede ser preponderante lo pedagógico al no dominar los contenidos a desarrollar en las diversas empresas, limitándose a lo instrumental de los diversos cursos.

De ahí que los alumnos elijan un mayor número de las asignaturas consideradas como "aplicables" dejando de lado las materias teóricas, desvinculando las bases de la propia disciplina en respuesta a la atomización y parcialización del conocimiento y ante la ausencia de una metodología propia de la disciplina, así como el desapego al objetivo fundamental de toda disciplina universitaria: la producción de conocimientos científicos sobre el objeto propio de estudio, lo cual llevaría a la Pedagogía a consolidar su papel social en México.

Al iniciar la reflexión en torno al plan de estudios como el aspecto en el que se plasma una determinada forma de aprehensión del objeto de estudio y de la realidad social en la que se inscribe, en el caso de la Pedagogía es necesario el retomar una visión transformadora que permita construir un discurso propio que explique la dialéctica de la Pedagogía como disciplina con proyección social.

Así mismo la educación nacional cada vez exige mayor compromiso con el ámbito pedagógico ante la innegable necesidad de proyectos alternativos que den lectura de la realidad desde una óptica diferente a la que hasta los años recientes ha imperado.

La apertura que los organismos gubernamentales están dando a las propuestas constructivistas (12) en educación es una muestra innegable de que la pedagogía debe de estar en continua reflexión y elaboración de propuestas acordes a las múltiples interrogantes y ausencias que imperan en todo el Sistema Educativo Nacional y es aquí donde se debe cuestionar al propio Plan de Estudios como proyecto de formación de su profesionista del egresado del Plan de Estudios de Pedagogía es capaz de asumir y de dar solución a estas demandas de su propio ámbito profesional.

La reflexión elaborada en la presente investigación rastrea a la problemática del Plan de Estudios en tres momentos elementales, los cuales son:

- + Antecedentes del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón.
- + Características curriculares del Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la E.N.E.P. Aragón
- + Hacia donde dirigir la formación del pedagogo desde su plan de estudios en la ENEP Aragón

El presente trabajo de investigación, si bien aborda al plan de estudios desde una perspectiva histórica, intenta puntualizar los elementos fundamentales de la problemática de la disciplina en la Universidad y en particular en la ENEP

12.-Posterior al Plan de Modernización Educativa, la SEF, lanza su proyecto denominado Plan y Programas de Educación básica 1993", que retoma principios de la teoría psicológica del constructivismo, así como una serie de proyectos en apoyo a los docentes de educación básica por medio de libros para el maestro, cursos, materiales didácticos, entre otros, que carecen de implementación ya que la resistencia por parte de los docentes provoca que sólo se quede en el "papel".Lo que es innegable es que todas las expresiones educativas en el país demandan cambios sustanciales que a cuenta gotas están dejando los modelos tradicionales y hegemónicos.

Aragón. Se propone al aterrizar en la actualidad, aportar elementos que permitan interpretar la situación por la que atraviesa la disciplina y orientar el sentido desde el cual el plan de estudios propicie una nueva perspectiva en su egresado.

En este sentido la reestructuración del mismo tiene la tarea de redefinir su perfil de ingreso ante la disyuntiva: modernización neoliberal o la perspectiva reflexiva - constructora, es decir, por un lado el de formar un pedagogo tecnócrata y mecanizado o la de un pedagogo capaz de leer, interpretar y proyectar la realidad de su quehacer.

Esta es la orientación de la presente reflexión, en donde no se ofrecen diagnósticos y recetas operativas, por el contrario se ofrecen puntos de reflexión que todo proyecto de reestructuración se debe considerar al ser evaluado por los actores directos encargados de su elaboración, aprobación, implementación y por los propios sujetos en formación.

Las reflexiones construidas en este trabajo de relectura y reconceptualización, no pretende agotar el interés por el estudio de la problemática, sino iniciar un constante y continuo ejercicio reflexivo en torno a la disciplina y los productos que de ella derivan.

CAPITULO UNO

ANTECEDENTES DEL ACTUAL PLAN
DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE
PEDAGOGIA EN LA ENEP ARAGÓN.

1.1 DETERMINACION HISTORICA DE LA CREACION DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGIA DE LA U.N.A.M.

La educación como proceso institucionalizado y formal se ve inmersa en una relación multicondicionada por los diversos elementos de la sociedad, la política y la economía del país. La Universidad como institución de Educación Superior, a pesar de su autonomía, queda inmersa en las políticas y lineamientos establecidos por el devenir histórico-social de la nación.

El binomio Educación Superior y Planeación Universitaria, es una categoría fundamental para abordar la problemática de los planes de estudio de las profesiones universitarias, y en específico el plan de la Licenciatura en Pedagogía.

Oscar Vera estableció, para el caso de Chile, la relación Educación Superior y Planeación Universitaria, "...la primera de ellas es responsabilidad del Estado y el conjunto de universidades, tendría como áreas esenciales: prever las necesidades de Educación Superior que impone el desarrollo nacional...Por su vez la Planeación Universitaria, la cual es actividad de cada universidad, podría avocarse a los problemas cualitativos ahí implicados..."(1), tal relación puede caer en alguno de estos dos aspectos provocando desfases entre la Educación Superior y las necesidades del país.

Si la Educación Superior se limita a las políticas sexuales, podría caer en la temporalidad, en cuanto a presupuestos y vigencia, ya que dependería de la conveniencia política del grupo en el poder. Si la Educación Superior se limita a responder a modelos innovadores, elaborados en países tecnologizados y desarrollados económicamente, sin tomar en cuenta los objetivos y necesidades del país, la Universidad misma quedaría defasada y caería en la obsolescencia y con ello llegaría a desaparecer.

No se puede entender a la educación como un fenómeno aislado de las manifestaciones sociales y del devenir histórico, ya que ella misma es resultado de estos dos elementos inherentes a la sociedad.

La Pedagogía como disciplina comienza a perfilarse en México a la par de la proyección y constitución de la Universidad Nacional propuesta por Justo Sierra, posterior a todo un periodo de luchas políticas e ideológicas generadas de la colonización y posterior independencia de nuestro país.

Si bien la Universidad Real y Pontificia sustentaba un modelo escolástico con gran tradición educativa hasta el siglo XVII, para el siglo XVIII, pierde vigencia ante los descubrimientos y teorías científicas del pensamiento positivo.

Sin embargo, la Universidad Pontificia dejó establecidas las bases de los estudios filosóficos que posteriormente se establecieron como disciplina en el modelo universitario liberal.

Las cátedras que constituyeron la orientación fundamental de la Universidad Real y Pontificia fueron seis, de las cuales tres se referían al estudio de la escolástica clásica. Las asignaturas de la Universidad colonial fueron las siguientes:

- 1- Teología
- 2- Sagrada Escritura
- 3- Retórica
- 4- Artes
- 5- Gramática
- 6- Leyes

A partir de ellas se incrementan los contenidos y posteriormente el plan de estudios en general. Por ejemplo, la Gramática incluía el estudio del Latín, el cual posteriormente fue base para el estudio de la Teología, la Física, Filosofía y la Retórica.

En conjunto este primer plan de estudios sentó las bases para el modelo universitario actual, ya que las Artes eran encargadas de proporcionar una formación general, "...daban a los alumnos la preparación necesaria para ingresar a las demás facultades de la Universidad"(2), formación equivalente a el ciclo de bachillerato de tipo preparatorio. La Universidad Real y Pontificia se perfiló a igualar el modelo europeo integrado por las asignaturas mencionadas, además de la Metafísica y la Filosofía escolástica, así como el ciclo de bachillerato.

En el siglo XVIII, la Universidad Pontificia pierde la vigencia y prestigio alcanzado durante el siglo XVI, debido a los descubrimientos e ideas científicas y con ello la adopción del proyecto liberal.

Este proyecto no sólo fue retomado para la educación, sino que generó en todo el país una reconceptualización de los modelos existentes. Este momento fue caracterizado por la lucha de dos grupos antagónicos; los conservadores y los liberales.

Ante esta lucha tanto social como ideológica, la Universidad y su modelo fue sometida a cuestionamientos, ante la incertidumbre de su validez como institución educativa y social. "El siglo XVIII, constituyó el inicio del pensamiento liberal mexicano, que se había venido gestando tiempo atrás a raíz de las necesidades sentidas en la época, y que se nutrió del liberalismo europeo"(3), dicho liberalismo iniciaría un proceso de reconceptualización en todos los ámbitos del país.

La Universidad era vista por los liberales como un símbolo del conservadurismo, lo cual culminó en su clausura para el año de 1865, suceso que fue tomado "... como un símbolo de destrucción de las estructuras coloniales y totalmente inoperantes..."(4), instituciones que eran obstáculos al nuevo ideal republicano y federal.

2.- APPENDINI, Guadalupe. Historia de la UNAM. P.15

3.- DUCDINS, Patricia. La pedagogía en la Universidad de México. p.20

4.- IDEN

La decadencia educativa de la Universidad Pontificia, se dejó ver desde fines del siglo XVI, a partir de los nuevos conocimientos elaborados en Europa. En el año de 1572, los jesuitas evaluaron los estudios universitarios y señalaron la ausencia de cátedras sobre ciencias y la ausencia de facultades, señalando que: "... la Universidad había llegado a un grado tal de decadencia que al decir de los historiadores citados, sólo había una asignatura, la Gramática..." (5) ya que sólo consideraron valiosa a ésta de entre las existentes en el plan de estudios. La decadencia de la institución fue determinada a partir de la lógica del método científico positivista, el cual descartó a la Metafísica como estudio válido, y a su vez marcó la necesidad de integrar el ciclo de bachillerato y la creación de facultades en la institución.

El surgimiento de nuevas asignaturas en el campo universitario fueron contextualizados por el siglo XVIII, en el que predominó una fuerte inquietud científica en el campo de las matemáticas, la astronomía, etc., ciencias que en Europa se iban desarrollando. En la mitad de este siglo, el cartesianismo sirve para impulsar el desarrollo de las ciencias, lo cual desemboca en el siglo XIX, en la doctrina positivista, sosteniendo que "... nada hay en el intelecto que no estuviera primero en los sentidos..." (6). La duda metódica pone al sistema escolástico en conflicto y se perfila por el pensamiento lógico de los fenómenos y las expresiones humanas.

Es en el siglo XIX, donde la Universidad comienza un proceso de reafirmación y cambio a la par de los fenómenos sociales y políticos del país. Con la República Restaurada y el gobierno de Juárez, se expidió la Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal el día 2 de diciembre de 1867. "... este ordenamiento legal, obra indiscutible de Gabino Barroeta, establece una orientación trascendental a la educación, imprimiéndole el sello positivista a la situación mexicana y descartando de esta forma la doctrina católica que entonces había imperado" (7). Más tarde en 1869, se expide la segunda Ley Orgánica, que si bien fue elaborada para el Distrito Federal, tuvo alcance para los estados con un gobierno mínimamente estructurado. Básicamente estas leyes establecieron la separación de los contenidos clericales de la educación, así como la gratuidad y obligatoriedad.

5.-APPENDINI, Guadalupe. Op. Cit. p.20

6.-IBRAJ, Isáon. Introducción a la historia de la Filosofía. p.208

7.-DUCDING, Patricia. Op cit. p.31

En el nivel universitario el positivismo fue ganando terreno en el sistema educativo, siendo la Escuela Nacional Preparatoria un elemento clave para su difusión, ya que "... habría de convertirse en el instrumento más idóneo de difusión del positivismo y en la institución más prestigiada de todo el país. ..." (8), generaciones que sustentarian un sistema político; el portirismo.

Bajo las consignas de "paz, orden y progreso, se crea un núcleo político-intelectual, producto de la generación de Barrera que encontró en el portirismo, las circunstancias propicias para hacer del positivismo la doctrina filosófica nacional ..." (9), por lo que los estudios y acciones educativas se perfilearon al alcance del "progreso" del país, entendiendo este como el desarrollo económico y productivo, así como la explotación de los recursos nacionales que redituaron al máximo al país.

Para Justo Sierra la educación era de gran importancia "... así mismo, fundado en la tesis a priori se puede afirmar que si alguna cosa debe estar exclusivamente dirigida por un cuerpo científico en la instrucción" (10), la necesidad de proyectar a la Universidad respondiendo a sus principios intelectuales y paralelamente a ella la Escuela Nacional de Altos Estudios, ya que "consideraba imprescindible crear un espacio para el cultivo de la "ciencia por la ciencia" (11). En dicha escuela se pone como eje del conocimiento al método científico. Aun cuando el proyecto de Sierra sustentaba los principios positivistas, tuvo una visión más amplia considerando necesario los estudios de Filosofía y Humanidades y no sólo las ciencias exactas.

En la lógica de Barrera, "... la ciencia estuvo en la base de las inquietudes educativas, la cual impulso el gusto por la comprobación y el estudio de los fenómenos de la naturaleza, dejó huella en el afán metódico y experimentación al margen del verbalismo y de actitudes puramente teoricas, pero también redujo y dejó en segundo plano a las humanidades" (12), este síntesis del pensamiento positivo predominó en el país en el periodo transitorio entre el

8.- IBIDEM, p.32

9.- IBIDEM p.34

10.- APENDINI, Guadalupe, Op. Cita p.32

11.-Objetivo inicial de la escuela.

12.- GARCIA, Consuelo. Síntesis histórica de la Universidad. P.97

porfirismo y el gobierno constitucionalista. El conflicto en Educación superior en el ámbito de la naciente Universidad fue el antecedente al surgimiento de la Pedagogía en la misma ya que sus bases como disciplina se situaron a la par de la consolidación de la institución y de la Escuela Nacional de Altos Estudios, bajo la concepción de Justo Sierra, alejada del pensamiento positivo radical.

El 18 de Septiembre de 1910, fue inaugurada la Escuela Nacional de Altos Estudios y cuatro días después la Universidad Nacional de México, fecha que se propuso para la conmemoración del centenario de la Independencia de México.

La situación de simultaneidad bajo la que se planeó a las dos entidades es sustentada por la necesidad de "... formar profesores y sabios especialistas proporcionando conocimientos de orden eminentemente práctico y superior... "(13), dicha escuela formaría a los científicos, elevaría el nivel de la ciencia nacional, renovando la enseñanza, los métodos, los fines de los programas ya señalados desde principios del siglo XX, por las tendencias europeas.

La Escuela de Altos Estudios como objetivo tuvo el proporcionar una base científica y práctica al profesorado, la formación docente para impartir la instrucción pública y para buscar la mejor formación fue concebida como móvil social tanto a nivel individual como nacional, incluso se favoreció la Educación Superior para que formara los cuadros científicos que el país necesitaba y disminuir con ello, la dependencia con el extranjero. Se quería asegurar los estudios superiores por medio de la formación docente y de la instauración de la Pedagogía en el ámbito universitario. Sin embargo, el corte que como la Pedagogía fue práctico respondiendo a una concepción del conocimiento empírico, hecho que implica, en cierta forma, la subordinación de la enseñanza a la doctrina contiana. La Escuela de Altos estudios asumió la tarea de formar profesores en tres áreas:

- 1) La sección de Humanidades
- 2) La sección de Ciencias Exactas
- 3) La sección de Ciencias sociales, políticas y jurídicas. (14)

13.- Las Facultades y Escuelas de la UNMH. 1929-1979. p.117

14.- Ver anexo I

La sección de humanidades marcaba en el proyecto de la Universidad el abandono de un positivismo radical en el que se diera peso a la ciencia exacta únicamente. En esta sección se integraron las asignaturas de Pedagogía, Psicología, Filosofía, Ética y Estética. Los estudios en Pedagogía se ven plasmados en el ámbito universitario desde estos momentos, siendo su fundamento las humanidades, pero sin dejar su método de enseñanza y conocimiento: el método científico.

Respondiendo al compromiso de buscar nuevas tendencias y alejarse de los principios de su antecesora que había anulado a las humanidades y a la filosofía.

Punto determinante en la concepción de Pedagogía en el ámbito universitaria fue la distinción entre los alcances y limitantes de la instrucción universitaria y los pertenecientes al Estado, en materia escolar, por lo que la instrucción básica elemental quedó definida como responsabilidad del Estado. Sin embargo, la preocupación por mejorar el Sistema Educativo Nacional, acentuó la necesidad de certificar la enseñanza, por lo que dentro del proyecto de Universidad el doctor Luis Ruiz manifiesta la importancia de incluir estudios sobre Pedagogía en las diversas profesiones universitarias. Al respecto dice: "... una apreciación extraña nos descubre con toda claridad, que no basta en una enseñanza cualquiera haber determinado con precisión el grupo de conocimientos que van a inculcarse, sino que es absolutamente indispensable determinar rigurosamente el modo como se han de inculcar" (15), dando así un valor metódico a la enseñanza y alejándola de un carácter improvisado y aleatorio, haciéndola cuestionar su concepto y objetivo.

La preocupación por elevar el nivel de la enseñanza era requisito para poder realizar el proyecto de Educación Superior de Justo Sierra, ya que hasta consolidar un sistema de educación básica se podría instaurar el proyecto de Universidad.

Los estudios sobre pedagogía se ubicaron en un principio en la sección de Humanidades de la Escuela Nacional de Altos Estudios, introduciendo una materia

llamada "Pedagogía especialmente aplicada a México" en cada una de sus tres secciones; sin embargo, dicha asignatura sólo quedó a nivel planeación por la ausencia de profesores y recursos para impartirla, y principalmente por la ausencia de fundamentos y contenidos para la misma.

La escuela se vio atacada por su origen en el porfirismo y por los opositores de Justo Sierra, a estos argumentos sus defensores sostuvieron la necesidad de un organismo encargado de la investigación en los diferentes campos de estudio de la organización nacional.

El proyecto social en el que fue concebida la Universidad Nacional para 1910, se enfrentó a cambios coyunturales, cuyos ejes a nivel nacional eran de corte agrario y en materia de Educación Básica los niveles primario y secundario.

Con el gobierno constitucionalista y la expedición de un documento constitutivo sobre educación, se pretendía reforzar y responsabilizar a los ayuntamientos sobre la enseñanza, respetando la soberanía de cada Estado.

Esta promulgación trajo consigo la supresión de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, estableciendo el Departamento Universitario y de Bellas Artes al cargo del cual quedó la Universidad. Con ello la institución de Educación Superior lejos de lograr su autonomía de las dependencias de Estado, quedó más susceptible a la influencia de los proyectos políticos transitorios del momento.

Este Departamento fue un elemento clave para los proyectos de José Vasconcelos, quien asumió la rectoría de la Universidad en 1920, siendo presidente Adolfo de la Huerta, a partir de este momento el Sistema Educativo Nacional iniciaría un proceso de conformación que lo llevaría a la estructura que conocemos en la actualidad.

La Escuela Nacional Preparatoria, a cargo de la Dirección General, volvía a formar parte de la Universidad y además por un decreto presidencial "... del 12 de Septiembre del mismo año (1920), las funciones del Departamento Universitario fueron ampliadas y se concedió a éste la facultad de orientar y vigilar la educación en todo el país ..."(16), con lo que se replantea el papel y la función de cada nivel educativo del país.

Vasconcelos mismo declaró que el Departamento no estaba capacitado para dirigir la Educación Nacional, por lo que proyecta la creación de la Secretaría de Educación Pública, SEP, lo cual modifica sustancialmente la Ley constitutiva de la Universidad y de la Escuela de Altos Estudios.

Los estudios en Pedagogía fueron impulsados y defendidos por el licenciado Ezequiel A. Chávez desde los inicios de la Universidad y más fuertemente en el periodo que fue director de la Escuela Nacional de Altos Estudios.

Al tomar José Vasconcelos la dirección de la Secretaría de Educación Pública, asume la rectoría el profesor Antonio Caso; quien pone en práctica las disposiciones del artículo 2o, establecido en el reglamento expedido por Adolfo Huerta, presidente en ese momento.

Básicamente las modificaciones recaen en la restructuración de las secciones de la Escuela Nacional de Altos Estudios, quedando ubicados los estudios pedagógicos en la Sección de Ciencias Sociales.

Debido a esta restructuración, los estudios pedagógicos experimentan un momento decisivo en su conformación posterior como disciplina, "... los estudios pedagógicos, que anteriormente se habían incluido en la sección de humanidades y siempre acompañada de los filosóficos, fueron ahora ubicados casi en su totalidad en ciencias sociales; sólo la metodología y la psicología quedaron integradas en la primer sección" (17), hasta aquí no existían planes definidos, sólo

16.- *IBIDEM*, p.42

17.- *IBIDEM*, p.144

se contaba con una serie de cursos llamados "necesarios" y cursos "útiles".

En 1921, Ezequiel A. Chávez toma de nuevo la dirección de la escuela conservando la restructuración de 1920, creando nuevos cursos en la tercera sección:

- Psicología de la adolescencia
- Psicología de la educación
- Ciencia de la educación (18)

Cursos con una inclinación pedagógica definida, justificada por la inquietud de formar profesores. En 1922, lanza la iniciativa para otorgar la formación universitaria a los interesados en las funciones directivas de la educación y sus instituciones: directores, inspectores y personas encargadas de organizar a la educación.

Los estudios en Pedagogía adquirieron dos características, dentro de la Universidad:

- 1) Como especialidad, en donde se otorgaban los diferentes grados académicos: profesor universitario, maestro y doctor.
- 2) Como un área de servicio para todas las carreras de la facultad ofreciendo cursos de formación docente.

Para la carrera de director se implementaron los cursos de:

- Ciencias de la educación
- Organización escolar
- Psicología educativa
- Historia de la educación
- Higiene escolar
- Enseñanzas vocacionales
- Geografía e Historia de la República Mexicana (19)

18.- IBIDEM, p.149

19.- IBIDEM, p.151

Para los cursos de inspectores se abrieron los siguientes:

- Ciencias de la educación II
- Organización escolar II
- Estimulación crítica del aprovechamiento y desarrollo mental
- Educación física II
- Educación estética II
- Enseñanzas vocacionales II (20)

Con la apertura de estos cursos, la sección de Ciencias Sociales se perfiló hacia la formación docente, como era intención del licenciado Ezequiel A. Chávez. El mismo fue un defensor de la Escuela de Altos Estudios y de los estudios en Pedagogía, incluso él, es a Chávez a quien debe la Pedagogía haber sido instaurada en la Escuela de Altos Estudios y, tal vez, el haber substituido esta disciplina hasta la fecha." (21)

Ezequiel A. Chávez plantea la doble responsabilidad de la Escuela de Altos Estudios:

- 1o) Formar profesores de secundaria, educación media y superior, así como
- 2o) formar los científicos mexicanos que elevarán la situación nacional.

Sin embargo la Ley Constitutiva de la misma limitan el desarrollo de una sólida formación de profesores y encargados de la planeación y organización de las instituciones educativas. Los objetivos fundamentales de la Escuela de Altos Estudios entran en conflicto con los proyectos gubernamentales en cuanto al sistema nacional. Vasconcelos propone la implementación de nuevas especialidades en la misma, por ejemplo, la Ingeniería.

Al asumir nuevamente Ezequiel A. Chávez la Rectoría de la Universidad en 1927, su inquietud por formalizar los estudios pedagógicos lo llevan a concretar la creación de la Escuela Normal Superior, sin embargo, el ministro de la SEP, José Vasconcelos habría de modificar los proyectos de la Escuela de Altos Estudios.

20.- IBIDEM, p.151

21.- IBIDEM, p.136

Para el 23 de febrero de 1924, se da a conocer el oficio de reestructuración para la Escuela de Altos Estudios:

Las especialidades para cada sección fueron las siguientes:

- | | |
|-------------------------|---|
| FILOSOFIA Y LETRAS | A) Disciplinas filosóficas |
| | B) Letras |
| | A) Inspectores de escuelas |
| ESCUELA NORMAL SUPERIOR | B) Directores de escuelas |
| | C) Profesores de escuelas secundarias, preparatorias y normales |
| CIENCIAS APLICADAS | A) Medicina |
| | B) Ingeniería (22) |

A partir de esta reestructuración, el plan de Chavez enfrentó a una política adversa a sus fines de formación de profesores a nivel superior, así como a la formación de directores, inspectores y organizadores de las instituciones educativas delimitando a los estudios pedagógicos bajo la responsabilidad de la sección denominada Normal Superior.

Esta delimitación dentro de la Universidad, marca un hecho coyuntural en la subsistencia de los estudios que preservarían a la doctrina pedagógica posteriormente.

También la diferenciación entre los estudios de la Normal y el de las otras dos secciones de la escuela, significan la pérdida de un concepto amplio de la pedagogía en México, ya que se reduce a la formación de profesores a nivel básico y medio, perdiendo su importancia en la formación de profesores a nivel superior. Carencia que se ha acentuado desde esa fecha a la actualidad, y que inclusive han agravado a la problemática de la Educación Superior de nuestros días.

Con el plan de Vasconcelos del año 1924, se da la "supresión de la idea de Chávez en torno a la formación de profesores; consideración de dicha idea únicamente en la sección de estudios pedagógicos" (23), convirtiendola en una Normal tradicional, dejando de lado la propuesta de vincular a la Educación Superior con la preparación de profesores, los cuales elevaran el nivel científico del país, por medio de la preparación pedagógica.

1.2. ANTECEDENTES DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGIA A PARTIR DEL CONFLICTO CONCEPTUAL ENTRE CHAVEZ Y VASCONCELOS.

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública, SEP, el Estado tiene como objetivo retomar la direccionalidad educativa del país, siendo prioridad en los orígenes de la Secretaría, la educación rural y básica, dejando en segundo término a la Educación Superior. La política de Vasconcelos se perfiló a consolidar la infraestructura educativa para el gobierno post-revolucionario.

La Universidad, en este sentido, no correspondía a la línea ideológica del proyecto gubernamental, dicha institución "... constituía el centro organizador de un núcleo social de intelectuales... a los cuales la Revolución había arrebatado violentamente sus condiciones de privilegio y a quienes negaba hasta el momento el acceso a los beneficios del desarrollo..." (24), así mismo la Escuela de Altos Estudios perdió la posibilidad de concretar su proyecto formador de docentes a nivel superior y científicos mexicanos a un "alto nivel", siendo seccionada y limitada en su acción.

A raíz del proyecto de José Vasconcelos en 1924, se legitimó a los estudios de la Escuela en tres secciones:

- 1.- Facultad de Filosofía y Letras.
- 2.- Normal Superior.
- 3.- Escuela de Graduados.

Los estudios en cada sección guardaban relación entre sí a nivel cotidiano, aun cuando se legitimó su separación.

Para 1925, la Escuela de Altos Estudios y sus secciones entran en un periodo conflictivo que se va agudizando por la suspensión y cierre de instalaciones, "... protestando que para la distribución del presupuesto destinado a educación se antepusieron las necesidades de la educación elemental sobre la Educación Superior..." (25), sin embargo, ante la gran a-

24.- GUEVARA, Nibela Gilberto, "La educación superior en México en el ciclo desarrollista" p.51

25.- DUCDING, op. Cit. p.174

fluencia de ingreso a la escuela; principalmente a la sección de la Normal Superior, los profesores gestionaron la apertura de la Escuela ofreciendo sus servicios sin remuneración, y el 23 de enero de 1925, se aprueba la reapertura de la misma. Con la reapertura se da la garantía de validez y reconocimiento de los estudios realizados en las secciones correspondientes.

El decreto constitutivo de las secciones dictado por Vasconcelos y la instrumentación propuesta para ellas, se enfrentó con una serie de limitantes, que intentaron ser superadas en la práctica, tal fue el caso del profesionista aspirante al título de "Profesor Universitario", ya que para obtenerlo se contemplaban asignaturas tanto de la Normal como de la Facultad de Filosofía y Letras. Antes de la división, para obtener este título se cursaba una asignatura denominada "Pedagogía especialmente aplicada a México"; con la división se requería cursar una serie de asignaturas de las dos secciones.

La estructuración de la Escuela fue un inicio del periodo de consolidación del proyecto de la SEP. Teóricamente, Vasconcelos debió haber conformado su plan de estudios observando, tal vez matizando, los principios establecidos por Chávez en respuesta al acuerdo enviado por el primero; pero no procedió así, sino que, incluso objetando las ideas del rector en algunos tópicos, en especial a lo relativo a la Normal Superior, dejó sentir su autoridad y la dependencia de la propia Universidad respecto a la Secretaría de Educación Pública" (26), y es ante el nuevo proyecto de organización educativa que entra en conflicto la Universidad, y en específico la Escuela de Altos Estudios en su tendencia formadora de docentes, ya que la nueva secretaría pretendió desde sus inicios dirigir y reestructurar en su totalidad el sistema nacional, enfocando sus acciones al nivel básico.

En el plan de Vasconcelos desaparecen las especialidades de ciencias sociales, matemáticas, física y química, creando una especialidad denominada Ingeniería; suprime la idea fundamental de Chávez en torno a la formación de profesores en todas las áreas de la Escuela. Ubica los estudios pedagógicos en la sección de la Normal Superior, concretando con ello el proyecto vasconcelista con el que la conformación de los estudios pedagógicos retrocede al ser separados de su función básica y de las disciplinas con las que había nacido.

En el contexto de los diversos discursos político-educativos del periodo post-revolucionario, los estudios pedagógicos entran en un periodo crítico en el que, a pesar de los ordenamientos oficiales, prevalece e inicia su consolidación.

Los estudios en Pedagogía subsistieron en la Normal Superior y en las asignaturas compartidas entre las secciones en la formación de "Profesores Universitarios".

La Universidad mantuvo una relación conflictiva con el Estado, la cual derivó en la obtención de la Autonomía universitaria en 1929. "... la universidad era una institución liberal por su ideología y por su función básica de formación de profesores liberales; la política del Estado, en cambio, era una política intervencionista que contradecía los principios liberales..." (27); la Universidad quedó al margen de los proyectos gubernamentales, los cuales se inclinaron por un modelo de "educación socialista" que puso al modelo universitario en condiciones financieras precarias, e incluso provocó una devaluación social de los estudios en ella realizados. Debido a ello, el 19 de octubre de 1933, le es suprimido el término de "Nacional", por la segunda modificación a la Ley Orgánica que "... convertía a la Universidad en una institución verdaderamente autónoma al reconocerle una absoluta capacidad jurídica para gobernarse..." (28).

Si bien la obtención de autonomía significaba una amplia capacidad de organización independiente de los políticos estatales, también la limitaba en presupuesto, llevándola a suprimir proyectos, sobre todo a nivel de investigación y construcción de conocimientos, que ha decir del proyecto inicial de la Escuela de Altos Estudios, formaría al cuerpo científico mexicano de alto nivel.

Uno de los proyectos suprimidos fue el de la Normal Superior en 1924, "... los pocos cursos pedagógicos que subsistieron quedaron ubicados en el Departamento de Ciencias de la Educación, cuya existencia como elemento constitutivo de la Facultad de Filosofía y Letras habría de prolongarse

27.- GUEVARA, Nirela Gilberto. Op. Cit. p.54

28.- DUCDING, Patricia. Op. Cit. p.197

hasta 1954... " (29); con ello la SEP toma el control de la educación en el país, siendo retomadas las disciplinas que contenía la Escuela de Altos Estudios en su sección de Normal Superior, otorgando los títulos a los directores, supervisores y organizadores de la educación elemental, media superior, secundario y en gran medida todo lo correspondiente a la Educación Superior Politécnica.

Con la supresión de la Normal Superior y la creación de la sección de Ciencias de la Educación, la Universidad tomó al nuevo organismo como elemento de consulta y coordinación de estudios, ya que "... las ciencias de la educación que constituyen el factor común que, combinando con los conocimientos propios de cada profesor, tiene por objeto conseguir que quienes lo sean, no sólo cuenten con los conocimientos y habilidades especiales que debe transmitir a sus alumnos, sino también con los que en materia de educación conviene que tenga todo profesor ..." (30), que si bien ya no tenía a su cargo la formación de directores, supervisores, entre otros, tenía la posibilidad de formar docentes para nivel secundario, medio y normal.

La formación impartida en el Departamento de Ciencias de la Educación tuvo como logro la constitución de la Maestría en Ciencias de la Educación.

El plan de estudios de la Maestría que se impartía en el Departamento fue formalizado en 1935 y se organizó en dos grupos: materias obligatorias y materias optativas.

Plan de estudios de la Maestría impartida en el Departamento de Ciencias de la Educación en 1935. El cual se componía de:

1) Obligatorias.

- Filosofía de la Educación	2 semestres
- Psicología de la Educación	2 semestres
- Psicología del adolescente	2 semestres
- Psicotécnica	

29.- IBIDEM, p.227

30.-IBIDEM, p.229

2) Optativas.

2.1 A elegir dos:

- Investigación psíquica y psicopatológicas sobre anormales mentales y delincuentes juveniles. 2 semestres.
- Investigación de cualidades y defectos físicos de los adolescentes. 2 semestres
- Condiciones económicas y su influencia sobre los educandos. 2 semestres
- Mejoramiento del medio social. 2 semestres

2.2 Elegir una:

- Historia de la educación mexicana. 1 semestre
- Segundo curso de psicotécnica. 1 semestre

Además se requería un curso complementario de:

- Técnicas de enseñanza
- Dos idiomas a elegir entre: Francés, Inglés, Italiano y Alemán. (3)

El plan de estudios de la Maestría se desvinculó de su función como organismo de consulta para las disciplinas de la Universidad. Las asignaturas se enfocaron a problemas más específicos de la educación, a partir de enfoques definidos, tales como la psicología, la biología y la historia.

La formación docente careció de un plan adecuado, ya que la didáctica, la investigación educativa y el análisis pedagógico, no existían dentro del plan.

En el periodo que abarca de 1934 a 1940, el gobierno del Gral. Lázaro Cárdenas, proyectó la integración del país como nación moderna con base a una economía mixta, es decir, una economía en la que el trabajador participara del capital y de su consumo; y es en este sentido que la preocupación por tener un Sistema Educativo adecuado a un proyecto de desarrollo, cobra importancia, "... La creación del proyecto exigía, lógicamente la formación de un tipo de intelectual cualitativamente diferente al cuadro profesional universitario." (22).

31.- IBIDEM, p.233

32.- BUEVA, H. Gilberto. Op. Cit. p.55

A partir de lo cual se promueven proyectos educativos a nivel superior como lo son: el Instituto Nacional de Estudios Superiores para Trabajadores (INEST) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN).

En 1938, se promueve en la Universidad, una reforma de Planes y Programas de estudios de las diferentes especialidades, a cargo del profesor Antonio Caso. Los nuevos planes fueron autorizados el 19 de enero de 1939, quedando la facultad organizada en seis secciones:

- 1) Filosofía
- 2) Psicología
- 3) Letras
- 4) Antropología Cultural
- 5) Historia
- 6) Ciencias de la Educación

Los estudios sobre Pedagogía se ubicaron en la última dándole una tendencia psicologista y fisiológica, resolviendo impartir la maestría en Ciencias de la Educación como especialización.

El plan de estudios fue el mismo de 1935, agregando únicamente dos materias a las obligatorias: técnicas de la enseñanza e historia de la educación, quedando suprimido el segundo ciclo de materias optativas. Para obtener el grado se debía acreditar 11 cursos semestrales de materias obligatorias y dos optativas.

En estos momentos, la maestría seguía respondiendo a la formación de docentes a nivel medio y de especialización, sin embargo los egresados para obtener una plaza de trabajo en el SEN, debían cumplir con los siguientes requisitos:

- a) Que la especialidad misma que siguen las dos instituciones (U.A. de M. y Normal Superior) se haga de acuerdo a los mismos planes de estudio comunes que van anexo al convenio.
- b) Que la duración de los estudios estimada en horas de trabajo, los trabajos de los programas de cada materia y las pruebas de aprovechamiento sean recíprocas.

- c) Que los maestros que profesen las enseñanzas llenen los requisitos de competencia que deben exigirse de una persona que imparta sus enseñanzas en centros de educación superior en cuanto se refiere a dominio de la materia o al dominio de la maestría o al grado académico otorgado en la especialidad que trata de enseñar. (33).

Estos puntos son los fundamentales en el acuerdo firmado por el secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet, y el director de la Escuela Normal Superior, aceptado por el rector Brito Foucher en junio de 1944. En estos acuerdos se logró, también que los egresados pudieran entrar como docentes en el nivel secundario, convenio realizado por García Maynes, como seguimiento de los logros obtenidos en 1939, cuando se logra que los egresados obtengan plazas para la Escuela Preparatoria y de Iniciación Universitaria.

El modelo cardenista es abandonado paulatinamente, al igual que la idea de la economía mixta, privilegiando un objetivo: la industrialización a cualquier costo.

En este sentido el Estado deja de tener un papel de mediador y promotor del desarrollo, poniéndose al servicio de la inversión privada, lo cual se concretiza al tomar la presidencia el Lic. Avila Camacho, en 1940, poniendo en marcha un "... conjunto de medidas que convenían para apoyar el desarrollo de la industria privada ..." (34), siendo el sector público un instrumento de apoyo y legitimación del capital privado, argumentando un "beneficio social" inexistente.

La segunda Guerra Mundial permitió redondear el avance económico y la implantación de una política social denominada "Unidad Nacional".

En educación dicha política se tradujo en una lucha contra la idea de la educación socialista y la represión a

33.-IBIDEM. p.239

34.- GUEVARA, N. Gilberto. Op. Cit. p.56.

los maestros, funcionarios y alumnos que la sostenían y difundían. Dicho conflicto culminó en la modificación al artículo 3o Constitucional, eliminando el texto socialista sobre educación.

Jaime Torres Bodet, como funcionario educativo elaboró un discurso legitimador de la tendencia liberal del país, y con respecto a educación dijo: "... en vez de ser una obra para disputas y fraccionalismos sociales debería ser un medio para conquistar la unidad nacional ..." (35) ya que para lograrla se debía eliminar la concepción socialista.

El estado retoma su papel educador y renuncia al socialismo, adoptando un nacionalismo abstracto y sin contenido social que se enfocó al desarrollismo impulsado por los países desarrollados hacia América Latina, alejando los discursos del populismo cardenista y su perspectiva social.

En el contexto de esta propuesta se elabora la nueva visión de la movilidad social, y nace el mito de "... la educación como instrumento para democratizar a la sociedad ..." (36) en base a lo cual, la lucha de clases evidenciada por el cardenismo es desplazada por la idea de competitividad.

La competitividad, es un discurso que se respalda en la teoría neoclásica. "Este pensamiento profundamente esquemático pretendía demostrar que existe una relación directa, determinante entre índices de escolaridad y desarrollo económico ..." (37), dando un giro y un nuevo concepto social de la educación.

La Universidad retoma el pensamiento neoliberal que el Estado introduce en Educación Superior, por medio de sus dependencias, aun cuando estas fueron creadas por el periodo cardenista. En la U.A. de M., se origina un conflicto académico-político entre la tradición generalista y la enseñanza especializada a nivel docente. En el periodo que comprende la rectoría por parte de Rodolfo Brito Foucher, se

35.- IBIDEM. p.59

36.- IBIDEM. p.60

37.- IBIDEM. p.61

agudiza este conflicto, ya que defendía la posición tradicionalista presionando a los docentes a seguir dicha posición, así como a los alumnos a aceptarla.

Ante la situación hostil que derivó en la confrontación de candidatos oficiales y los propuestos por la comunidad para ocupar la rectoría, el presidente Ávila Camacho propone se desconozcan ambos candidatos y se establezca un consejo universitario, lo cual modifica la Ley Orgánica en 1944, en la que se retoma la direccionalidad de la institución por parte del Estado, regresándole el término de "nacional".

La Universidad es "... refuncionalizada y se elabora todo un proyecto de rehabilitación centrándose en la reconceptualización del término "nacional", que en el discurso gubernamental se tradujo en la "voluntad de servicio patrio, sin distinción de sectas, de credos, de partidos o fracciones ..." (30). Es decir, se encamina a todas las instituciones educativas a nivel superior al logro del proyecto de "unidad nacional".

La Universidad Nacional Autónoma de México, como opción para el logro del proyecto de desarrollo nacional, recibe un gran impulso a finales de los años 40s y a principios de los años 50, siendo la inauguración de la Ciudad Universitaria, uno de los proyectos más ambiciosos y de alto costo, el cual pretendió legitimar una nueva tendencia liberal.

En la década de los cincuenta la economía nacional entra en el llamado "desarrollismo" en el que subordina a los planes de desarrollo internacional, todos los sistemas nacionales, para ello la educación es tomada como un instrumento propiciador de las condiciones previas al desarrollo. "... la educación se convierte en prerequisite para el desarrollo económico, en una variable más de la educación del desarrollo ..." (31) a partir de lo cual los estudios pedagógicos subsisten en el marco universitario, y se han concretizado.

38.- IBIDEM p.66
39.- IDEM.

En 1955, Mariano Azuela toma posesión de la dirección de la Facultad de Filosofía y Letras realizando modificaciones en la organización, básicamente en lo referente a la evaluación, implantando el sistema de créditos, institucionalizando los seminarios para titulación y definiendo una relación concreta entre la Universidad y el Estado.

Como la institución formadora del "espíritu público" en las esferas de las humanidades, Los departamentos desaparecen y se conforman Colegios, en la Facultad de Filosofía y Letras, siendo siete en total:

- 1.- Colegio de Filosofía
- 2.- Colegio de Letras
- 3.- Colegio de Psicología
- 4.- Colegio de Historia
- 5.- Colegio de Geografía
- 6.- Colegio de Pedagogía
- 7.- Colegio de Antropología

Los cuales impartían quince carreras en total. El Colegio de Pedagogía reestructura sus planes y programas de estudio y básicamente toma un carácter de maestría diferente al impartido en el Departamento de Ciencias de la Educación.

La maestría del Departamento consistía en la "... anteriormente sostenida (1928) de cursar algunas materias pedagógicas después de haber concluido una maestría en cualquier especialidad ..." (40). La maestría en Pedagogía se crea independientemente de las demás maestrías de la facultad, desde sus inicios se planteó como perfil de ingreso a solicitantes que contaban con una maestría en otra especialidad, es decir, con conocimientos previos, e incluso con una práctica definida en el sistema educativo.

El Colegio de Pedagogía "... erecto desde 1955, una reestructuración definitiva en su plan de estudios ..." (41), sustituyendo a la Maestría en Ciencias de la Educación, por la Maestría en Pedagogía.

40.- IBIDEM, p. 247

41.- DUCDING, Patricia.Op. Cit. p. 248.

La maestría en Pedagogía se estableció como carrera independiente a las demás de la Facultad y con un plan de estudios renovado. Su objetivo ya no era sólo el de formación docente, sino que abarcó los niveles de organización y planeación de lo educativo.

El primer plan de estudios del Colegio de Pedagogía se integró con 13 materias obligatorias a cursar en dos semestres y seis optativas elegibles.

El plan de estudios de la Maestría en Pedagogía contaba con las siguientes materias:

MATERIAS OBLIGATORIAS:

- 1.- Teoría pedagógica
- 2.- Fundamentos biológicos y sociológicos de la Pedagogía
- 3.- Didáctica
- 4.- Técnica de la investigación pedagógica
- 5.- Organización escolar
- 6.- Pedagogía comparada
- 7.- Filosofía de la educación
- 8.- Historia general de la Pedagogía
- 9.- Historia de la educación en México
- 10.- Psicopatología de la adolescencia
- 11.- Psicotécnica de la adolescencia
- 12.- Psicotécnica de la adolescencia II
- 13.- Antropometría pedagógica ... (42)

Hasta este momento se le da un enfoque experimental, perfilado a la búsqueda de conocimientos prácticos y aplicables en el momento histórico. Ejemplo de ello es la tendencia de las materias hacia la medición, experimentación y la fragmentación.

Si bien algunas materias atendían a la formación teórica como teoría pedagógica y las dos de historia, se deja de lado el estudio sociológico de lo pedagógico. Se da una tendencia biológica con las asignaturas de psicometría pedagógica y fundamentos biológicos, evidenciando su tendencia positivista, perfilándose por asignaturas de corte científico.

En este plan se incorporan materias de tipo normalista, como la Didáctica, para intentar responder a las necesidades prácticas del ejercicio profesional de los egresados, destaca la integración al plan de una materia de investigación aún cuando es a nivel técnico, para orientar a la maestría a lo científico a través del método, encargada de dotar a los alumnos del "... instrumental metodológico empirista correspondiente ..." (43), tendencia necesaria para dar valor y utilidad a la misma.

La maestría en Pedagogía surge ante la evidente necesidad por mejorar la educación en los diferentes niveles educativos del país, pero desde su creación se da un concepto inacabado, un campo de trabajo incierto, ya que no se tenía claro el lugar en el que incidirían los sujetos en formación, aún cuando se partía del hecho que como maestría sus alumnos ya tenían un campo de trabajo definido.

Al referirse al campo de trabajo para la maestría se señala que, "... las perspectivas de trabajo que ofrece esta profesión no pueden definirse todavía con exactitud puesto que se trata de una carrera de reciente creación ..." (44) situación que pone en evidencia la ausencia de un análisis sobre la creación de la misma y sus perspectivas sociales a las que respondería sobre el cual pudiera basarse su formación.

La concretización de los estudios en Pedagogía se refleja en los cambios de su plan de estudios, siendo reestructurado en 1957, por el doctor Francisco Larrovo, maestro del mismo y posterior director de la Facultad de Filosofía y Letras de 1958 a 1966.

Las asignaturas quedaron organizadas en base a las disposiciones establecidas el 25 de Julio de 1956, por el Consejo Universitario, destacando dos elementos básicos:

- 1) El sistema de créditos semestrales
- 2) El ordenamiento de las materias según la siguiente clasificación:

43.- DUCDING, Patricia Op. Cit. p.249
44.- IBÍDEM, p. 247

- Obligatorias generales

- Obligatorias monográficas
- Seminarios
- Optativas ... (45)

De acuerdo a estos lineamientos generales, el doctor Francisco Larroyo, reestructuro el plan de estudios con un total de 38 créditos semestrales, siguiendo la división establecida en 1956:

A) MATERIAS OBLIGATORIAS GENERALES.

- Teoría Pedagógica 2 semestres
- Historia General de la Pedagogía 2 semestres
- Conocimiento de la Adolescencia 2 semestres
- Fundamentos Biológicos de la Pedagogía 2 semestres
- Filosofía de la educación 2 semestres
- Psicología Social y Psicopsicología Pedagógica 2 semestres

B) MATERIAS MONOGRAFICAS OBLIGATORIAS.

- Didáctica 2 semestres
- Organización escolar 2 semestres
- Psicotécnica Pedagógica 2 semestres
- Psicopatología de la Adolescencia 2 semestres
- Antropometría Pedagógica 2 semestres
- Pedagogía comparada 2 semestres
- Técnica de la Investigación Pedagógica 2 semestres
- Orientación vocacional y profesional 2 semestres
- Psicología Contemporánea Corrientes Principales de la Psicología contemporánea 2 semestres

C) SEMINARIOS.

- De Textos clásicos de la Pedagogía Segundo semestre
- De Investigación Pedagógica Segundo Semestre
- De composición de Tesis Segundo Semestre

D) MATERIAS OPTATIVAS.

- Educación Audiovisual 1 semestre
- Formación y estimación de pruebas pedagógicas 2 semestres
- Historia de la educación en México 2 semestres

Las perspectivas teórico-metodológicas siguieron siendo las mismas que las existentes en el plan del Departamento de Ciencias de la Educación, la restructuración del mismo radica principalmente en el formato de las mismas asignaturas conservando los fundamentos curriculares.

Para 1957, la maestría es constituida como licenciatura en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. El surgimiento de la misma se da en Francia en la misma década, aun cuando tiene diferente orientación teórica, "... en Francia aparece ya una licenciatura en Ciencias de la Educación y en México como Pedagogía ..." (46), en el modelo europeo se toma como base la racionalidad científica, los objetivos de industrialización en México, sin embargo, se retoma el modelo elaborado por Herbart. La Pedagogía se sustenta en la Ética y la Psicología, esta última es la que aporta elementos científicos en la formación de la entonces nueva disciplina.

En 1957, la licenciatura se reorganiza en años escolares cada uno con dos semestres, bajo la siguiente lógica:

PRIMER AÑO

Teoría pedagógica
Historia general de la Pedagogía
Fundamentos biológicos de la Pedagogía
Conocimiento de la infancia
Corrientes de la pedagogía contemporánea
Materia optativa

SEGUNDO AÑO

Historia de la educación
Didáctica general
Psicotécnica pedagógica
Conocimiento de la adolescencia
Fundamentos sociológicos de la educación
Una materia optativa

TERCER AÑO

Organización escolar
Pedagogía comparada
Psicopedagogía de la adolescencia
Técnica de la investigación pedagógica
Filosofía de la educación
Una materia optativa... (47)

46.- DÍAZ, Barriga Ángel. Problemática en torno a la formación del profesionista de la educación.

En jornada de análisis del currículo de pedagogía, p.12

47.- DUCOING, Patricia. Op. Cit. p.294

Las asignaturas del plan de estudios de la Maestría en Educación Superior fueron retomadas en el plan de la Licenciatura, lo cual generó un problema fundamental en la conformación de los estudios profesionales de la pedagogía en la UNAM. Como maestría, la disciplina contemplaba la formación de un especialista con una práctica definida y concreta en educación, interesado en adquirir conocimientos pedagógicos.

Como licenciatura continuó con el mismo paquete de asignaturas pero con una población diferente ya que la formación con la que contaban era de nivel bachillerato ajenos a la práctica docente y educativa, así como de la problemática de la enseñanza.

El perfil de egreso también contrastó en el paso del nivel Maestría al nivel Licenciatura. En la primera se consideró "... no tan sólo a la formación de profesores, sino a la capacitación de profesionistas en Pedagogía aptos para organizar escuelas, efectuar investigación y desempeñar tareas de asesoría en diferentes instituciones" (48).

Para la Licenciatura se contemplaron como objetivos de la población de egreso:

- "Contribuir a la formación integral del individuo.
- Formar un pedagogo general como profesionista
- Formar al especialista en Pedagogía, lo mismo para la docencia que para la técnica y la administración de la educación
- Formar al investigador de la Pedagogía

En la nueva fisonomía del plan para la licenciatura " El enfoque tecnicista continuó predominando al igual que la ausencia de ejes curriculares y la desvinculación con las prácticas educativas vigentes" (49), lo cual desarticuló a los anteriores objetivos del plan mismo.

48.- IBIDEM. p. 247

49.- IBIDEM. p.255

En cuanto al primero "formación integral del individuo" queda en el abstracto ya que no se establecen líneas en las que el pedagogo contribuya a la misma. En el plan se identifican como asignaturas enfocadas a lograr éste objetivo a las siguientes:

- PRIMER AÑO
 - Conocimiento de la infancia.
- SEGUNDO AÑO
 - Conocimiento de la adolescencia.
- TERCER AÑO
 - Psicopatología del escolar.

En las primeras dos no se establece una delimitación en torno al o los ejes a partir de los cuales se abordará a las etapas de la vida humana. La tercera define el enfoque psicológico para abordar una etapa de desarrollo: la adolescencia. De esta manera se excluyen los aspectos sociales, culturales, físicos, etc., poniendo en cuestión a la pretendida formación integral del individuo.

El formar un pedagogo general implica suponer que la Pedagogía es fragmentada y a su vez considerar a su profesionalista poseedor de conocimientos generales de diferentes disciplinas aplicadas a la educación.

La ausencia de una concepción de Pedagogía como totalidad ha originado la ausencia de la formación de un pedagogo como tal con carácter propio.

Plantea entonces la formación de especialistas de la Pedagogía en tres líneas: la docencia, la técnica y la administración, planteamiento que se presenta excluyente ya que el pedagogo docente no es un pedagogo técnico y a su vez ambos no son pedagogos administradores, ya que cada una de ellas es una especialidad diferente. Realidad que contrasta y contradice el objetivo de formar un pedagogo general.

Tal contradicción se ve reflejada en la proyección universitaria y en el futuro de los egresados de la misma, ya

que no se tiene claro el campo de trabajo en el que incidirán.

Por último el formar e investigar a la Pedagogía no se puede lograr con una materia de Técnica de la Investigación Pedagógica en el último año. Ya que como técnica, sólo le proporcionará de los elementos básicos y de forma cuyos productos no tendrían una validez teórica y metodológica aceptable.

La vinculación con aspectos específicos de la práctica educativa se introduce en el nivel Maestría, con las siguientes asignaturas:

- Antropometría pedagógica	2 semestres
- Historia de los sistemas de enseñanza	2 semestres
- Historia de los sistemas de enseñanza normal	1 semestre

Es decir para que un pedagogo pudiera estar preparado y ser especialista en educación de nivel secundario, al menos dentro del currículum vivido (50), necesitaría cursar tres años de bachillerato, tres de licenciatura, dos años de práctica profesional y uno de Maestría, lo cual sumaría 9 años. Sin embargo si un egresado de secundaria ingresara a la Normal de maestros, cursando cuatro años para obtener el grado de maestro, más uno de especialidad, dando un total de 5 años y estando capacitado para incidir en el nivel mencionado.

Para la Pedagogía significó un gran paso la constitución de la misma como Licenciatura, sin embargo quedó limitada y carente de un sustento teórico-metodológico definido y concreto.

La tendencia curricular se elaboraría en torno a los ejes teóricos del plan de estudios, para la década de los cincuenta en los que la economía nacional entró en el denominado desarrollismo, y las profesiones centradas en las humanidades en constantes cuestionamientos bajo los dictámenes del capitalismo expansionista y su ideología.

50.-Este término hace referencia a la diferenciación entre el plan formalizado y la formación cotidiana.

Los proyectos socio-económicos son subordinados a los planes emanados de organizaciones mundiales con una clara inclinación expansionista para introducir un proyecto de mayor alcance en el nivel sistema educativo, en este caso conformar las características necesarias para el capitalismo en expansión, con un país director, Estados Unidos de Norteamérica.

En México estas tendencias se traducen en la intención de "... transformar en un sentido liberal la enseñanza técnica del país y eliminar el sentido populista y socializante que habían heredado de los centros de educación popular" (51). La introducción de la propuesta de la tecnología educativa, vino a validar la relación entre la educación y la industria. Este proyecto fue introducido a Latinoamérica por medio de la ALPRO, como proyecto multinacional. La propuesta de la Tecnología educativa realizó las siguientes acciones en la década de los años setentas:

- a) Se puso énfasis para mejorar la presentación de la información a los alumnos. Uso de medios electrónicos, por ejemplo.
- b) Se propuso mejorar el modelo curricular.
- c) Se trató de dar mayor educación a los alumnos en los diferentes niveles educativos. Acción representativa es la creación de programas televisivos y programas educativos como la Telesecundaria.
- d) Se atacaron formas antiguas de enseñanza para mejorar la memorización del contenido.
- e) Se analizó el rubro costo-educación en cuanto a su eficiencia.

En este proyecto se hace evidente el intento por eficientizar a la educación en términos de mayor número de educandos, menores costos y el uso de la tecnología. Se deja clara la preocupación por mejorar la memorización de información, dejando de lado la comprensión de los contenidos y los métodos de construcción de los mismos.

Ante el panorama cambiante de la Universidad en el ámbito de la transición de los movimientos estudiantiles y el nacimiento sindicalismo en la UNAM, los proyectos académicos propuestos y originados en un proceso político que reconceptualizó a la Educación Superior.

51.- BUEVARA, Niebla Gilberto. Op Cit. p.

El movimiento de 1968, propició proyectos de desactivación estudiantil y sindical en la UNAM y demás instituciones de Educación Superior Pública.

En el periodo de gobierno de Luis Echeverría (1970 - 1976), la crisis económica propiciada por la fuga de capitales, así como la crisis social provocada por el movimiento estudiantil de 1968, afectó la credibilidad en los proyectos gubernamentales, por lo que fue prioridad para el Ejecutivo, reconciliar a las Universidades con el gobierno proponiendo una Reforma Educativa.

La llamada Reforma Educativa tenía como principales objetivos:

- Controlar el acceso a la Educación Superior
- Desarticular el sindicalismo
- Recuperar la credibilidad en materia de Educación Superior

Las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales fueron el proyecto representativo de esta política impulsada por el soberonismo para la modernización de la enseñanza superior. "Ya durante el rectorado de Pablo González Casanova, se había formulado la necesidad de crear escuelas nacionales de estudios profesionales bajo la óptica de una enseñanza interdisciplinaria ligada al sistema productivo y organizada en un marco de democracia social" (52). Sin embargo, para el soberonismo este proyecto constituyó la opción para descentralizar geográficamente a la población universitaria y diluir el sindicalismo y la organización académica.

El programa de descentralización de estudios profesionales se inició en 1975, mediante la creación de nuevas unidades de la UNAM, ubicadas en el Área metropolitana de la Ciudad de México, principalmente al noreste y oriente.

Su ubicación se determinó en base a la investigación sobre el origen de la demanda potencial de ingreso a estudios profesionales, indicando que gran parte provenía de la zona noreste y oriente del Área metropolitana.

52.- IENF, Rollin. Modernización conservadora. p.109

Para la localización de las nuevas unidades también fueron considerados los aspectos de vialidad, medios de transporte, disponibilidad de terrenos y existencia de organismos de protección y servicios que pudieran llegar al caso, vincularse con la enseñanza profesional y de postgrado; sin embargo muchos de estos aspectos dejaron mucho que desear en la práctica.

El Consejo Universitario aprobó el proyecto de descentralización de los estudios profesionales que comprendió la creación de cinco planteles, de los cuales la E.N.E.F. Aragón fue la última en inaugurarse.

1.3 IMPLANTACION DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGIA DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS A LA ENEP ARAGON.

El proceso modernizador en México comienza en "... 1940, entra en crisis a mediados de los 60. El nuevo proyecto, a su vez, sufre ciertas modificaciones a partir de 1970, y la crisis y coyuntura de 1976, lo definirá con nuevas características." (53), siendo iniciada la política modernizadora en las universidades para la segunda mitad de los años 60, con un carácter tecnocrático respondiendo a los proyectos retomados en América Latina.

La política modernizadora surge a partir de la expansión en la matrícula de las universidades a partir de los 50 y entra en crisis a finales de los 60. Es aquí donde el Estado y las instituciones educativas evidencian un defasamiento entre la formación universitaria y el propio proyecto de desarrollo económico y social. Dicha expansión comienza a generarse en 1940, con el proyecto de industrialización y su influencia en lo cultural e ideológico que se verticalizaron a las aspiraciones de la productividad.

Para la década de los años 50 se impulsa un plan de educación básica denominado "Plan de Once Años", para ampliar la educación elemental, en 1959. La matrícula de educación primaria, secundaria y media, por lo tanto aumentó en años posteriores y de ahí que aumentara la demanda a educación superior.

Debemos recordar que las ENEFs, surgen de un proyecto de descentralización de los estudios concentrados en Ciudad Universitaria, siendo la ENEF Aragón, la última en crearse.

Si bien, la ENEF fue el resultado de las políticas implementadas décadas anteriores y principalmente de la política modernizadora.

53.-MENDOZA, Rojas Javier. El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965 - 1980). p.3

A mediados de la década de los años 60, se comienza a hablar de una "crisis universitaria" y con ello de una "masificación" al aumentar la matrícula y formar profesionistas que no absorbía el campo de trabajo real.

El discurso oficial caracterizó a la denominada "crisis" de la siguiente forma:

- a) Baja calidad de la enseñanza, como consecuencia de la masificación...
- b) Poca difusión de la cultura y pobre investigación científica...
- c) Eficiencia terminal baja...
- d) Predominio de las carreras tradicionales...
- e) Estructura universitaria tradicional...
- f) Ausencia de un sistema de educación superior...
- g) Falta de una orientación vocacional...
- h) Servicio social poco eficiente...
- i) Escasos recursos financieros.
- j) Administración universitaria poco eficiente y de tipo tradicional.
- k) Carencia de planeación universitaria...
- l) Crecimiento anárquico de la universidad
- m) Desvinculación de la universidad del desarrollo económico..." (54)

En este momento la Universidad se enfrenta a dos opciones, por un lado ser una institución reproductora de las condiciones sociales existentes, y por otro, la posibilidad de retomar o elaborar modelos alternativos. Las propuestas se verticalizaron a la primera opción, racionalizando a la misma. Para el logro de esta carrera se plantearon los siguientes objetivos:

- a) Racionalización de servicios educativos...
- b) Modificación de la importancia de las carreras, dando prioridad a las especialidades de carácter técnico sobre las humanísticas.
- c) "Ajuste" del producto de la universidad a los requerimientos del sector moderno de la economía...
- d) ... selección rigurosa para el ingreso...

- e) Pretención de adecuar los contenidos de la enseñanza a los avances científicos y tecnológicos a nivel mundial.
- f) Búsqueda de nuevas formas de organización universitaria... "(55)

La Universidad optó por su programa de descentralización y con el la creación de la ENEF Aragón, que lejos de cumplir con los objetivos que justificaban su existencia, solo represento una extensión físicamente alejada de la Universidad del Pedregal.

La ENEF Aragón fue proyectada para un cupo de 15000 estudiantes. en Pedagogía empezó con 366 alumnos, 13 profesores y 7 ayudantes.

Las condiciones en las que se encontraba la ENEF, "hacían que los profesores no podían acceder a ella, ya que la mayoría no podían acceder a ella, ya que la mayoría tenía que trasladarse desde lugares paralelamente opuestos a las instalaciones de la ENEF" (56).

En las memorias de los primeros estudiantes de la carrera se ha podido reconstruir la forma en la que superaban las ausencias de los docentes, pues los mismos grupos trataban de cumplir con la revisión de los contenidos propuestos para la asignatura.

El plan de estudios siguió la misma línea del establecido en la Facultad, pero tuvo que adaptarse a las condiciones de la institución, haciendo un agrupamiento de materias posibles de cubrir por el escaso personal docente.

Las definiciones del plan de la facultad se vieron acrecentados por las modificaciones arbitrarias de la implantación en la ENEF.

55.-IDEM

56.-BARRON, T. Concepción. Memorias del foro:Análisis del currículo de la Licenciatura en Pedagogía.
p.48

La política educativa implica múltiples niveles que van desde el ideológico hasta la implementación de los programas derivados de un plan. Es innegable para los análisis actuales que el plan de estudios es el producto último de una tendencia ideológica, la cual es sustentada y difundida a través del plan y de las relaciones y productos que propician. De ella se derivan los niveles, sociológico, organizativo, administrativo y pedagógico, los cuales no pueden ser entendidos aislados, sino que guardan interrelaciones entre ellas y con el objeto de estudio.

La política modernizadora, si bien surge como respuesta a la "crisis" caracterizada anteriormente, respaldó un proyecto ideológico dominante, ya que fue el estado quien lo promovió y posibilitó.

A partir de la expansión en la matrícula registrada en la década de los años 50s en la Universidad generó demandas y confrontaciones entre los egresados y las condiciones indefinidas del país.

Indefinidas ya que las políticas anteriores habían fomentado la democratización de la educación, lo cual pierde continuidad al iniciarse el proyecto modernizador. Precisamente este proyecto "Se presenta como un intento de respuesta a la situación de desfase existente entre la realidad universitaria y las necesidades del proyecto de desarrollo económico y social del estado. ..." (57) planteando a las universidades la tarea de vincular su capacidad de ingreso con el desarrollo pretendido en el país.

De la década de los 40s a principio de los 60s, el expansionismo económico permitió que la educación fuera un móvil social, sin embargo este concepto provocó que para los años 70 se comenzara a hablar de "masificación" y con ello la Universidad entra en la denominada "crisis" (58), la cual caracteriza la situación derivada de la tendencia retomada.

57.-MENDOZA, Javier Op.Cit. p.6

58.-"Por crisis universitaria se puede entender aquella situación en donde la Universidad y la sociedad divergen y cada una de ellas tiene un desarrollo diverso ...". MENDOZA, Rojas Javier, Op.Cit. p. 7

Los elementos evidenciados a partir de la perspectiva oficializada gira en torno a el alto numero de alumnos en la matricula universitaria. A partir de ello se habla de la desvinculacion de la Universidad del desarrollo economico del pais; en torno a lo cual se promueve la refuncionalizacion de la Universidad en vias de los requisitos del capitalismo dependiente introducido al pais.

Si bien se puntualizaron problemáticas como la baja calidad de la enseñanza, baja eficiencia terminal o la ausencia del servicio social necesario, estas no son abordadas como problema fundamental, ya que bajo la lógica oficial este problemas se resolverían al refuncionalizar a la institución.

La tendencia oficial retomo como via de solución a la "planeación", justificándolo a partir de dos elementos: la "... ausencia de un sistema de Educación Superior y la "carencia de planeación universitaria ..."(59) oficializador en su caracterización de la problemática.

Un primer obstáculo para la planeación como responsable de la solución de los problemas educativos del país, lo conformo la ausencia de análisis, reflexión y elementos propositivos presentados en la primera institución de planeación de la Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la educación en 1965.

A raíz de esas ausencias, el país opta por retomar tecnologías del extranjero, principalmente y directamente de Estados Unidos. La creación de organismos que integran las propuestas de las universidades comenzó formalmente con la Asociación de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) y en 1968 el Centro de Planeación Nacional de Educación Superior (CPNES).

Este último tuvo bajo su responsabilidad elaborar el "Plan Nacional de Educación Superior", mismo que sólo llegó a ser un diagnóstico de la situación educativa.

A partir de este momento la planeación se toma como "instrumento técnico" del que se pretendió hacer uso para superar las deficiencias de las instituciones de E.S. en el plano de instrumentación. La planeación por sí misma constituía la planeación del momento, llegó a ser formalizada en la institución, de ahí que se retomara mecánicamente en cualquier situación. "... la planeación como técnica debía ser utilizada independientemente de la situación a la cual se aplicara." (60). Esta idea evidencia la perspectiva de interpretación oficial del problema educativo, la ausencia de análisis de las situaciones y la arbitrariedad de la implantación de modelos defasadores de la realidad específica.

La técnica se pone al servicio de la industria, enfocándose a la productividad a hacer "eficiente lo ineficiente". Un principio retomado en este período del sexenio de Díaz Ordaz fue el pragmatismo, en el que se basa la planeación universitaria en función a las necesidades inmediatas.

El modelo del desarrollo estabilizador es cuestionado ante las expresiones de reclamo de diferentes sectores, principalmente el sindical y el estudiantil de fines de la década de los 60s.

El modelo de jugo económico - social de 1940, la crisis se deja sentir en los niveles económico, político y social. El acceso de la Universidad de campesinos, trabajadores y clase media propiciado por las décadas anteriores crean las condiciones para el cuestionamiento de la ideología difundido por el Estado.

El gobierno concierne con los sectores en pugna con los principios de "unidad nacional", "patriotismo", etc. una solución la "reforma educativa" del gobierno de Luis Echeverría H. El Estado se propone la reapertura de relaciones cooperativas con la Universidad, relación interrumpida por las políticas anteriores. La Reforma educativa fue planteada ante la ANUIES en 1971, planteando como tarea el dar respuesta a la demanda de Educación Superior y mejorar el nivel cultural, científico y tecnológico.

La concertación, por lo tanto evidencia a un proyecto ideológico modernizador - reformista. Modernizante en tanto exigía la racionalidad, eficiencia y funcionalidad de la institución y reformista por tratar de satisfacer la demanda de E.S. La búsqueda del Estado en el periodo 1970-1976 por el censo universitario lleva a ignorar la solución real de los problemas académicos y laborales quedando en el discurso.

Es por ello que el gobierno pone mayor énfasis en lo político que en la técnica, ya que tenía que recobrar la aceptación de amplios sectores de la sociedad.

Si bien se había propiciado el análisis y consenso de las manifestaciones sociales, se reduce la técnica en cuanto vía de solución, y se privilegia la política.

Para 1976, la concertación entre Estado - Universidad deja de propiciarse y se refuncionalizan sus fines.

La postura tecnócrata es retomada y se plasma en el denominado "Plan Global de Desarrollo" que marca los siguientes lineamientos:

- Asegurar la educación básica
- Vincular el sistema educativo con el sistema productivo de bienes y servicios
- Elevar la calidad de la Educación
- Mejorar el nivel cultural del país
- Aumentar la eficiencia del sistema educativo (61)

El Plan Global de Desarrollo tiene como objetivo indicar el papel y rumbo de cada disciplina y cada ámbito de la sociedad y de la producción del país.

Es a través del Plan Nacional de Educación Superior que se retoma a la técnica, dirigida a la instrumentación de mecanismos operativos de planeación (62)

61.-MENDOZA, Javier. Op. Cit. p.17

62.-"De esta manera se crea el "Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior", que intenta encajar a las universidades. IBIDEM. p.17

Los aspectos técnicos de aplicación son privilegiados y responsabilizados para el logro de la globalización del desarrollo en México.

Diac Fuentes caracteriza a la política modernizadora de los 80s en cuatro aspectos:

- a) Reorientación de los recursos humanos hacia requerimientos del aparato productivo
- b) Racionalización del crecimiento del sistema
- c) Creación de unidades de planeación
- d) Tendencias modernizadoras de formación docente

Tal política parte de considerar a la problemática educativa en función de la técnica y en este sentido la aplicación de instrumentos propiciadores del mayor "rendimiento". Los sujetos encargados de implementar a dichos instrumentos son los especialistas de cada disciplina y de ahí la promoción de grupos de estudiosos en la elaboración de planes.

La política modernizadora sustenta un proyecto ideológico de tipo tecnocrático el cual promueve líneas a las que se debe apegar la planeación en Educación Superior, Javier Mendoza puntualiza los elementos del proyecto ideológico tecnocrático, los cuales son:

- a) Formalismo
- b) Neutralidad, el técnico propone desde la técnica y no de la política.
- c) Cientificismo derivada de las anteriores. "La ciencia por encima de los conflictos de la sociedad".
- d) Ahistoricismo "Al no tomar en cuenta las condiciones sociales e ideológicas en las que surgen las producciones científicas y tecnológicas"
- e) Autoritarismo ya que las propuestas emanadas de lo técnico se imponen a través de lo oficial.

La política tecnócrata y el modelo económico al cual se perfila nuestro país, el capitalismo monopolístico, verticalizan

a la producción en todas las disciplinas a través de la planeación, hacia la búsqueda de procesos que promuevan la "mayor productividad a menor costo".

La consolidación de la tendencia modernizadora en el campo educativo se pretendió lograr con el plan para la modernización educativa 1987-1994, del sexenio de Salinas de Gortari.

El plan toca todos los niveles educativos definiendo su papel en el camino a la modernidad. Para la educación Superior el Estado marca para las universidades el lograr los objetivos de la modernización por medio de la Planeación. Los organismos creados a nivel superior encargados de vigilar que se fomentaran los objetos de modernidad. El Sistema Nacional para la planeación de la Educación Superior (SINAES) retomado como medio para consolidar la organización del sistema de Educación Superior.

El "desarrollo" de las universidades se plantea y se basa en la búsqueda de la regionalización, simplificación administrativa y evaluación constante de los logros. La función de las Instituciones de Educación Superior queda definida en el siguiente texto: "Es imprescindible que las instituciones de educación superior apoyen el desarrollo económico, cultural y social del país con servicios académicos de calidad para los cuales deben llevar a cabo reformas institucionales que se requieran" (63). Si bien la UNAM no se rige por ella directamente la influencia en su planeación es evidente. La nación entra en el proyecto económico de modernización acentuado en 1982 con la incorporación al GATT y llega a un punto clave con el TLC en 1987, ante lo que la crisis educativa pretende implementar acciones de diagnóstico, interpretaciones y expectativas a través del programa de Modernización Educativa original. El reto que le educativo enfrenta ante la apertura de sus fronteras es la importación de la cultura ante el evidente paso de la sociedad rural urbana no planeada con una problemática particular de alto riesgo "... México es un país predominantemente urbano con fuerte desarrollo industrial que reconcentra el 80 % de su población" (64).

63.-ORIA, Razo Vicente. "Programa de modernización Educativa". En Política Educativa Nacional, p.302
64.-SFA, Patricia. Et.al. La educación y el TLC. En la educación y la cultura ante el TLC. p.51

La heterogeneidad de las perspectivas de las comunidades urbanizadas y ausencia de vínculos entre la urbanización y la oferta de trabajo, la educación, principalmente básica tiende a homogenizar y a expandir la denominada "cultura escolar" ante la gran demanda de ingreso a la misma.

Si bien no es el ámbito particular del presente análisis, la Educación Básica presentó características que se generalizaron a los demás niveles. básicamente se presenta la reducción del presupuesto asignado, sujeción a principios rectores de la modernización, formación docente como obstáculo al plan, privilegio de la programación para legitimario, y reconceptualización de lo educativo.

Los cambios que se han efectuado hasta la fecha no han sido significativos, solo se han recorrido, abierto, eliminado y renombrado materias, rotomando docentes que no cuentan con la especialidad requerida para la asignatura de "nueva creación", aprovechando "sus experiencias" docentes de las materias que impartían anteriormente, obediendo a estrategias administrativas tradicionales que sintetizan el problema de la plantilla de personal.

Ejemplo de esta situación se encuentra en el caso de la asignatura Conocimiento de la adolescencia, que figuraba en el plan original en el octavo semestre y fue reconvertida al tercer semestre. En el caso de la asignatura Pedagogía experimental, se cierran y abren grupos variablemente cada año, por la falta de alumnos o maestros.

La creación de Áreas de Estudios en 1981, constituye el cambio más relevante en lo que respecta a la ENEP Aragón. Sin embargo estas carecieron de bases teórico - metodológicas en su interior y con respecto a la relación de cada una con las demás.

La tendencia de las asignaturas hacia el Área psicopedagógica se sigue dando, mientras que en el Área histórico - filosófica hay muy pocas materias.

La educación superior se enfrenta al proyecto modernizador con una tendencia regionalizadora y la reducción del presupuesto por la baja en el PIB. En la década de los 80, se observa un defasamiento entre la universidad pública y privada, la recesión en la matrícula, redefinición de lo educativo dejando de considerarse a la educación como promotora de la igualdad social concibiéndola ahora como formadora de recursos humanos para la producción, ausencia de productos relevantes derivados de los estudios de posgrado, incapacidad de consolidación de un sistema de investigación en todas las disciplinas y baja formación académica.

Para 1994, el proyecto se enfrenta a los conflictos políticos, sociales y económicos derivados de la transición de regímenes presidencialistas, tales como el movimiento armado del EZLN en el sureste del país que evidencian los problemas regionales ignorados por los proyectos de desarrollo, la muerte del candidato a la presidencia del partido en el poder ocasionando inestabilidad política y económica con los llamados "errores de diciembre" y la consiguiente huida del capital extranjero de nuestro país.

Para 1995, la principal preocupación es controlar el déficit nacional, aun con un alto costo social.

La implementación del proyecto en educación para sectores directamente subsidiados por el estado, dejó sentir las condiciones del país enfrentando bajo subsidio, la ausencia de programas de formación docente que permitieran comprender y aplicar su práctica ante las exigencias de la lógica del proyecto modernizador. En Educación Superior el discurso modernizador fue integrado a las reestructuraciones de los planes y programas de estudio, en la ENEF Aragón los primeros productos se dieron en 1993, con la aprobación del H. Congreso Universitario de los planes de las licenciaturas de: Comunicación y Periodismo, Economía, Ingeniería Mecánica Eléctrica, Ingeniería en Computación, Ingeniería civil y Relaciones Internacionales. La licenciatura en Pedagogía para ese año sólo llegó a ser aprobado por el H. Consejo Técnico de la ENEF Aragón y a los cuerpos colegiados académicos del área. (65)

La propuesta de plan de estudios de este año presentan diferencias sustanciales con el plan vigente, en cuanto a la conceptualización del currículum a partir de las experiencias de la evaluación del mismo de 1982, así como de las jornadas de análisis y reflexión de la problemática del plan de estudios en 1992 en la institución. En estas jornadas se evidenciaron las siguientes cuestiones:

- 1.- Fragmentación y atomización del conocimiento
- 2.- Repetición de contenidos
- 3.- La exposición como práctica educativa privilegiada
- 4.- Ausencia de ejes curriculares en el interior de las áreas de aprendizaje
- 5.- Un perfil de profesionistas deficiente y descontextualizado
- 6.- Carencia de espacios para el desarrollo de práctica como laboratorios y talleres
- 7.- Ausencia de prácticas profesionales vinculadas las perspectivas de la disciplina
- 8.- Desarticulación entre formación académica y titulación
- 9.- Limitadas opciones de servicio social y práctica profesional
- 10.- Imprecisión en la finalidad académica de los idiomas
- 11.- Mercado de trabajo indefinido.

Elementos evidenciados desde múltiples visiones (estudiantes - maestros - investigadores) para conformar un marco teórico que posibilite a la redefinición de la Licenciatura, de su profesionista y de su proyección universitaria a través del plan de estudios.

CAPITULO DOS

CARACTERISTICAS CURRICULARES
DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA
LICENCIATURA EN PEDAGOGIA DE
LA ENEP ARAGON.

2.1. TEORIA CURRICULAR EN LA QUE SE INSCRIBE EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGIA DE LA ENEP ARAGON.

2.1.1.-EVALUACION CURRICULAR EN LA ENEP-ARAGON

La denominada "implantación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía en la escuela, (ver apartado 1.3), respondió a un proyecto descentralizador que diera solución a las demandas sociales devenidas de los movimientos estudiantiles y principalmente a partir de 1968, en el caso concreto de la pedagogía en Aragón la ausencia de una evaluación curricular ha marcado el perpetuamiento de la problemática implícita en la organización retomada en el Plan de Estudios propio.

Si bien en la UNAM, la evaluación curricular ha obedecido a fines de refuncionalización, a paleativos para las demandas sociales o a los proyectos seriales, tal ha sido el caso de los cambios curriculares que se han registrado, entre ellos destacan las Reformas educativas realizadas a la Escuela Nacional Preparatoria en 1964, en 1971, la creación de los Colegios de Ciencias y Humanidades y en 1975, la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEPs). Entre las carreras de la Universidad solo dos cuentan con un plan alternativo como Arquitectura y Medicina, pero se conservan como opcionales ya que existen los dos planes.

Si bien el proyecto de las ENEPs, representaba un momento coyuntural en el que las disciplinas ahí asignadas debían retomar para su replanteamiento y su vinculación con su objeto de estudio con proyección social y científica necesaria hasta el momento en el país, no fue sino la extensión deformada de los existentes en las facultades de la Ciudad Universitaria.

El Plan retomado en Pedagogía, concretamente, fue adaptado a las condiciones físicas de las nuevas instalaciones, pero no así al proyecto interdisciplinario que en sus inicios planteaba el proyecto de las ENEPs.

Aragón hereda una problemática característica del plan establecido en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, hecho que respondiendo a fines metodológicos de exposición puede visualizarse en los siguientes elementos propios de todo currículum:

a) Concepto subyacente de Pedagogía como disciplina científica desahogada de su momento histórico y su realidad nacional.

b) Lógica de organización del Plan de Estudios. Teoría curricular que sustenta la conveniencia de las asignaturas para abordar a los objetos de estudio.

c) Su apego a la postura psicológica positivista que responde a las teorías empíricas del conocimiento.

d) Se sustenta en una teoría sociológica dominante en países dependientes que privilegia el economicismo en detrimento de lo propiamente social y científico del país.

e) El tipo de sujeto que posibilita: tecnócrata - inmediateísta.

f) Campo de trabajo indefinido y aleatorio de sus egresados.

El análisis de cada uno de los anteriores elementos permite dar lectura a la caracterización actual del Plan de Estudios de la licenciatura y de las disciplinas en general con planes de estudio por asignaturas predominantemente.

A) CONCEPTO SUBYACENTE DE PEDAGOGIA COMO DISCIPLINA CIENTIFICA.

En México la disciplina encargada del estudio del hecho educativo es la Pedagogía en la década de los 50 y 60, mientras que en otros países aparece la Licenciatura en Ciencias de la Educación, se basa en su inmersión en la Facultad de Filosofía y Letras su apego a lo filosófico; a su vez con la exigencia del apego a principios empíricos que le validarán como disciplina universitaria. La Pedagogía en la UNAM se perfila hacia el modelo herbartiano sobre la misma.

Para Herbart "... no se puede hacer Pedagogía sin Filosofía ..." (1), ligando a la disciplina con el problema de los fines del hombre, encargando a la educación el conducirlo a sus fines. Plantea un problema ético a la institución escolar ya que para él "... no puede haber un fin de la educación por que la educación obedece a múltiples finalidades, porque en última instancia está en juego todo lo que llamamos ser hombre y ser hombre no es solo un fin ..." (2), por lo que los fines que establece la institución no responden a los fines del hombre, sino a los fines de un proyecto político - económico determinado.

La teoría herbartiana plantea una segunda cuestión para la Pedagogía, a partir de la afirmación "solo el hombre es educable", siendo la psicología la disciplina que estructura a la realidad para hacerla cognoscible. Retoma la teoría asociacionista en la que se distinguen dos momentos en el conocimiento.

El proceso de conocimiento para Herbart, comienza con el momento de concentración en el que se da un primer momento de claridad en el que se capta el elemento nuevo.

1.- Citado en: DIAZ, Barriga Angel. Problemática en torno a la formación del profesionalista de la educación. En

Jornadas de análisis evaluación y propuestas de reestructuración del currículo de la licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón. p.15

2.- ídem

Este momento plantea la presentación de los contenidos en forma sensorial, para ser "captados" como elementos nuevos presentados en forma visual, auditiva o audiovisual.

Después del contacto primero con el objeto de conocimiento continua "... el momento de asociación con el que se vincula el elemento nuevo a otros elementos que ya se poseen, efectuando nuevas comparaciones y distinciones sin ideas preconcebidas" (3), iniciando un proceso de clasificación a partir de semejanzas y diferencias de lo "captado" con lo ya existente, de ahí la necesidad de la seriación para contar con los prerequisites para establecer estructuras a las que se integrará el elemento nuevo.

Una vez asociado el elemento se da inicio al momento de reflexión conceptualizado como la etapa que "... presenta el grado del sistema por el cual el elemento nuevo es colocado dentro de un todo ordenado ..." (4), en tal caso la reflexión gira en torno a los requisitos que el elemento nuevo debe cumplir para ser acomodado en un todo ordenado, sin propiciar la reflexión como cuestionamiento y replanteamiento de los contenidos nuevos en referencia a la realidad.

En los planteamientos herbartianos podría verse un sistema acabado de fundamento para la Pedagogía, sin embargo, su contradicción inherente podría llegar a negar a la propia disciplina. Cuando Herbart afirma que "no hay pedagogía sin filosofía", reduce a la misma a los lineamientos de esta última, problema esencial de la disciplina pedagógica que puede llevarla a retroceder como disciplina autónoma al supereditarse a otras disciplinas tales como la psicología, la filosofía y la ética.

Si bien los planteamiento de Herbart son un importante paso en la conformación de la Pedagogía como estudio de lo educativo, pertenecen a un momento histórico previo a los cambios determinantes de la Revolución Industrial y los consecuentes cambios en la sociedad, en la cultura y en la educación. De ahí que en Francia y en Estados Unidos de Norteamérica, no se retome a la Pedagogía como disciplina científica de lo educativo, sino que se hable de Ciencias de la Educación.

J.-CURIEL, Méndez Martha. Herbart y la construcción de la ciencia pedagógica. U.P.N. p.29
4.- IDEM

Herbart, junto con los teóricos educativos como Comenio, Rousseau y Pestalozzi, construyen los fundamentos de la Pedagogía clásica del siglo XIX, a las cuales se oponen las teorías Neokantiana de Pablo Natorp, y la Pedagogía de Jhon Dewey, principalmente. Sin embargo se reconoce que Hegel construye el primer "sistema" de la teoría educativa, ya que Locke, Comenio y Pestalozzi, Rousseau, solo trataron tópicos sin trascender a la teorización. Es el quien hace la diferenciación entre la "ciencia de la Pedagogía" y el "arte de educar" (5).

Para Herbart la educación tiene como fin o "tarea" "el formar el carácter, desarrollando un sistema de valores morales como medio para alcanzar tal formación. La formación del carácter para Herbart se da en base a la instrucción, la disciplina y el gobierno, así para él "...solo es educativa aquella instrucción que modifica el grupo de ideas que el espíritu posee, impulsando a este a formar una nueva unidad de representaciones..." (6)

Distingue tres tipos de "interés" o de conocimientos: el empírico, el especulativo y el estético y dos tipos de relaciones humanas la simpática y la religiosa, sin embargo tiende a extraer al hecho educativo de su realidad y a manipular los ambientes en el logro de una "formación" estandarizada de los sujetos de aprendizaje.

Si bien se han desarrollado otras propuestas sobre la conformación teórica de la Pedagogía, los pedagogos no han logrado dar cuerpo teórico propio a la disciplina, ya que se ha supereditado a los métodos, teorías y bases teórico - metodológicas de otras disciplinas. Un ejemplo de ello son las corrientes sociológicas que han explicado a lo educativo

5.- Para Herbart ciencia de la Pedagogía es "...una coordinación de postulados que constituyen una totalidad de ideas y que en lo posible proceden unos con otros como consecuencias de principios y como principios de fundamentos."

HERBART Y EL SISTEMA EDUCATIVO, P. -543.
6.-IBÍDEM P-559

desde lo social, es Durkheim, quien hace una transposición de los principios sociológico al ámbito de la Pedagogía, en el proceso de cientificación de su disciplina, la sociología. En Europa los trabajos de Althusser y de Pierre Bourdieu, abordaron a lo pedagógico desde una postura sociológica diferente a la de Durkheim, sobre las bases de la praxis social.

Sin embargo cada una de estas lecturas delimitan al objeto de estudio pedagógico a sus principios y posturas, de ahí que se ha llegado a concebir a la Pedagogía como multidisciplinaria, tal es el caso de las propuestas de John Dewey en materia pedagógica, pero donde queda el discurso propio de la disciplina.

Es innegable que el objeto de estudio de la Pedagogía no responde a una disciplina de las que han tenido que ver con la concepción de la misma, (filosofía, psicología, ética, sociología), si bien todas ellas han podido interpretar desde su ámbito a lo pedagógico en su multideterminación en todas la esferas del comportamiento humano, pero no queda circunscrito a una sola de ellas. Lo pedagógico es multideterminado por la realidad y a su vez es determinante de otras realidades.

La Pedagogía no puede ser concebida como una "ensalada" compuesta por los discursos de diferentes disciplinas, la exigencia de la continua construcción de su cuerpo teórico es innegable, construida a partir de su realidad y sobre la base de los constructos teóricos de las diferentes realidades, bien sean la social, la psicológica, la filosófica, entre otras.

El Plan de Estudios deja ver la concepción esencialmente herbartiana de la Pedagogía, plasmada en el apego a la psicología y a la instrumentación didáctica, que cuentan con el mayor número de asignaturas obligatorias y optativas. La filosofía ha quedado desplazada por el predominio de lo instrumental, lo pragmático ante los fines y cuestionamientos del por qué. La didáctica y la organización son fundamentales en la propuesta de Herbart, ya que para él la educación debe

de propiciar la "masa fuerte de representaciones " que dirijan al sujeto a la formación del "carácter". en terminos herbartianos y que se traduce en la posibilidad de formar al individuo en los valores y habilidades propuestas, conceptualizandolo en un ambiente aséptico de la influencia de los elementos propios del ser humano histórico y social.

Si bien el Plan no ha permanecido puramente bajo el modelo herbartiano, las influencias de los diversos teóricos y vertientes de pensamiento no han sido integradas en la lógica misma de la formación de profesionistas en Pedagogía ya que se ha conservado el mismo Plan de Estudios refuncionalizado a partir de acciones darentes de la reconceptualización de la Pedagogía, que lejos de concebir al objeto de estudio ahistórico, desapegado de los social, de lo político, de las concepciones psicológicas que intervirían al aprendizaje en su dialéctica e interacción, de los sistemas de pensamiento filosófico que han dejado al empirismo y al racionalismo radicales y muestran apertura a una interpretación de la realidad más comprensible.

Es decir, es insostenible un concepto de Pedagogía de laboratorio en la que el profesionista puede hacer a partir de su "arte" las modificaciones que le sean convenientes en el sujeto del aprendizaje, para estandarizar su comportamiento y acciones.

Si es así, se estaría dando pie a sustentar, entonces la desaparición de la Licenciatura en Pedagogía y el impulso a la formación de tipo técnico, al especializar a su población en la ericientización de los procesos de enseñanza - aprendizaje.

La primera instancia para el conocimiento profesional de la disciplina pedagógica es el Plan de Estudios, el cual organizado por asignaturas o áreas habla de una disciplina fragmentada y superditada e otras disciplinas.

B) LOGICA DE ORGANIZACION DEL PLAN DE ESTUDIOS. TEORIA CURRICULAR QUE SUSTENTA LA CONVENIENCIA DE LAS ASIGNATURAS PARA ABDORDAR A LOS OBJETOS DE ESTUDIO.

El curriculum surge como constructo teórico de la tendencia sistematizante en educación, siendo retomado por diferentes perspectivas para analizar a lo educativo. En este sentido, el concepto ha generado un campo de lucha ideológica, el cual ha evidenciado lo complejo y contradictorio del denominado proceso educativo.

Las instituciones educativas, por su parte, le han dado gran valor al diseño curricular y particularmente a la elaboración de planes y programas de estudio, siendo estos el eje conductor de las acciones de los involucrados en el proceso.

La tendencia curricular en México, encuentra su mayor aceptación en la década de los años 70, en la que "... se manifestó en el país, siendo tratada por distintos estudiosos de la educación que han conformado diferentes propuestas en las cuales intervienen factores sociales, políticos y un conjunto de concepciones teóricas" (7) que han permitido cuestionar y reelaborar las bases teórico - prácticas de la educación.

Las tendencias que se han conformado en materia de curriculum son tres principalmente: la tendencia técnica, la tendencia curricular por asignaturas y las tendencias de corte socio - histórico (B), verticalizando la preferencia institucional por la segunda, la cual cuenta con el respaldo de la tradición y la adecuación a los procesos formales evaluables cuantitativamente.

7.- JIMÉNEZ, María Et. al. Didáctica y práctica de la especialidad. Antologías de la ENEP - Aragón, p.132

8.- SORIANO, Peña Reinalda. "La estructura curricular como problemática del actual plan de estudios de la carrera de pedagogía". En Jornadas de análisis, evaluación y propuestas de estructuración del curriculum de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP - Aragón, p.161-162

El plan de estudios de la Licenciatura definió su preferencia y sujeción a "el diseño por asignaturas" en 1957, con el plan elaborado por Francisco Larroyo. La Licenciatura fue organizada bajo los lineamientos marcados en las disposiciones generales de la Universidad, en las que se establecen tres grupos de las mismas: obligatorias, optativas y seminarios (9). Tal organización y división de asignaturas respondió a su vez a la afirmación de que "... para analizar a la realidad es necesario fraccionarla ..." (10) postulado que remite a la teoría positivista.

La teoría tradicional del currículo sienta sus bases en el positivismo sujetándose al método científico, concretado en la teoría de planeación educativa elaborada por el norteamericano Ralph Tyler, quien transporta la teoría de la administración al campo educativo. Tyler señala que para elaborar el currículum se deben formular las siguientes cuestiones:

- 1.- «Qué fines desea alcanzar la escuela?»
- 2.- «De todas las experiencias educativas que puedan brindarse ¿cuales ofrecen mayores posibilidades de alcanzar estos fines?»
- 3.- «Como pueden organizarse de manera eficaz esas experiencias?»
- 4.- «Como podemos comprobar si han alcanzado los objetivos?»

Estos lineamientos establecen una correspondencia con los elementos de observación, experimentación y comprobación del método científico para diseñar planes y programas en educación.

Tyler y Taba se ubican en la etapa inicial de la teoría curricular, la cual se caracterizó por la discusión sobre la planeación educativa, la búsqueda de la eficiencia y del mayor control en lo educativo para la satisfacción de los objetivos institucionales.

Ambos autores proponen un diagnóstico de necesidades, de cuyo resultado se elaboran los objetivos correspondientes: sin

9.- Ver p.31 del capítulo I.
10.- SORIANO Peña Reinalda. Op. Cit. p.101

embargo, tal diagnóstico y sus resultados tienden a verticalizarse a las necesidades de la institución en función directa con las políticas nacionales. El diagnóstico dista de las necesidades reales de las disciplinas y su proyección social.

Tyler marca en su propuesta dos líneas directoras en la elaboración del currículo, la filosofía y la psicología. Estos dos parámetros remiten a la teoría herbartiana sobre educación, estableciendo una relación entre "... la ética que se refiere a los fines y la psicología a los medios ..."
(11), estructurando a la Pedagogía en torno a dichas disciplinas.

El plan de estudios organizado por asignaturas ha generado un conjunto de problemáticas constantes en su implementación, propiciadas a partir de las bases teóricas que la sustentan. Angel Díaz Barriga, distingue características principales en la problemática de esta planeación, generalizadas en tres puntos:

- 1.- La atomización de conocimientos
- 2.- La exposición como práctica privilegiada
- 3.- El gasto innecesario de energía psíquica por parte de los docentes y los estudiantes. (12)

Estas prácticas corresponden a principios teóricos definidos evidenciados en la planeación de este tipo. Esta tendencia del currículum responde a las premisas epistemológicas del positivismo, el cual considera que el "... desarrollo de la ciencia evoluciona a partir de la segmentación de un objeto de conocimiento, de su formalización y del estudio de sus principios y leyes" (13). en esta lógica el objeto de conocimiento es abordado en fragmentos, por medio de asignaturas, dosificadas seriadas sistemáticamente.

El sujeto que ingresa a la Licenciatura se enfrenta a un listado de asignaturas denominado plan de estudio, distribuido en grupos de 6 o 7 materias por semestre, dosificadas en 1 ó 2 horas a la semana, lo que provoca en el

11.-LUZURRIAGA, Lorenzo.Herbart. p.8

12.-DÍAZ, Barriga Angel, "acerca de un plan de estudios" p-45

13.-IBIDEN p44-51

El sujeto que ingresa a la Licenciatura se enfrenta a un listado de asignaturas denominado plan de estudio, distribuido en grupos de 6 o 7 materias por semestre, dosificadas en 2 ó 3 horas a la semana, lo que provoca en el alumno de nuevo ingreso un primer acercamiento con su objeto de estudio totalmente contradictorio y con una serie de conflictos administrativos y académicos propios de la escuela.

El plan de estudios debe ser mucho más que el mapa de asignaturas o el listado de las mismas. Hilda Taba lo conside como "... un plan para el aprendizaje..." (14) cuya lógica de organización responde a un concepto de hombre, a una teoría sobre educación y a una concepción de la realidad.

Las bases tradicionales para el curriculum responden a la teoría herbartiana recayendo en la Psicología y la Filosofía, esta última particularizada hacia la cultura y los fines de la educación en la teorías de Taba y Tyler.

La caracterización de prácticas apropiadas por la planeación tradicional es evidenciada por Angel Díaz, en los siguientes puntos:

- 1.- La repetición de información como necesaria para el aprendizaje
- 2.- Contradicciones en el ámbito técnico ante la carencia de una formación
- 3.- El material aislado, fragmentado sin sentido solo puede ser memorizado por este antes como un acto de voluntad más que de aprendizaje. (15)

La fragmentación del objeto genera dos prácticas necesariamente complementarias y bicondicionantes en la implementación de un plan tradicional, estas son la atomización y la memorización, lo cual se traduce en la imposibilidad que el sujeto experimenta para abordar, conocer y construir su objeto de estudio en su totalidad, ya que le es presentado fragmentado y descontextualizado de la realidad.

14.- TABA, Hilda, Elaboración del curriculum, p.109
15.- DIAZ, Berriga Angel. Op. Cit. p.46

El modelo pedagógico basado en la organización por asignaturas se ha denominado "lineal" por la forma de estructurar y seleccionar las actividades de aprendizaje respondiendo al modelo herbartiano retomado en las teorías sobre currículum de Taba y Tyler, la primera menciona que

Frecuentemente el currículum resulta ineficaz no por que su contenido sea inadecuado, sino porque se le ordena de un modo que dificulta el aprendizaje..." (16).

La racionalidad que impone la planeación institucional cuestiona a la propuesta sobre el como abordar a la realidad, planteando el siguiente binomio: contenido - experiencias de aprendizaje. Estos dos elementos se encuentran en contradicción en el plan lineal ya que, "... no solo se detallan las materias que se abarcan, sino también indica la secuencia de estas temas, for el contrario, los maestros reciben a lo sumo una lista desorganizada de actividades de aprendizaje para que ellos, escuchen" (17) al sujetarse a un listado de contenidos a cursar en un determinado tiempo, los profesores deben pensar las actividades que le permitan cubrir todos ellos, aun cuando su elección comprenda una metodología ambigua e imprecisa para propiciar el aprendizaje en el grupo. El plan lineal supone que el aprendizaje se da con el curso de las experiencias que cubran los contenidos propuestos en el plan.

Sin embargo, a pesar de que se proponen actividades a los docentes, la estructuración lineal privilegia a la exposición ya que las condiciones propiciadas por dicha planeación no son acordes a experiencias de aprendizaje diferentes.

Se puede clasificar a la exposición en cuatro tipos principales de la siguiente manera:

- * La primera es la que avanza de lo simple a lo complejo...
- * La segunda es un orden explicativo basado en aprendizajes previos necesarios...

- * La tercera forma de exposición es la que opera desde el todo hacia las partes.
- * El cuarto tipo de exposición es el cronológico. " (18)

La elección de un tipo de exposición depende de la materia y de la tradición en su enseñanza, lo cual limita al conocimiento del objeto de estudio, encasillándolo en un método sin valorar su conveniencia u obsolescencia.

Una selección de actividades en función de objetivos preestablecidos con vías a una evaluación cuantitativa, verticaliza a este a tomar las tradicionales aunque limitadas pero que se ajustan al proceso evaluativo.

La enseñanza es conceptualizada en términos de control de situaciones, en ello radica "... el diseño y la importancia de las distintas situaciones en las que el sujeto en formación adquiere las conductas hasta lograr el aprendizaje nuevo ... " (19), es decir la enseñanza para estas tendencias radica en la implementación de experiencias de aprendizaje, y esto traducido en un plan lineal tradicional se reduce al manejo de la técnica o el método expositivo en alguna de sus diferentes modalidades.

Como alternativa para superar las deficiencias pedagógicas, la licenciatura en Arago impulsó la creación de áreas de aprendizaje; sin embargo este proyecto careció de ejes articuladores y una coordinación adecuada con la base administrativa existente.

En sí las áreas introducidas a la planeación de la licenciatura englobaron a las asignaturas existentes en los siguientes rubros:

Área de didáctica
 Área de psicopedagogía
 Área de investigación
 Área de sociopedagogía
 Área histórico - filosófica

 18.-TABA, Hilda. Op. Cit. p.385

19.-DIAZ, Barriga Angel. Op. Cit. p.51

Surgen como intento articulador, cuyos fundamentos no se concretizan al interior de cada una, aún cuando se sigue una lógica globalizadora por grandes áreas no existe un eje articulador tanto interno y a su vez con el Plan, siendo tan solo otro intento por superar las ausencias pedagógicas de su creación. Se intenta dar alternativas de solución con la creación de Jefaturas para cada una de las áreas, cuyo logro más destacado es la publicación de los "contenidos mínimos" a trabajar por semestre de las áreas en 1989.

Esta carencia se vio reflejada en la función docente, ya que se propiciaron una serie de prácticas en las que predominó la repetición de contenidos y la falta de comunicación entre los mismos docentes, aún cuando de la misma área. Los docentes son limitados a centrar su atención en "... la asignatura que imparten y por ende en el programa de esta, sin que se analicen las relaciones que guarda con los demás programas del plan de estudios..." (29) y no solo por la organización del plan, sino por la carga académica y las condiciones inadecuadas de tipo administrativo e institucional.

La ENEP Aragón como institución de Educación Superior debe responder a tres funciones básicas: docencia, servicio e investigación; cada una con características propias e independientes en la mayoría de los casos, determinada por un proyecto social - institucional en el que los estatutos de contratación determinan los derechos y obligaciones del profesionalista en la que difícilmente se puede dar la integración de estas funciones.

Más allá de la proyección y alcance de las asignaturas, la licenciatura en sí misma carece de una verdadera articulación con su realidad, ya que ni en el ámbito de las instituciones privadas, ni en el sistema educativo público existe una demanda específica de pedagogos como tales.

Si bien estos profesionistas se encuentran laborando principalmente tanto en escuelas privadas como oficiales se enfrentan a múltiples contradicciones presentadas por la realidad a la teoría tradicional bajo la que fueron formados

e incluso a los propios objetivos de la Licenciatura. El pedagogo como docente carece de una formación didáctica - técnica, así como del conocimiento sobre los aspectos administrativos que el docente maneja en su práctica.

de este modo se afirma que la teoría tradicional del Currículum sobre la que se sostiene la Licenciatura en Pedagogía ha quedado limitada y desarticulada de la realidad educativa a la que el profesional se accede al egresar.

CRATEGO A LA TEORÍA PSICOLÓGICA DEL CONDUCTISMO

La base psicológica del currículum organizada por asignaturas denominado tradicional, está dada por la teoría asociacionista o conductista para los 70's, con cuando en la actualidad mayor sido sustentado por los análisis de las teorías de campo como lo son la teoría de Gestalt y el cognitivismo, entre otras.

Tanto la teoría psicodinámica como filológica del currículum tradicional parten de considerar al sujeto y al conocimiento como elementos aislados neutros, fuera de la interacción del sujeto, su objeto de conocimiento y su realidad concreta e histórica. El conocimiento puede ser extraído de su contexto para transformarlo, identificarlo, caracterizarlo de acuerdo a la práctica con que se estimó enseñarlo, es decir esta postura se sujeta al actado, observando, experimentando, concluyendo y generalizando en una teoría de causa - efecto.

El sujeto por su parte, es un individuo de un actado reducido a la observación experimental. Se reduce a una hipótesis con unos atributos idénticos, variables, tanto es dependiente como la independiente eliminando los contextos extraños, finalmente elabora su conclusión causa - efecto. Este proceso reduce considerablemente la posibilidad de interpretar e incidir sobre su propia práctica de estudio ya que no puede ir más allá de lo establecido y comprobado.

La búsqueda de conocimientos acabados, obliga a reducir los campos de estudio, la elaboración de conocimientos en los sujetos al ir dejando de lado los aspectos, elementos contextos con los que interactúan sus objetos estudiados y el propio sujeto.

Sin embargo es importante puntualizar los principios epistemológicos de esta teoría para interpretar sus productos acceder a ellos y transformarlos.

La teoría tradicional parte de considerar que "... el hombre es un sistema de energías -un sistema de fuerzas dinámicas- que intenta mantener un equilibrio en respuesta a otros sistemas de energía con los cuales interactúa a través de sus órganos sensoriales..." (21) considerando a los sentidos el principal canal de interiorización y conocimiento del mundo circundante que el hombre intenta abordar. El concepto de "equilibrio" es frecuente en las teorías positivista y la que de ella se desprenden en el sentido en que el hombre debe limitarse a identificar los elementos de la realidad parcializada en objetos delimitados de estudio, sin modificarlos anulando la posibilidad de someterlos a verificación a partir de elementos socio - históricos en relación con la realidad.

El aprendizaje es conceptualizado como "... el cambio duradero de conducta del sujeto debido a una experiencia educativa..." (22) es decir se produce un cambio mecánico que obedece a una serie de estímulos que van a producir una determinada respuesta, concibiendo por lo tanto al aprendizaje como una serie de conductas aisladas, independientes unas de otras.

Taba plantea como problema básico de esta teoría el demostrar como o de que forma se unifican los contenidos aislados de la experiencia, surgiendo como respuesta las propuestas asociacionista y posteriormente la conductista clásica y operante. Para estas teorías psicológicas el "... aprendizaje tiene lugar, en parte, por acondicionamiento, procesos y ensayos sucesivos..." (23) que en el condicionamiento clásico y de respondedores radica en la identificación del estímulo y la respuesta que produce, para iniciar un proceso cuyo paradigma es el siguiente:

ANTES DEL CONDICIONAMIENTO

(E N) estímulo	no	(R I) respuesta
	neutro --- conduce a ---	incondicionada
(E I) estímulo		(R I) respuesta
	incondicionado --- conduce a --	incondicionada

21.-IBIDEM. p.113

22.-KUETE, María. Los procesos de aprendizaje y enseñanza. p.17

23.-TABA, Hilda. Op. Cit. p.114

Distintivamente de un aprendizaje, el método expositivo fomenta un esfuerzo de memorización de los diversos puntos de vista que llegan a los alumnos en sus diversas asignaturas.

La exposición sólo brinda información cuya validez reside en la sujeción del expositor a las fuentes consultadas, sin embargo el punto de vista también es manifestado en ella, lo cual propicia el bombardeo de múltiples puntos de vista que llegan a un sujeto carente de los elementos metodológicos y cognitivos que le permiten elaborar su propio conocimiento y no sólo la adopción de los diversos puntos de vista que se le presentan.

La organización de los contenidos en base al conductismo responde a una concepción de fragmentación de la realidad y por derivación de la concepción de "contenidos fragmentarios". Para el conductismo, sucesor del asociacionismo, el sujeto cognosciente es pasivo, receptivo ante la realidad presentada por la acción educativa en un número de "contenidos mínimos" en tiempos determinados, organizados de acuerdo a la "manipulación de la realidad para ser aprendida en términos de cambios de conducta observados en el sujeto".

Aprendizaje en cuanto cambio observable y cuantificable de conducta, por ejemplo si un alumno inicia su proceso memorizando cinco países del mundo, debe de mostrar al término del proceso educativo el aumento en el número de países memorizados programados, conducta a lograrse a partir de un manejo eficiente y sistemático de medios expositivos que van desde lo oral, hasta los avances tecnológicos de la actualidad, (la computadora, por ejemplo).

Hilda Tabá habla sobre este concepto y dice lo siguiente: "El aprendizaje tiene lugar en gran parte de por acondicionamientos, procesos y ensayos sucesivos" (25), ante lo cual todo proceso mental o propio del sujeto es negado, todo es dado desde el acondicionamiento, las recompensas y los castigos, bajo la postura del condicionamiento clásico o del condicionamiento de operantes.

Es muy común observar que el sujeto formado con apego a esta teoría solo adquiere un tipo de conocimiento momentáneo reforzado, propiamente como lo maneja la teoría por la práctica en su sentido instrumentalista. Propósito lejano a la formación de un profesionista universitario en Pedagogía, o en cualquier otra disciplina con este tipo de teoría al interior de su Plan de Estudios.

Una comparación sobre la diferencia de formación entre un sujeto formado en base a la Postura conductista y las contradicciones presentadas en su esencia disciplinaria, lo podría representar el siguiente caso:

En el caso de la instrucción de paramédicos en la Cruz Roja Mexicana, se les instruye con apego a manuales establecidos en los que desde su estructura hasta su implementación obedecen a un contenido organizado en serie y en una lógica lineal bajo la nomenclatura del "A B C", en los cuales no se puede pasar sin seguir la secuencia establecida, no se puede dejar de lado que su premisa es "la función y después la estética", es decir salvar la vida aun cuando se deje perder un miembro o un sentido del organismo. Por otro lado un médico Cirujano de la UNAM, egresado de un plan modular y bajo las pautas de la multidisciplinariedad, ve en cualquier problema de salud su implicación social, psicológica, económica y siendo para el prioridad procurar la mejor solución ante un problema de salud que no signifique un problema posterior al sujeto, ello implica un dominio de su objeto de estudio para formularse las alternativas viables en la atención de tales problemas.

Es decir, aun en la medicina, disciplina científica perteneciente a las experimentales-comprobables de las Ciencias Naturales, ha tenido que abrir sus estructuras a las tendencias curriculares críticas para responder a su realidad, evidenciando la no correspondencia de los planes conductistas que se quedan limitados en aprendizajes instrumentalistas-técnicos.

La dispersión de lo conceptual, cuestionada e incluso por Hilda Ibañez los currículos que retoman a la teoría del conductismo sobre su prevaencia en las instituciones educativas, hecho que se debe más a una situación de conveniencia administrativa que a un análisis pedagógico.

Se entiende a la luz de esta teoría la exigencia de extensión de la información abordada en los diferentes contenidos hasta llegar al "detalle", partiendo del supuesto de que mayor sea lo memorizado más se ha aprendido, la sobresaturación de los programas son un problema característico de los planes que se sustentan en el conductismo, alejando cada vez más al sujeto de su objeto de estudio.

La posibilidad de producción de conocimiento y de interpretación de la realidad del objeto de estudio queda reducida a ...respuestas predeterminadas, mediante procesos estereotipados, dejando de lado los significados múltiples; así las técnicas del aula son intelectualmente caóticas, buscan "respuesta correcta" sin importar como se llegue a ella, el alumno se aplica en adivinar lo que el maestro quiere, así, las discusiones del aula abundan en una docilidad inductiva"(27), en donde los cuestionamientos acerca de la realidad no tienen aceptación como parte del aprendizaje.

Múltiples son las limitantes de la psicología conductivista en la concepción de Planes de Estudio, ya que el propio curriculum plantea experiencias que van más allá de lo instrumentalista-técnico.

La propuesta de solución que la teoría ha dado es apegada a un estudio reorganizador fundamentado en sus premisas teóricas y que se radica en cuestiones matemáticas de ordenación. Un ejemplo de ello es el modelo de "sistemas de análisis" de Lottan-Glassain, en el que se divide en tres el análisis del contenido:

- a) inventario; análisis del contenido en sí
- b) árbol genealógico; representa gráficamente la jerarquía de conceptos; y
- c) índice de secuencias (28)

27.-TABA Hilda, op.cit.pág.141

28.-DÍAZ, Barriga Angel. Reorganización al análisis del contenido.pág.94

Es decir se piensa que el problema educativo es dado desde la implementación del plan y sus programas, por lo que se plantea un "inventario", es decir un listado de todos los contenidos a tratar, después una "jerarquización" de los mismos, y finalmente un producto impreso de la "secuencia adecuada". Sin embargo se cae nuevamente en la cuestión de los principios bajo los cuales se realizara el inventario, su correspondiente jerarquización y su difusión, así como la lógica incertidumbre de la correcta implementación.

En este sentido, la reflexión, la crítica y la reconstrucción del contenido abordado quedan minimizadas por la teoría conductista del aprendizaje, ya que son excluidas por no ser observables, cuantificables y controlables, presentando con ello dificultad en la evaluación, lo cual pone en cuestión la posibilidad de que el sujeto formado en dicho Plan sea solo un instrumentista que continúe anastrando los problemas esenciales de la teoría conductista.

D) SOCIOLOGÍA DOMINANTE EN LA QUE SE SUSTENTA EL MODELO CURRICULAR POR ASIGNATURAS DE PEDAGOGÍA.

Narcís de Ibarrola distingue tres grandes corrientes dentro de la sociología de la educación, a partir de las cuales se pueden caracterizar las tendencias que rigen en cada organización social y específicamente del papel que desempeña la educación. De ahí que sea básico ubicar la tendencia nacional que ha imperado para rastrear el perfil y proyecto de formación de pedagogos en la UNAM. Las corrientes son:

- 1.- Sociología dominante
- 2.- Sociología crítica
- 3.- Sociología emergente

Como país dependiente de América del Norte, México ha respondido a las corrientes de tipo dominante propia de países con economías que se mueven con años de atraso con respecto a los países altamente industrializados.

La sociología dominante que explica y da curso a los proyectos sociales en cualquier país desde los años cuarenta mas formalmente y se desarrolló tiempo después, parte de considerar a la sociedad como "industria", nacional y democrática en la que para sobrevivir debe darse una división necesaria y jerárquica del trabajo que implica diferentes posiciones socializadas en las respectivas, objetivos y nacionales, que requieren un distinto grado de preparación y distintas habilidades para su desempeño. (10)

La sociedad industrial que pugna por el aumento en la productividad que por ende lleva a mejores ingresos y con ello a un desarrollo.

29.-TIMASHEFF, Nicholas. La teoría Sociológica. pag.20

Racional en la medida en que se organiza jerárquicamente de acuerdo a una división social del trabajo, determinada por "...la distribución natural de habilidades entre los seres humanos" (30)

La idea de democracia está dada por concebir que todos tienen la oportunidad de movilidad social valorando el "mérito, la productividad, el rendimiento, la eficiencia" que las personas demuestren en su trabajo tomados como criterios de selección para una promoción social y un mejor nivel económico. Los beneficios, por lo tanto dependen del esfuerzo individual sin garantías de grupo.

Ambos conceptos, lo racional y lo democrático, hablan de una sociedad estratificada ligada entre sí y en la que cada estrato tiene su función. La educación tiene que responder a dos exigencias: eficiencia y calidad, esto es en la medida que la educación influya directamente en la productividad será valorada y sustentada, en el caso contrario será relegada, como las disciplinas filosóficas que son cada vez más cuestionadas por los términos de lo productivo.

Durkheim viene a dar mayores elementos a la corriente sociológica dominante en educación y le plantea una interrogante a los fines de Educación Nacional sobre su función dentro de la estructura social. Tal estructura exige "...la necesaria división del trabajo a la diferencia de responsabilidades y habilidades que exigen los distintos puestos del proceso productivo." (31)

Es decir se considera a la educación como la propiciadora del desarrollo de las capacidades y habilidades para que el sujeto se incorpore "eficientemente" a la estructura productiva, concibiendo la diferencia "natural" entre cada uno y afirmando que cada uno tiene una función en dicha estructura de acuerdo a los criterios de selección.

La educación a cargo de las "generaciones adultas sobre las nuevas generaciones", remite necesariamente a la

30.- IDEM
31.- IDEM pag.14

verticalización y unilateralidad de la enseñanza solo se ha conseguido a nivel planeación ya que la realidad en la que se inscribe le plantea múltiples cuestionantes, tales como:

- a) Por su desajuste al sistema productivo
- b) Por el atraso en los contenidos educativos con relación al avance de la investigación y la ciencia.
- c) Por su incapacidad de transmitir efectivamente, sobre todo a los estratos sociales inferiores (negros, puertorriqueños), estas habilidades, valores y lealtades indispensables para la supervivencia de l todo social. (32)

Punto nodal de la corriente dominante es la necesidad adecuar a la EDUCACION con la PRODUCTIVIDAD, función de lo cual se tiende a evaluar los proyectos educativos y a descartar aquellos que no tienen relación directa con el incremento de la productividad ya que esta es la que garantiza el mejoramiento económico de los países bajo esta lógica funcionalista. Las diversas problemáticas son vistas como una "disonancia" de un organismo dentro de la estructura, por lo que los correspondientes subsistemas tiene que superar el conflicto para llegar al "equilibrio social" nuevamente en la estructura, en educación es claro que se sigue esta tendencia al no haberse reestructurado los Planes de estudio, ya que se busca la disfunción en algun elemento y no en la estructura misma, manejando que no se implementan adecuadamente los contenidos en el aula, que los alumnos no tienen las habilidades o capacidades, que el sistema productivo necesita sujetos con mayores conocimientos técnicos, etc. sin realizar una seria y fundamentada investigación y posterior elaboración de proyectos escolares apegados a las necesidades y perspectivas de la nación.

Caracterizando los fundamentos epistemológicos de la corriente dominante en sociología se distinguen los siguiente principalmente:

-Sus metodos y técnicas de investigación se apegan a la escuela positiva del conocimiento, racionalismo científico.

-Tiende a controlar su objeto de estudio, parcializandolo y reconociendo solo aquello que es cuantificable y operativo.

-Utiliza variables no cuestionables

-Es un metodo ANALITICO "...en la sociedad no existen diferencias significativas planteadas por el transcurso del tiempo, lo que hay es un camino mas o menos recorrido en la búsqueda por alcanzar los valores humanos universales. (33)

32.-IBIDEM pag.17

33.-IBIDEM pag.17

En el caso de América Latina el denominado subdesarrollo o vías de desarrollo es conceptualizado a partir de la comparación de estos países con el "modelo" de los países desarrollados tecnológicamente, distinguiéndose una tasa de productividad inferior, una estructura agraria tradicional, poca o escasa industria, bajos niveles de ingreso per cápita, deficiencias en los niveles de vida. La corriente dominante en sociología explica esta situación en base a la idea de desarrollo "desfasado", en el que se dice que unos países alcanzaron más rápido el desarrollo y otros están en camino de alcanzarlo, su concepto es ahistórico y lineal en el que la "meta" es el desarrollo industrial y con ello un nivel social de vida equilibrado y con beneficios económicos.

Para alcanzar este desarrollo industrial social se necesitan dos condiciones:
a) crear un precedente y

b) la adaptación de la técnica en el trabajo y una responsabilidad social, de hecho se le asigna una responsabilidad propia a la educación, "...el sistema escolar, obviamente el que deberá cumplir la función de formar la mano de obra que obtenga la mano de obra que obtenga la disposición económica general y la capacidad que son necesarias..." (34).

La educación debe entonces buscar la formación de los recursos humanos acordes a la estructura industrial.

En México se da la evidente influencia de estas tendencias amalgamadas a las planeaciones ya existentes pero que a partir de las políticas nacionales son retomadas en la Universidad.

En la década de los años 70, la corriente privilegiada en Psicología educativa fue el conductismo con su máxima expresión en la Tecnología Educativa, marcando una tendencia tecnocrática. Esta tendencia relaciona directamente a la educación con las demandas del aparato productivo, ideas desarrolladas en Estados Unidos de Norteamérica desde 1940, e introducidas a Latinoamérica en la década de los 70.

La educación adquiere un corte pragmático fundado en las bases del positivismo como sistema filosófico de pensamiento enfocado a lograr el "progreso social" y el desarrollo económico. De ello se derivan dos teorías en educación: la teoría del Capital Humano y la teoría de Sistemas.

La tendencia economicista impulsó a la teoría del Capital Humano sosteniendo que la educación "... es considerada un factor y un prerrequisito para el desarrollo y se hacía incapie en reformas que tendieran a subordinar la educación a la economía" (35), caracterizando a lo educativo como una inversión y difundiendo entre los sujetos en formación la idea de movilidad social por medio de mayores grados académicos. Sin embargo, al elaborar una predicción en base a la economía se ensancha el margen de error, ya que los cambios en la misma son impredecibles.

La segunda teoría impulsada en la década de los años 70s, es la denominada teoría de Sistemas, la cual cuenta con conceptos lógicos - matemáticos introducidos al análisis de lo educativo. Ordena la realidad en "modelos" en los que se analizan los elementos constitutivos y las relaciones que existen entre ellos. Un sistema es conceptualizado como "... un conjunto de componentes que están organizados en un todo destinado al logro de uno o más propósitos generales o específicos" (36), identificando un todo como elementos que establecen relaciones de acuerdo a su función y jerarquía preestablecida.

El concepto a la educación como sistema obliga a pensarla en tres momentos: entrada, proceso y salida o producto. La teoría de Sistemas define con precisión el qué, cómo y cuándo y cuando se lleva a cabo la educación, es privilegiada para lo educativo por la permisibilidad a la

35.-SERRANO, Castañeda J. Antonio, Sobre evaluación . p.22

36.-SERRANO, Castañeda J. Antonio, Sobre evaluación . p.22

evaluación, no de lo aprendido, sino de más bien de la evaluación, no de lo aprendido, sino más bien de lo implementado por cada elemento a cargo de una actividad específica

A partir de la teoría de Sistemas en la búsqueda del desarrollo para el país el Sistema Educativo Nacional en 1970, es dividido en tres subsistemas: formal, no formal sistemático y no formal, planeando con ello un mayor control y la posibilidad de prever la demanda a futuro en educación a partir de índices demográficos y económicos.

Los tres subsistemas, quedan contextualizados en las demandas del "cambio" planteado para una "sociedad en transición" concretadas en los siguientes puntos:

- a) Rectificación de la relación entre la educación y el empleo.
- b) Retroalimentación tecnológica - científica
- c) Formación de valores propios de la transición social.
- d) Descentralización.
- e) Programas integrados.
- f) La revisión de los criterios de designación de recursos. (37)

Todo ello forma un prerequisite para echar a andar un proyecto político - educativo que reconceptualizara y recobrara la confianza en los proyectos gubernamentales.

La descentralización es el resultado del proceso de replantamiento de lo educativo ya que "... supone, en esencia un proceso de transferencia del poder de decisión en la periferia, con lo cual a su vez se procura dar eficiencia y agilidad al tratamiento de los problemas políticos y las demandas ..." (38) además de los asuntos administrativos.

Lo anterior en la Educación Superior en la Universidad Nacional Autónoma de México dio origen a las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales que plantearon un modelo educativo vanguardista basado en el concepto de interdisciplinabilidad y el binomio departamento/ coordinación.

37.-LATAPI, Pablo. "Evaluación y perspectiva". En Análisis de un sexenio de educación en México. p.247.
38.-DIDRIKSON, T. La descentralización educativa en México. p.22

Este proyecto sólo fue la justificación de la descentralización y la intención de innovar en el aspecto administrativo. "Se diseñó una organización matricial carrera/ departamento que se sustentara en la división del trabajo académico, ... y revisión de planes y programas de estudio ..." (39) que en la práctica se redujo a un proyecto político más que educativo.

Lo anterior en la Educación Superior en la Universidad Nacional Autónoma de México dio origen a las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales que plantearon un modelo educativo vanguardista basado en el concepto de interdisciplinariedad y el binomio departamento/ coordinación.

Este proyecto sólo fue la justificación de la descentralización y la intención de innovar en el aspecto administrativo. "Se diseñó una organización matricial carrera/ departamento que se sustentara en la división del trabajo académico, ... y revisión de planes y programas de estudio ..." (39) que en la práctica se redujo a un proyecto político más que educativo.

Lejos de fomentarse una interdisciplinariedad, las escuelas sólo agruparon diversas disciplinas sin comunicación entre sí. El proyecto de interdisciplinariedad resultó demasiado ambicioso para las nascentes escuelas por una serie de carencias institucionales y de recursos tanto humanos como materiales.

La experiencia de los proyectos descentralizadores de la educación reflejaron el apago a una sociología dominante en la que la determinación biológica del sujeto es la que posibilita su éxito o su fracaso. Ante esta actitud que hace cuestionar más a las capacidades y habilidades del sujeto que a los conceptos de la sociedad y en específico de la educación y a los currículos derivados de esta corriente en términos pedagógicos en el sentido más amplio de la disciplina.

Esta concepción social de la corriente dominante sobre educación, limita a las reestructuraciones a simples refuncionalizaciones, que se preocupan más por la productividad y eficiencia que por la construcción de conocimientos en cualquier disciplina que conserve su plan por asignaturas.

Los incisos "E y F" serán abordados en un apartado posterior relacionándolos con las determinantes que los han caracterizado su problemática particular.

2.2 FACTORES INHERENTES AL PLAN FORMAL DE ESTUDIOS Y ALTERNATIVAS CURRICULARES EN LA LICENCIATURA EN PEDAGOGIA DE LA ENER ARAGON

La teoría tradicional del currículum parte fundamentalmente de la idea de neutralidad en la planeación, descontextualizando al objeto de estudio de las multideterminantes relaciones que establece con la realidad.

Esta idea justifica la formalización de un proyecto educativo, a partir de la racionalidad institucional en la que se consideran todos los elementos del llamado proceso educativo como neutros, ahistoricos y adaptables a los objetivos y metodos de la planeación.

Sin embargo al implementarse un plan de estudios tradicional intervienen múltiples factores que lo determinan. "... cada programa y plan de estudios tiene además de sus especificaciones oficiales publicadas (el plan de estudios manifiesto) sus reglas no especificadas que se dan por supuesto, las cuales también tienen que ser dominadas: el plan de estudios oculto" (21), el cual no solo integra contenidos no especificados sino también encierra elementos culturales, intereses de clase, "acuerdos sobre la marcha" en diferentes niveles institucionales, los cuales caracterizan aptitudes y habilidades no consideradas en la planeación formal.

La planeación tradicional, si bien responde a una política en Educación Superior, no deviene a la par de ella, ya que carece de análisis y proyectos que integren una propuesta académico - administrativa que responda a las demandas del país permaneciendo al margen de los diversos momentos históricos y conservando su misma estructura desde hace más de 38 años.

Esta no correspondencia se da en niveles, tanto como contextos en los que se desarrolle la educación, en este caso la Educación Superior. Un primer nivel es el conceptual en el que se genera una problemática específica a partir de la conformación y consolidación de las instituciones sobre las que se apoya el gobierno federal de nuestro país.

31.-DELAGRIT, Interaccionismo didáctico. En Antología de prácticas escolares I, p.134

El plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía reestructurado en 1957, por Francisco Larroyo parte de la ruptura entre la pedagogía concebida en 1910, en la Escuela Nacional de Altos Estudios, la cual pretendía formar docentes y especialistas en las diversas disciplinas universitarias transformándose cuarenta y siete años después a partir de la creación del Departamento de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras, en donde se integro por cursos aislados y sin un campo de acción definido.

La Pedagogía que se conforma a partir de la creación del Colegio de Pedagogía y su consolidación en una Maestría en Ciencias de la Educación, intento formar un profesionista que analizara desde un enfoque biopsicológico los problemas educativos mas frecuentes de las instituciones bajo los lineamientos del pensamiento positivo. La exigencia del apego a la cientificidad es explicada a la luz del modelo económico - social asumido en el país a partir de la década de los cuarenta: el capitalismo dependiente.

La sociedad estratificada en la que la educación se presenta como un "inmovil social", cultivo valores de competencia, que en lugar de ser un elemento propiciador de mas y mejores empleos sirvió de requisito seleccionador de un sistema productivo inmovil y deficiente.

A partir de ello las políticas nacionales e internacionales introducidas a la Universidad han generado conceptos diferentes acerca de las disciplinas que en ella se desarrollan, las cuales han sido relegadas ante la logica tecnicista privilegiada en las recientes décadas. El curriculum y más específicamente los planes de estudio de las mismas han permanecido estáticos, conservando lo que en su momento respondía a un determinado proyecto de desarrollo nacional productivo en sus diversos aspectos y ámbitos.

Si bien la institución insiste en concebir al curriculum como "...el conjunto total de experiencias de aprendizaje que

el programa organiza y propone a los alumnos y que pueden extenderse aun a ambitos extra académicos (o extra escolares)" (32). éste va más allá de una organización de experiencias de aprendizaje, ya que no sólo es un instrumento académico, sino que interioriza aspectos y demandas políticas, sociales y culturales que sustentan un proyecto de un grupo social hegemónico.

Los análisis epistemológicos y de construcción conceptual han caracterizado al curriculum a partir de categorías y referentes alternativos, caracterizando al curriculum como "... la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos secan o tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía." (33)

Los elementos propiciados por el concepto anterior presentan múltiples cuestiones a la propuesta tradicional fundamentalmente en el principio de neutralidad bajo el que concibe a la educación, evidenciando la propuesta político cultural de la misma. El curriculum como depositario de la relación Universidad - sociedad, elabora y concreta los fines y objetivos que la institución pretende alcanzar para conservar un lugar en la estructura social misma, "... de ahí que sirva como instrumento normativo y operativo que regula el cumplimiento de una de las teorías sustanciales de la universidad: la docencia." (34)

Fero no sólo lo que se enseña es normado y operado por la propuesta curricular, el contenido, el aprendizaje, las relaciones maestro - alumno y de ambos con la institución son establecidas y normadas a partir de los fundamentos en los que se construye.

32.-EIZPELETA, Justa, et al. En busca de la realidad educativa. En maestrias en Educación en México. DIE, 1982, p.25

33.-DE ALBA, Alicia. "Las perspectivas" p.38

34.-Foro Universitario No. p.70

Al desarrollarse un plan de estudios en el aula escolar con el objetivo de transmitir el contenido oficializado, se dá una serie de interacciones entre los sujetos en formación y el contenido mismo, "la escuela en este sentido "... se organiza alrededor de un cuerpo de negociaciones sobre la marcha" (35) conformando una diversidad de expresiones socio-culturales al interior del plan formalizado.

El conjunto de objetivos que persigue el plan formal en la práctica se ve limitado y condicionado aun cuando se han establecido de antemano y se han considerado los tiempos, el orden y los contenidos de cada asignatura.

El paquete ideológico formal propone prácticas que encaucen las acciones de los docentes y alumnos hacia la adquisición de los objetivos, "... para lo cual se establece una práctica educativa dirigida a la introyección del conjunto de creencias sociales y culturales y de actitudes que tienen que ver con una visión dominante del mundo" (36) propiciado por los mecanismos de control académicos y administrativos los cuales entran en lucha con el paquete ideológico - cultural del sujeto en formación.

Es en el nivel de la relación sujeto - institución en donde se presenta la confrontación ideológica - cultural.

En primer instancia el plan formal es el que se difunde y es oficializado, es el que la población en formación conoce, en el que se marcan las secuencias, los contenidos, los objetivos, los requisitos de acreditación, así como el perfil que se pretende lograr y el campo profesional en que se inscribirá; traducidos a la cotidianidad del aula en un currículum vivido, en el que las decisiones son tomadas en cuenta a partir de los acuerdos sobre la marcha.

Estos acuerdos tienen múltiples referentes y condiciones, tales como recursos reales destinados a la enseñanza - aprendizaje, aun más los acuerdos directamente

35.-DELAUNY, Op. Cit. p.137

36.-Citado en foro universitario. No. p.70

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

referidos a los contenidos derivados de los entornos y análisis de la realidad educativa, en este caso de Pedagogía.

La gran contradicción emanada de la no correspondencia entre el plan formal y la realidad no ha podido ser eliminado aun con la existencia de los procesos paralelos inherentes, tales como el currículum vivo, que en algunos casos intenta ser más concreto con la práctica y problemática real, a través de los análisis realizados por los docentes a partir de propuestas alternativas para acercar o vincular el discurso académico con el objeto de estudio concreto.

El currículum formal en la implementación es superado por los currículos adyacentes, siendo elementos activos en la formación del sujeto en la disciplina determinada. El

currículum oculto comprende "... la enseñanza tácita de normas valores y principios e incluso actitudes que no se explicitan en el currículum formal" (37) y que coinciden con lo previamente establecido, y aun en su mayoría son propiciados por las instituciones.

La existencia de "currícula" se explica a partir de las relaciones de poder que propician una determinada formación en la que se producen mecanismos de control a partir de la cuantificación, la verificación y el privilegio de la tendencia tradicional.

El primer trabajo en México sobre currículum oculto es el análisis de José I. Buzman en el que señala que es "... anacrónico definir al currículum como la organización del programa de estudios con sus objetivos, métodos y contenidos ya que el proceso educativo se constituye fundamentalmente por el tipo de relaciones humanas entre los grupos sociales" (38) relaciones que implican no solo una función dentro de lo académico (p.e. maestro - alumno) es que trascienden a la cultura, ideología, intereses sociales y de clase determinadas en el proceso histórico de conformación.

37.-Foro Universitario, No. p.70

38.-IBARROLA, Ma. de y Glazcan Raul. "Diseño de estudios de planes "modelos" y realidad curricular". En Foro Universitario.

El Predominio de una tendencia hegemónica tradicional en la elaboración del currículum subordina a la Licenciatura a los fines institucionales, haciéndola cada vez más abstracta y desvinculada de la realidad educativa ya que carece de ejes curriculares fundamentados y acordes a la realidad totalizada, no permitiendo replanteamientos en su estructura. A raíz del estatismo del currículum tradicional, las innovaciones en planes de tipo técnico aparecen como la alternativa viable ante modelos "inoperantes" como los universitarios.

El principal elemento que evidencia la existencia de currículo adyacente al formal es la existencia de un proceso de "negociaciones sobre la marcha". En el denominado proceso de escolarización se han conceptualizado fenómenos y relaciones dentro de las relaciones formales de la institución escolar.

Feter McLaren analiza el proceso educativo a partir de concebir que en la educación formal se presenta el "ritual" como expresión cotidiana. Este se puede caracterizar como "... una serie de movimientos codificados que deben oscilar entre la aleatoriedad (entropía) (Alta entropía), y rígida estructura (alta redundancia)" (39), estableciendo una bicondición de las relaciones académicas en el aula escolar.

Es importante establecer el sentido de las dos características del "ritual" por un lado la Alta entropía "... significa que un sistema de energía puede ser arreglado dentro de una variedad de maneras (C.f. Campbell 1982). Esto repite el concepto de Turner de anti - estructura" (40) y esto ofrecería una amplia gama de posibilidades tanto de enseñanza como aprendizaje pero con un alto grado de incertidumbre bajo la lógica de las instituciones y procesos establecidos tanto de la planeación como de evaluación.

39.-MCLAREN, Feter L. "Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad". En sociedad, Cultura y Educación. Antologías de la ENEP Aragón. No.53. p.37

"Por otro lado la rígida estructura de redundancia significa pocas maneras de acomodar un sistema" (41), opción privilegiada por las instituciones formales ya que implica un menor grado de incertidumbre y mayor control del proceso y la canalización de los esfuerzos hacia los objetivos preestablecidos y de habilidades y actitudes deseados. Así como el mayor control de los recursos tanto humanos como materiales.

Al referirse a la "redundancia" McLaren hace referencia a Sally Fall More (1975) quien se refiere a la redundancia como "... el proceso de regulación" (42) elemento indispensable en todo formalismo, teniendo como función encausar a las acciones hacia los objetivos deseados por el sistema en el que están inscritos.

Si bien la planeación formal pretende estructurar a lo educativo a partir de la supuesta neutralidad, en base a momento clave como lo son la entrada, el proceso y la salida o producto; en la cotidianeidad se presentan múltiples cuestiones, situaciones y demandas que implican replanteamientos a la planeación tradicional vigente en las instituciones.

En el mismo planteamiento McLaren identifica la existencia de acciones no rituales las cuales "... Puede ser vista como una forma de "gesto gestual" en la que la entropía es tan alta que todos los significados posibles del gesto son igualmente probables" (43), es decir, el gesto ritual (44) es caracterizado por el conjunto cultural, ideológico, emocional académico, etc del sujeto aun cuando este no corresponda a la estructura rígida establecida en el elemento formal, ya sea el plan de estudios o el programa de la asignatura.

41.-IDEM

42.-IDEM43.-IDEM

44.-"El gesto ritual es formativo, está relacionado con la acción diaria, y puede oscilar entre la aleatoriedad y la formalidad." IBIDEM, p.35

Si el Plan de estudios se llevara con un 100 % de certidumbre bajo una "rígida estructura redundante" podría ser considerado como una "liturgia formal". La diferencia entre esta última y el ritual es la siguiente: "... la liturgia formal más precisa se conforma a una serie de actos que ellos mismos no han codificado"(45), sin embargo "Los rituales están compuestos de gestos que son frecuentemente codificados por los ejecutores mismos. Estos códigos son improvisados a medida que el ritual transcurre"(46).

La liturgia comprendería un plan controlado durante todo su proceso, codificado o con significados elaborados de antemano, implicando la uniformidad de pensamiento y cultura tanto de docentes como de alumnos.

El ritual se refiere, sin embargo, a la construcción de las acciones a partir de las situaciones y de las concepciones de cada sujeto y de este en la colectividad.

Los ritos de la cotidianeidad permiten al sujeto mediar sus acciones, impulsadas por su cultura e intereses con la estructura formal establecida, ya que "... Como forma de significado en acto, los rituales permiten a los actores sociales enmarcar, negociar y articular su existencia como seres sociales, culturales y morales"(47), acciones que tienen lugar a lo largo de un ciclo de formación escolar.

Un caso específico de estos procesos inherentes al plan formal de estudios, es constituido por el propio perfil de egreso del estudiante de la Licenciatura en Pedagogía, en el que se establece que "... el profesionalista en Pedagogía estará capacitado para planear, programar, supervisar y controlar las actividades de formación pedagógica" (48), sin embargo la cotidianeidad de la Licenciatura propicia tendencias y articulaciones en torno a la formación de un sujeto con un perfil diferente al establecido.

46.-IBIDEM, p.39

47.-ENEP Aragón. Organización Académica 1981 - 1982, p.68

48.-IDEM

Para el logro de este perfil se consideran a partir de 1981, cinco áreas, en la cotidianidad se presentan negociaciones a nivel aula, institución y sociedad que proveen de verticalizaciones hacia algunas de ellas.

Si bien las áreas son:

Didáctica
Psicopedagógica
De investigación pedagógica
Histórico filosófica
Sociopedagógica

estadísticamente dos áreas representan el 60 % del total de asignaturas del plan dejando el lugar de requisito a las demás áreas. El área de didáctica, cuenta con 11 asignaturas de las cuales 6 son obligatorias y 5 optativas, un laboratorio y 11 talleres, por su parte el área de psicopedagogía con 13 asignaturas, 5 obligatorias y 8 optativas, 6 laboratorios y un taller, esto genera una tendencia hacia la formación didáctica y psicopedagógica del egresado de Aragón específicamente.

En el proceso de ritualización por el que pasa la formación de pedagogos la estructura rígida propuesta por el plan llevaría al cumplimiento de objetivos proyectados en el perfil de curso, sin embargo, la entropía que propicia los ruidos gestuales impulsan formaciones alternativas o emergentes que intentan dar respuesta a las inquietudes de los sujetos en formación y de los propios docentes.

Las negociaciones se hacen presentes en los niveles del aula, institución, administrativo e incluso en la parte teórica de la conformación de los planes y del currículum en sí.

En estas situaciones intervienen factores de tiempo, ya que en numerosas acciones no se abordan los contenidos pretendidos. Los "rituales" pueden extrapolarse hacia la aleatoriedad o al rigor de la estructura, ya que se carece de una metodología que acerque a los sujetos en formación con la "tarea" (49) propuesta por el docente al grupo.

Las negociaciones a nivel docentes se ubican en torno a la metodología antes mencionada, respecto al tratamiento y enfoque a partir del cual abordar al objeto de enseñanza. En el plan tradicional, la fragmentación de contenidos propicia la coexistencia de puntos de vista sobre los contenidos, más que metodologías, propiciando la repetición de contenidos aislados. Es evidente que en ciertos casos existen negociaciones entre docentes para dar una visión complementaria a los contenidos de las diversas asignaturas y áreas, sin embargo, el hecho de ser negociaciones carentes de oficialización, corren el riesgo de dar visiones incompletas, es decir, un alumno que no curse la asignatura incluida en el acuerdo tiende a desligarse del eje conductor, teniendo una visión del objeto de estudio inacabada, confusa e incluso contradictoria.

Las negociaciones a nivel alumnos o sujetos en formación tienden en su mayoría a carecer de ejes conceptuales ya que no parten de una postura de totalidad concreta sobre el objeto de estudio, siendo factible la verticalización hacia los intereses e ideas de los "líderes", limitados a decisiones sobre la forma de trabajo, evaluación ya que en pocas ocasiones se realizan sobre los contenidos y fundamentos teóricos.

Las negociaciones a nivel teórico se han dado en el marco de la institución y con ello toda una serie de cuestiones y requerimientos que van desde la política de Educación Superior hasta recaer en la planificación universitaria de cada institución. Los análisis de construcción sobre la "escuela" y su papel en la sociedad han oscilado entre la postura radical y las propuestas alternativas.

49.-Tarea entendida como aquellas actividades e implementaciones didácticas propuestas por el docente o coordinador de clase para el trabajo en el aula y fuera de ella para el logro de él.

Las teorías radicales habían limitado a la escuela a un enfoque "Desde este enfoque, las escuelas fueron entendidas casi exclusivamente como instrumentos de reproducción social, productoras de obedientes trabajadores para el capital industrial; el conocimiento escolar fue generalmente puesto a un lado por una forma de ideología burguesa, y los maestros con frecuencia fueron concebidos como atrapados en los aparatos de dominación, que funcionan con una implacable precisión absoluta." (50) sin embargo, los posteriores análisis han demandado una actitud contestataria y de construcciones alternativas que lleven a captar mejor el objeto de estudio y a propiciar la elaboración de metodologías y teorías que permitan replantear al currículum.

El actual plan de estudios de Pedagogía de la ENEF Aragón está organizado bajo los supuestos epistemológicos del currículo tradicionalista; sin embargo este modelo ya ha sido punto de múltiples análisis y críticas. "La estructuración por asignaturas ha sido criticada por diversos tratadistas, por cuanto constituye una forma particular de fragmentar la realidad ..." (51); esta división responde a una visión positivista ya que sostiene que para comprender a la realidad es necesario "parcializarla" e inscribirla en leyes generales.

De acuerdo a estas características se presentan tres tipos de problemas esenciales:

Atomización de conocimientos.- Se da una repetición constante de información, hay condiciones en el ámbito técnico por la ausencia de formación teórica, de un aislamiento y fragmentación de conocimientos dando como única opción de estudio a la memorización.

50.-McLAREN, Peter L. Op.Cit.p.113

51.-DÍAZ, Barriga Angel. Op.Cit. p.12

La exposición como práctica educativa privilegiada ya que el número de horas asignadas a cada asignatura no permite un acercamiento conciente de los objetivos de estudio a los que hace referencia, quedándose solo en el plano de la información.

El denominado gasto innecesario de "energía psíquica" tanto del alumno como del docente.

En este sentido el alumno solo es un espectador bombardeado por información de diferentes tipos. Se deja de lado la construcción de conocimientos, ya que no se llega a la esencia de los objetos de estudio y el sujeto no logra captar la relación de estos con los procesos educativos reales.

Las acciones emprendidas por el docente y los alumnos son inútiles ya que al salir de una asignatura hay una desvinculación con las siguientes asignaturas y solo se retoma cuando regresa a la misma asignatura.

Aunado a estas características, en el caso de Aragón, las áreas de conocimiento no lograron superar esta situación por la ausencia de bases curriculares, y bases teórico metodológicas.

En el punto 2.1 se analizó el concepto Enseñanza - Aprendizaje (E - A) del curriculum tradicional, bajo el cual se desarrolla la organización por asignaturas. Para analizar las propuestas alternativas se parte del análisis de este concepto en los modelos propositivos.

La elaboración de planes planteados en los trabajos de investigación, en particular por Azucena Rodríguez, presentan al binomio E - A en dos planos:

Como proceso en el que "... el aprendizaje consiste en una serie de acciones orientadas hacia una meta común ..." (52), cuyos elementos son:

- Acciones simbólicas.
- Operaciones manuales.
- Acciones individuales.

Como segundo plano se conceptualiza al aprendizaje dialéctico, el cual no es lineal, implica crisis, paralización, retrocesos (resistencias al cambio, inseguridad) ante dificultades planeadas por el medio social, académico e individual.

A fin de romper con el enfoque teórico deductivo, se propone que el currículo debe encerrar el conjunto de procesos verticales que comprenden la práctica social dada de cada profesión.

"De lo anterior se infiere que el objetivo o los objetivos seleccionados en el currículo han de ser abordados en una unidad de enseñanza por la doble vía de la investigación científica y de la técnica, preferida ésta como procesos involucrados en una práctica profesional específica. Es decir que la transformación del objeto encierra dos momentos: un momento científico y un momento técnico"(53).

Sin embargo, no sólo se tomaron en cuenta estos parámetros, ya que son necesarios además, criterios más específicos para la elaboración del diseño curricular, tales como:

- La integración de tres actividades universitarias: investigación, servicio y docencia, en una unidad de enseñanza-aprendizaje denominada MÓDULO.
- La consideración fuera el elemento fundamental para la estructuración de las funciones universitarias académicas y administrativas así como la base para definir las estrategias de planeación universitaria.
- Las currículas definirían la vinculación entre universidad y sociedad generando nuevas menciones en la práctica social de profesiones.

Es decir la propuesta modular se sustenta en un concepto de la enseñanza, el aprendizaje y del contenido diferente al de la teoría tradicional. Se aleja de la idea de supereditar al sujeto tanto de enseñanza como aprendizaje a la eficientización del proceso.

Los principios epistemológicos de lo modular se refieren al concepto de totalidad, en la que los objetos y sujetos establecen interrelaciones entre ellos y la realidad. A partir de ello se hace una lectura e interpretación de lo educativo para proponer un método para abordar a las disciplinas universitarias. Este parte de concebir al sujeto de aprendizaje de la siguiente manera:

"El sujeto como ente no sea el hombre que conoce su realidad, no es un sujeto ni un objeto que funciona pasivamente las sensaciones, percipiendi por el medio ambiente por el contrario es primeramente el sujeto que dirige este aparato, que lo orienta, lo regula y transforma después los datos que este medio ambiente le proporciona" (16). Este concepto que pone en contradicción a la propuesta tradicional de Piaget, va que en ella se sustenta la idea de que el docente presenta el contenido al alumno - receptor por medio de la exposición para ser memorizada.

La tendencia alternativa se aleja de la concepción tecnocrática del sujeto y la forma de relación que guarda con su objeto de estudio. El sujeto es un protagonista de su aprendizaje y no solo el receptor de información.

Las tendencias gestaltistas, estructuralistas, el psicoanálisis, la psicogenética, son tendencias que explican a la apropiación de conocimientos en relación a la recíproca determinación entre sujeto y objeto, alejados del concepto de corte aristotélico. Piaget dice con respecto al conocimiento lo siguiente: "Conocer no consiste, en efecto, en copiar"; para Piaget el conocimiento es fundamentalmente una construcción, y a partir de los momentos de asimilación - acomodación el sujeto a través de elementos articuladores se apropie de información y la integra a partir de "esquemas", este es "El organizado por sus experiencias anteriores...". De ahí que el sujeto no sea concebido como

ser ahistórico, sino que por el contrario, el hombre es visto como un ser en continuo movimiento tanto físico como de construcción de su conocimiento. La educación como experiencia del sujeto deber ir construyendo estructuras cognitivas"(55), que le permitan acumular los datos en sus estructuras ya conformadas por su historicidad.

El sujeto en el intento de conocer a lo real tiende a relacionarse con lo aparente y no con lo esencial de su objeto de estudio, en este caso la Pedagogía misma caracterizada por las manifestaciones socializadas de su práctica, tales como la inserción de los egresados en un campo determinado de acción, los productos teórico - metodológicos sobre la disciplina y su proyecto de apropiación oficializado sin embargo, la disciplina es mucho más que lo evidenciado, su potencialidad está latente ante la ausencia de vías para proyectarse a partir de su interpretación y acción sobre su realidad.

Frente a lo evidenciado en su análisis de la totalidad concreta la existencia de la pseudocoherencia y la concreción, y con ello la propuesta metodológica para transformar e interpretar a la realidad. En términos del psicoanálisis la confusión que se presenta al abordar un objeto, entendido a través de la apariencia genera una continua construcción -deconstrucción de las estructuras cognitivas existentes bajo un estado de ambigüedad. El aprendizaje se construye cuestionando a lo existente y elaborando conceptos y esquemas diferentes a ellos.

En la educación el conocimiento no es individual, en su búsqueda interviene el sujeto conocente y el docente. Si bien para la postura tradicional el docente es el elemento que lleva a el aula el plan elaborado independientemente de los sujetos a quienes va dirigido y de la propia disciplina, en el sistema modular a la docencia se le concibe en una triada junto a la investigación y el servicio.

Los elementos que conjuntan la triada son metodologías (constructivistas, del concreto - abstracto - concreto, entre otras) que le permitan vincular a su tarea docente con la dinámica de la disciplina en sus diversos contextos. En la

55.-DÍAZ, Barriga. Op. Cit. p.52

operación modular(56) se retoma a la investigación como propiciadora de la enseñanza y aprendizaje así como el trabajo en grupo, ya que el conocimiento no se da de manera individual, es propiciado por las relaciones sociales de un momento determinado.

Hasta ahora los planes tradicionales han privilegiado y validado a la cátedra expositiva como recurso de la enseñanza, dando por hecho el aprendizaje, sin embargo "... la cátedra como único recurso fomenta el individualismo, dificulta mantener la tensión; sobrestima la palabra del docente y no invita a la reflexión"(57).

A partir de ello la implementación de técnicas bajo el encuadre metodológico de la planeación modular tiende a propiciar la construcción del conocimiento a partir de propiciar la reflexión, el análisis, la destrucción de los esquemas y conceptos desfasados del contexto y del momento.

Un aspecto que ha sido cuestionado en gran medida al proyecto modular es la evaluación, sin embargo esta responde a la dinámica de la enseñanza y del aprendizaje, por medio de los productos obtenidos de la investigación. No se habla de una investigación "formativa" en la que se va interpretando a la realidad y no aquella que tiende a la proposición de proyectos acabados. El docente en este sentido evalúa "... el dominio de los conocimientos teóricos y prácticos de los alumnos adquiridos por haber realizado una investigación formativa."(58) dejando de lado el uso de exámenes que implican la memorización más que la apropiación de contenidos.

La propuesta modular define sus objetivos a partir de un marco teórico, el cual es un esquema conceptual requerido para el acercamiento del sujeto al problema. A diferencia del plan tradicional los objetivos no son consecuencia mecánica a lograr por medio de la implementación del plan, son elementos de transformación que conforman líneas generales de investigación para la disciplina.

56.-Ver anexo III

57.-DÍAZ, Barriga. Op. Cit. p.186

58.-IBIDEM. p.185

Actualmente la propuesta modular ha sido objeto de evaluación, evidenciándose en tres puntos esenciales:

- 1.- Ausencia de un modelo institucional acorde a sus principios.
- 2.- Proceso de mitificación de la teoría curricular crítica
- 3.- Forma de socialización del discurso

Si bien los currícula críticos fueron instaurados en varias facultades en la UNAM, estos no contaron con un modelo administrativo acorde a sus principios tal es el caso de Arquitectura, el plan ACA de Medicina y Veterinaria, que en CU se rigieron bajo la organización piramidal, y en las ENEP's bajo un modelo matricial refuncionalizado al primero, de ahí que no ha tenido un desarrollo notable en materia pedagógica para ser entendido a todas las disciplinas.

En la ENEP Aragón el modelo matricial con el que oficialmente inició en la práctica no se trató más que de un modelo piramidal refuncionalizado. Para 1992, se oficializa el modelo matricial en la escuela y se abandona el modelo matricial sin haber llevado a desarrollar sus potencialidades internas para promover la interdisciplinariedad y la proyección social de sus carreras.

Es innegable que la teoría curricular tradicional ha dejado de ser operable y real, sin embargo la teoría crítica del curriculum vive un proceso de "mitificación" que pone en peligro la producción de conocimientos y propuestas alternas.

Este proceso radica en dos aspectos:

- * La forma de socializar el discurso.

- * La estructura del mismo (59).

59.-ALBA, Alicia. Del Discurso crítico al mito del curriculum, p.9

Si bien la postura crítica del currículum evidenció y sacó a la luz relaciones y determinantes del currículum tradicional, actualmente ha dejado de lado la construcción de conocimientos y se ha enfocado a consolidarse en lo social - institucional. Sus conceptos de exposición y su difusión se han vuelto inaccesibles, incluso los contenidos de la teoría crítica han llegado a sujetos en formación bajo un corte tecnocrático, ya que incorporan a la tendencia en forma mecánica.

La teoría crítica del currículum se ha refuncionalizado bajo la premisa de que la problemática curricular es un "...asunto de sentido común y de organización sistemática de acciones..." (60), que contradictoriamente retoman a la teoría crítica sin cuestionamiento creando una posición antagónica que conserva contradicciones en la formación y que tiende a caracterizar una nueva problemática similar a la del currículum tradicional.

Sin embargo la necesidad de análisis, reflexión y cuestionamiento es evidente para la construcción de la disciplina pedagógica.

2.3 POLITICA MODERNIZADORA Y REESTRUCTURACION DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO A NIVEL SUPERIOR.

El plan de modernización educativa no es un proyecto de reciente creación, se comienza a evidenciar dos décadas atrás. Condicionante principal del proyecto modernizador es la tendencia del mercado mundial a globalizarse, por medio de asociaciones y tratados comerciales multinacionales.

La nueva exigencia de la competitividad y la eficiencia por medio de la tecnología ha replanteado las formas de vida e incluso las formas de acceder y construir el conocimiento, y es bajo esta lógica que la educación a nivel superior produce replantamientos en su planeación y sus objetivos.

Si bien, la relación Estado - Universidad pública ha oscilado entre la autonomía y la dependencia directa de los proyectos gubernamentales, el Estado define esta relación al iniciar una política a largo plazo para dirigir y controlar el crecimiento de la demanda educativa de acuerdo al modelo capitalista dependiente del país, lo cual se explica en la relación establecida entre economía y las expresiones sociales planteada por el materialismo histórico dialéctico. "Marx y Engels han llamado infraestructura a la estructura económica de la sociedad y superestructura a las instituciones jurídico - políticas, Estado, derecho, etc. y a "las formas de conciencia social" que corresponden a una infraestructura determinada" (1); la educación, en este sentido, no queda aislada de esta relación bicondicional, e incluso se ha llegado a mitificar por las tendencias economicistas para las que la educación es un moxil social por excelencia.

Dicha relación no se da en forma refleja o mecánica, es multideterminada, el proyecto de integración de bloques económicos en el mundo ha promovido el desarrollo de estrategias y planes de modernización tanto en lo productivo como en lo social. La denominada modernización del país pretende realizar cambios a partir de las demandas de las altas tecnologías, sin embargo el concepto de modernización

61.-HARNEDER, Martha. Los conceptos fundamentales del materialismo histórico. p.340

presenta una polisemia conceptual, la cual puede ser definida por las constantes que presenta en sus diversas definiciones. La modernización es un constructo teórico ligado a las sociedades desarrolladas capitalistas, basado en los principios neoliberales. Weber plantea los requerimientos para el logro de la modernización, la cual "se logrará a través del dominio de la tecnología, ya que esta permite tener acciones racionales de acuerdo a fines establecidos" (62), es decir, mejorar el grado de control sobre los procesos de producción y humanos.

El Estado mexicano no hubiese podido proyectar planes de modernización educativa conservando las características del mismo hasta antes de 1978, por lo que se aprueban dos acciones estatales combinadas: la aprobación por la ANUIES, de un proyecto elaborado por dicho organismo con la colaboración de la SEF, denominado Plan Nacional de Educación Superior que posteriormente es reestructurado, así como la aprobación por el Congreso de la Unión de la Ley de Coordinación de la Educación Superior con un carácter de adiestradora de los recursos destinados a las universidades públicas.

La planificación de la Educación Superior fue retomada por el Estado, por medio de las denominadas "medidas técnicas" que se elaboraron con un carácter rector, reforzado con dos acciones más, "estas cuatro acciones -Plan Nacional, Ley de Coordinaciones, Red Nacional de Planificación y Unidades Universitarias de Planificación- permiten afirmar que, por primera vez, el Estado cuenta con una red de operación y una cadena de transmisión para operar la planificación universitaria, cuya acción queda en el plano simbólico.

De esta forma el Estado vulnera el poder educativo y sociopolítico de las universidades públicas para eliminar obstáculos a la propuesta modernizadora. Estas estrategias de planeación han recaído en el plan denominado "Programa Para la Modernización Educativa 1984 - 1994", en el que se enmarcan los lineamientos a seguir en las reestructuraciones de la educación superior, de posgrado e investigación científica.

62.-FUENTES, Olic. "Los instrumentos oficiales de planeación en la educación superior. En Foro Universitario, No.1 p.43

El concepto que subyace en el programa para la Modernización Educativa parte del supuesto de que "la planeación debe asegurar que el sistema educativo contribuya a la construcción de una sociedad más justa y democrática" (63); con lo que se delimita el marco de acción en el que los cambios y reestructuraciones promovidos deben hacerse bajo objetivos determinados que tienden a sostener un sistema establecido.

Los proyectos de reestructuración no responden a análisis pedagógicos de sus modelos como objetivo fundamental, las propuestas alternativas aun cuando algunas han llegado a implementarse carecen de condiciones propicias para desarrollarse por lo que en la mayoría de los casos son modificados y adaptados a los objetivos y presupuestos destinados.

Si bien se plantea una doble función de la planeación educativa en México, en la que por un lado debe evitar la generación y difusión de determinados cambios cualitativos, por otro lado debe evitar que dichos cambios agudicen los problemas y desigualdades sociales del sistema nacional "por lo que ellos deben quedar integrados en un conjunto gradual de un orden social justo" (64); sin embargo dicho orden cambia de significado de sereno a sereno y se ha convertido más en un mito que en un fin, subordinándose en la mayor parte de los casos el primero al segundo, es decir, los posibles cambios en educación son condicionados por los imperativos del "orden social", que parece traducirse como inmovilidad y no cuestionamiento de los modelos tradicionales.

Y bajo este postulado las contradicciones que han generado las propuestas educativas exigen modificaciones en la planeación, que en la mayoría de los casos se han dado en forma parcial y descontextualizada, sujeta a los recursos y necesidades de la institución. Tal es el caso del plan de Once años, planteado para integrar la educación elemental con la educación secundaria, ambas a cargo del Estado, plan que enfrenta limitaciones, básicamente presupuestales, así como la ausencia de fundamentos sólidos que respaldaran los proyectos emergentes que fueron sustituyendo al proyecto original.

63.-IZQUIERDO, Raúl. "Concepto de Modernización de la Planeación en Modernización educativa y desafíos tecnológicos, p.61
64.-IBIDEM, p.61

Si bien la planeación educativa debe promover el orden social y principalmente "no exacerbar las desigualdades sociales" lo cual en la práctica se ha evadido e ignorado ya que los proyectos implementados han promovido la limitación de oportunidades, tal es el caso de la explosiva expansión del nivel medio terminal, que promovió un rápido acceso al mercado de trabajo a jóvenes con posibilidades, aun cuando estas son potenciales, de acceder al nivel superior.

La matrícula en educación superior constituye desde hace unas décadas en un campo de lucha que oscila entre la denominada masificación y la selectividad, aun cuando las políticas educativas han evidenciado su tendencia a restringir el acceso a los niveles superiores de la educación. La matrícula en la actualidad responde a sólo el 13% de los jóvenes que integran la demanda potencial de Educación Superior tienen acceso a este nivel, según lo manifiesta Carlos Muñoz Iquintero, para el el problema del ingreso a nivel superior "No se trata desde luego de ofrecer esta educación "a todo aquel que la demande", pero en lo sucesivo debemos adecuarla a todos los jóvenes que reúnen las características necesarias para recibirla" (65), planteamiento que llevaría a cuestionar los planes y proyectos de la educación media y los mecanismos de acceso a las instituciones públicas de Educación Superior, así como a las mismas a replantear sus objetivos y planes.

La disyuntiva planteada desde los años setenta entre la masificación o selectividad, no es sólo cuestión de capacidad institucional para albergar a la demanda estudiantil, sino que tiene como fundamento la elección de una línea de pensamiento y acción. En el caso de la Educación Superior en nuestro país se perfilan dos tendencias principales o como las denota Carlos Ornelas "se manejan dos recetas para solucionar este problema: una es neoliberal y la otra la actualiza el derrochismo social" (66).

La propuesta apoyada en el Neoliberalismo lina a la educación a las demandas de la producción, sin embargo plantea dicha relación implícita al concebir a los llamados "ciclos económicos" como predecibles y ceteros, lo cual no es posible en un 100%.

65.-MUNOZ, Iquintero Carlos. "Concepto de modernización de la planeación educativa". En modernidad y desafíos tecnológicos, p.65

66.-ORNELAS, Carlos. "La crisis de la educación superior". En modernidad y desafíos tecnológicos, p.23a

Como propuesta, el neoliberalismo esta sustentada en los siguientes principios: el individuo, libertad de elección, sociedad de mercado, laissez faire y gobierno mínimo (57); lo que se traduce en una serie de acciones redistributivas de las funciones del Estado y de los ámbitos sociales, económicos y políticos.

El neoliberalismo ha entablado una crítica al denominado Estado de Bienestar que comprende dos conjuntos de actividades:

- a) La provisión estatal de los servicios sociales a individuos o familias (seguridad social, sanidad, beneficencia, educación y vivienda)
- b) La reglamentación estatal de las actividades privadas de individuos y empresas que alteren las condiciones de vida.

Dichas actividades constituyen la causa directa de las crisis fiscales ya que generan un gasto social elevado generado por el salario asignado a trabajadores sociales a lo que se le denomina "trabajo improductivo" ya que es tomado de los excedentes generados por los sectores productivos. En los servicios se pueden considerar dos tipos, los reproductivos contribuyen a la reproducción de la fuerza de trabajo se clasifican como "capital variable" ya que con el economicismo educativo se considera una inversión a largo plazo; por otro lado están los servicios destinados a mantener el orden o armonía social, los cuales no participan en ningún aspecto de la producción.

Ante dicha problemática se implemento una solución radical mediante diversas estrategias: "... la reducción del gasto público y la puesta en marcha de una política monetaria conservadora" (58) tal es el caso de países latinoamericanos en donde se implemento con un elevado costo social.

67.-MORGENSTEN de Finkel, Sara. Crisis de acumulación y respuesta educativa de la Nueva Derecha. p.49
68.-IBÍDEM, p.51

Bajo la tendencia neoliberal la educación es un elemento rentable "... pero no cualquier educación, sino aquella que no fuese un mero consumo, es decir, que tuviese un valor de mercado" (69) lo que demandaría de la enseñanza su reducción a determinadas áreas básicamente tecnológicas, de aplicación dejando de lado su papel constructivo y propositivo por no ser redituable a corto plazo. "La coincidencia argumental entre el neoliberalismo y la Teoría del Capital Humano es evidente" (70) ya que se plantea la exigencia de seleccionar las profesiones de mayor rentabilidad para el sistema productivo del país. Sin embargo, las propuestas gubernamentales no han podido establecer la correspondencia exacta entre la educación y las llamadas necesidades del desarrollo que en México ha sido un discurso reiterativo tanto por los planes oficiales, las propuestas de la ANUIES y las demandas de los empresarios lo cual no han propuesto algo reiterativo. Los requerimientos de la estructura económica no pueden ser predeterminados con toda certeza ya que "Los ciclos económicos son impredecibles, además el mercado es mal indicador de necesidades nacionales de profesionales e investigadores" (71) lo que propiciaría criterios ambiguos y arbitrarios respecto a los cuales determinar las profesiones que se requieran y cuales no se requieran en el futuro.

Por otro lado la propuesta del evolucionismo social plantea la selección de los "mas capaces" a través de exámenes rigurosos estandarizados, ahora bien, bajo las características marcadamente diferentes para las múltiples regiones de nuestro país, como podría hablarse de estandarización como respuesta al problema de ingreso a niveles superiores.

La población de las universidades públicas no han permanecido ajenas a selecciones aun cuando esas han sido matizadas, la condición de públicas podría hacer pensar que en la Universidad hay un elevado porcentaje del alumnado que es hijo de padres obreros; sin embargo "... estudios piloto señalan que si acaso el 20% de quienes ingresan a la educación profesional pertenecen a la clase obrera, campesina y a otros segmentos populares" (72) que si bien ingresan a este ciclo no todos llegan a sus estudios por problemas económicos o sociales, el neodarwinismo diría a esta situación "... si esos estudiantes están condenados a

69.-IBIDEN, p.53

70.-IBIDEN, p.54

71.-ORZELAS, Carlos. Op.Cit. p.236

72.-IBIDEN, p.237

fracasar, entonces para que dejarlos ingresar, esto los frustra más"(73) lo cual no tiene una solución únicamente, ya que las instituciones educativas tienen la responsabilidad de impulsar, apoyar y reconocer el esfuerzo y dedicación de los alumnos de bajo nivel económico.

La política gubernamental ha seguido las tendencias neoliberales durante los tres últimos sexenios en los que no "... se trata de cerrar, digamos las universidades públicas sino subordinarlas, ahorrarlas, reducirlas a su mínima expresión"(74) esta reducción se ha logrado mediante estrategias financieras y políticas de selección y acorte presupuestal para la investigación. El manejo de los recursos presupuestales centrados en la ciencia y la tecnología indican que en el periodo de 1971 a 1987, aun cuando aumento el FIB, el salario de los docentes e investigadores disminuyó por medio de estrategias principalmente de los denominados "topes salariales" implementados en el periodo presidencial del Lic. J. López Portillo en diciembre de 1976, lo cual agudizó la no correspondencia del salario con las necesidades reales del trabajador. "La crisis económica ha servido para justificar no siempre con fundamento, la restricción de recursos para universidades estatales"(75); la política gubernamental ha reducido los presupuestos a la educación, específicamente superior, aun cuando la economía nacional se encuentre en aumento o estable.

Los proyectos educativos formulados para la modernización de la educación en general y en particular de la Educación Superior son revezados en la práctica por situaciones arraigadas y tradicionales, tales como los conflictos magisteriales, así como el bajo nivel profesional de los docentes en Educación Superior, lo abstracto del binomio educación - sistema productivo, la tendencia a orientar a la Educación Superior a las áreas de las ciencias exactas y naturales, así como la obsolescencia tanto de modelos como de planes de estudio de las profesiones existentes tanto tecnológicas, científicas y humanísticas como en los modelos de organización.

El modelo económico y social que se ha venido conformando para el país marca los lineamientos del cambio en todas las áreas del Sistema Educativo Nacional, concretizado

73.-IDEM.

74.-RODRIGUEZ, Araujo Octavio. Neoliberalismo, crisis y Universidad en México, p.50

75.-

en el Plan Nacional de Desarrollo 1984 - 1994, bajo el cual se genera la reestructuración en el nivel superior de la educación.

La redefinición de la Universidad y el cuestionamiento del modelo educativo tradicional privilegiado en los planes de estudio de las variadas profesiones que se imparten en ellas, constituyen requisitos fundamentales para su modernización o para su claudicación ya que al constituirse como organismo disfuncional para el proyecto nacional significaría su desaparición paulatina y la búsqueda de modelos más convenientes al proyecto. La modernización de la Universidad Nacional Autónoma de México, así como de los organismos descentralizados se ha iniciado aun no sólo por disposición oficial, sino también por exigencias incontenibles de la propia comunidad universitaria, la cual ha denunciado las prácticas arraigadas en la formación de profesionistas a través de dos directrices fundamentales tales como:

- a) La autonomía simbólica y no real de la universidad y el conjunto de ataques a su condición de pública lo que ha servido como justificación a la problemática de la universidad.
- b) La existencia de formas de autoritarismo en la relación maestro - alumno. "... el autoritarismo en el aula se reproduce eficazmente, aun en aquellas instituciones que alardean un proyecto de universidad democrática" (75) ya que los modelos implementados conservan los principios tradicionales y las relaciones de poder, en el que posee el conocimiento y acredita las capacidades del alumno es el maestro a través de instrumentos tan arcaicos como el "Examen"

El desinterés generado hacia la investigación, así como la poca difusión de la misma que en diversas universidades va en aumento es condicionante importante del estancamiento de modelos y alternativas en el ámbito educativo.

La organización académica que conservan las universidades es la parte más obsoleta de su desempeño educativo que tiende a fragmentar, a separar tanto física como académicamente a los estudios que imparte. El proyecto de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, planteaba en sus inicios el logro de una interdisciplinariedad que permitiera concebir a los estudios superiores de diversas áreas en una totalidad, evidenciando articulaciones entre ellas por medio de una organización departamental - coordinada; que fue rebazado por la tendencia tradicional que recayó en un modelo piramidal, como se plantea en el punto 3.2 de este capítulo.

Para Antonio Gramsci, "... la crisis de la hegemonía... reside en que lo nuevo no hace aún esta en gestación y lo viejo no acaba de morir, se define con todos los recursos a su alcance" (77), prueba de ello es que en los modelos alternativos de Educación Superior se ha mantenido la esencia de un autoritarismo, una lógica de organización piramidal tradicional y la tendencia a priorizar lo administrativo - presupuestal de la institución a priorizar lo académico y pedagógico. Consecuencia de ello es la separación de tareas tales como la docencia y la investigación, lo cual trae consigo el desajuste entre lo que se enseña y lo producido por la investigación y con ello la desvinculación con los campos reales en los que el sujeto en formación incidirá.

La propuesta modernizadora promueve en sus discursos dicha separación, "... en la retórica modernizadora se insiste en esta enajenación cuando se habla de funciones sustantivas (enseñanza, investigación y difusión) separadas entre sí" (78) se agudiza la contradicción en la cotidianeidad universitaria en la cual la investigación es poco profunda tanto en su producción como en su elaboración, lo cual provoca que aún cuando los alumnos accedan a ella no cuentan con los elementos necesarios para incorporarla a su aprendizaje.

En el caso de la UNAM, su conformación se basó en un modelo positivista conservador en el que las instituciones europeas se intentaron yuxtaponer a las condiciones del "nuevo continente" heredando así todas las crisis esenciales del viejo mundo. La universidad adoptó desde

1910, el modelo napoleónico que básicamente se reduce a reunir escuelas profesionales bajo un mismo gobierno, dando como resultado el denominado síndrome de "islas autárquicas" a sus facultades y escuelas ya que no existe una articulación entre sí.

La estructura napoleónica "refuncionalizó" todos los proyectos de innovación de las universidades incluso de las más reaccionarias como la Universidad Autónoma Metropolitana o las más vanguardistas como la Iberoamericana que en los años 70, implementó una reforma. "La organización -la napoleónica- es un freno a la innovación y experimentación entre ciencias y disciplinas"⁽⁷⁾ por lo que fragmenta, burocratiza y descontextualiza a las profesiones de su realidad.

La universidad pública al no constituir la institución acorde a las políticas de desarrollo ha sido minada en su presupuesto y en la vitalidad de sus áreas sociales y humanas en donde se forman conciencias críticas para la sociedad. La situación crítica de la UNAM se vio agudizada a partir de 1982, aproximadamente con la subordinación del presupuesto para la educación a la industria del petróleo, recayendo en la economía de los docentes y administradores de la institución, "... a principios de los 70, el sueldo de un profesor de tiempo completo era de alrededor de los salarios mínimos y que ahora es solo de tres veces; y esto para la UNAM, ya que para las universidades estatales la situación es más crítica ya que el presupuesto es menor.

"No puede atenderse la situación de las Universidades públicas de las ciencias sociales y las humanidades y de los intelectuales críticos de México sin la crisis económica"⁽⁸⁾; ya que resulta preferible reducir los presupuestos a las instituciones públicas antes que a otros proyectos como la creación de dependencias oficiales o el aumento expansivo del personal administrativo.

En el caso específico de los docentes e investigadores, su nivel adquisitivo se ha reducido y ello ha ocurrido en las siguientes prácticas:

79.-IBIDEM, p.234

80.-RODRIGUEZ, Araujo Octavio. Op.Cit. p.146

81.-IDEM

- 1.- Descuido de sus actividades docentes, diversificación, desatención a alumnos, simulación, ocupación de plazas a las que otro con mayor vocación aspira, etc.
- 2.- Violación a la legislación universitaria que en general, autoriza un número muy reducido de horas a la semana para actividades remuneradas fuera de la institución. (82)

La pretendida modernización exige una mayor "calidad" educativa que no puede darse sobre las condiciones existentes de los docentes e investigadores, así como presupuestales de la Universidad Nacional.

La propuesta de la modernización se presenta como antagonica a la universidad pública, sus postulados y objetivos llevando a definir de la siguiente forma su situación: "... o la universidad se moderniza y se vuelve competitiva, sin perder sus grandes principios fundamentales y formación humanística, o simplemente perderá vigencia y seguirá siendo sustituida por otros modelos" (83); en donde la exigencia de "competitividad" en cierra lineamientos que en la lógica oficial se alejan de los mismos "principios fundamentales y la formación humanística" ya que ellos son subordinados a los principios de la productividad y la tecnología, a la lógica tecnocrática que intenta refuncionalizar a la universidad pública inscribiendola en la necesidad de "... adoptar la universidad de una manera mas estrecha y parcial a las exigencias exclusivas del mercado" (84) a partir de los terminos de eficiencia, competitividad, utilidad, para el ámbito productivo.

Si bien la filosofía en su momento fue relegada por la ciencia y todo un sistema racional de concebir el mundo, es ahora que la propia ciencia es relegada por la tecnología, la cual incide en todos los ámbitos humanos, pero específicamente en los de la producción, "... la ciencia en su especificidad teórica va siendo relegada por la tecnología puesta al servicio de la producción sistemática " (85)

82.-IBIDEM, p.150

83.-RABELLO, Ruiz Peña de la Fernando

84.-GUEVARA, Nibia Gilberto. "La universidad (entre napoleonicos y tecnócratas)" en Diario Uno más uno.

85.-FOLLARI, A. Roberto. "El currículo como práctica social" en Memoria sobre el Encuentro sobre Diseño Curricular ENEF Aragon 1982. p.42

privilegiando los criterios pragmáticos que son válidos y sustentados por una estructura de mercado que asegure el consumismo.

La ciencia queda definida y limitada a sus aspectos operativo y utilitario, caracterizándose como: "empiricista básicamente descriptivo, orientado a la solución de problemas técnicos o productivos" (85), dejando la perspectiva creadora, inventiva y principalmente teórica, ante la tendencia refuncionalizadora, especialista, perfeccionista, a partir de la tecnología productiva establecida, que si bien a corto plazo tiene aplicación, se ve sujeta a lapsos cortos de vigencia.

El modernismo desarrollado en Estados Unidos enfrenta la reacción del postmodernismo, en nuestro país los proyectos económico - sociales tienden a sustentarse en un modernismo parcial y refuncionalizador de los proyectos neoliberales.

CAPITULO TRES

POSIBILIDADES Y LIMITACIONES
DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA
LICENCIATURA EN PEDAGOGIA EN
EL PROYECTO MODERNIZADOR

3.1 LIMITANTES Y NUEVAS NECESIDADES DE LA ORGANIZACION INSTITUCIONAL DE LA ENEP ARAGON

Las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales denominadas ENEPs, en forma generica nacen como propuesta del gobierno soberanista, obedeciendo a necesidades politicas mas que pedagogicas. Inicialmente en el periodo de rectoria de Pablo Gonzalez Casanova, "... se habia formulado la necesidad de crear escuelas nacionales profesionales bajo la optica de una enseñanza interdisciplinaria ligada al sistema productivo y organizada en un marco de democracia escolar"(1), planteamiento que disto del elaborado por la Direccion de Planeacion soberanista, que finalmente fue la que sustento la instauracion de cinco planteles.

En ellos se impartirian carreras establecidas en la Ciudad Universitaria, solo que en planteles descentralizados pero retomando los planes de estudio vigentes en la UNAM para cada una de las disciplinas. El proyecto de las ENEPs disto de ser alternativo e innovador, "... dificilmente se puede hablar de innovacion academica puesto que se crearon muy pocas carreras nuevas, los intentos de innovacion curricular fueron escasos y poco exitosos, y en muy pocos casos se llevo a buen termino el proposito de impulsar la interdisciplinaria total..."(2). La aprobacion del proyecto de la ENEP radico en un modelo administrativo novedoso, denominado matricial.

El modelo matricial plantea la diferenciacion entre el trabajo academico y el administrativo a traves de la relacion carrera / departamento. Este modelo de organizacion institucional presentaba caminos de analisis e interrelacion entre carreras incorporadas a cada escuela, sin embargo tal modelo no se implemento siguiendo sus bases fundamentales, reduciendose a un modelo administrativo piramidal modificado.

Esta situacion es un claro ejemplo de la problematica que enfrenta la Universidad ante la busqueda de modelos y proyectos innovadores y acordes a la realidad.

1.-KENT, Serna Kollin. Modernizacion conservadora en la UNAM, 1973- 1980. p.109
2.-IBIDEN. p.120

En el caso de la constitución de la ENEF, se dieron factores tanto oficiales como de la izquierda educativa y social, de los cuales "... surgió un proyecto modernizador de las instituciones de Educación Superior, particularmente las universidades públicas. Sin embargo, la inercia de la estructura napoleónica "refuncionalizó" las propuestas y, en lugar de reformas profundas se amañillaron algunos aspectos de las universidades"(3); en las que la tradición prevaleció a pesar de haber demostrado con creces su inoperancia y deficiencia.

Los mecanismos de la organización tradicional tiene sólidos cimientos, en la estructura de las instituciones pero más importantes son las acciones y actitudes que los sujetos tanto de la enseñanza y el aprendizaje ya que "La mayor parte de nosotros está acostumbrado a funcionar dentro de una organización piramidal, en donde siempre exista un solo nivel superior que toma decisiones, de tal forma que comprender y después aceptar las necesarias limitaciones en la autoridad de cada uno dentro de una organización matricial implica una negociación donde es difícil mantener en estos términos el equilibrio correcto"(4), en el cual la toma de decisiones es centralizada a nivel directivo, en el caso de la ENEF, al coordinador de la carrera, el cual no asume su función dentro del modelo matricial.

La ENEF Aragón fue "... creada por el acuerdo del H. Consejo Universitario el 23 de septiembre de 1975 e inaugurada oficialmente en enero de 1976(5). La organización que asumió fue en teoría la matricial, instituyéndose su Consejo Técnico el 10 de julio de 1976 y sus comisiones dictaminadoras el 24 de marzo de 1971.

La ENEF Aragón fue diseñada para albergar originalmente a 15,000 estudiantes. Ahora cuenta con modificaciones y nuevas áreas. "Inicio su vida académica con 82 profesores de asignatura y 17 ayudantes de profesor con un total de 8,226 alumnos, de los cuales en Pedagogía había 13 profesores, 7 ayudantes y 226 alumnos " (6). Si bien inicia sus labores

3.-ORNELAS, Carlos. "La organización académica: estructuras viejas y nuevos conceptos". En modernidad educativa y desafíos tecnológicos. p.222

4.-KENT, Serna Folini. Op.Cit. p.112

5.-Las Facultades y Escuelas de la UAM. 1929 - 1979. p.245

6.-IBIDEM. p.246

oficialmente, las condiciones no fueron al 100 % adecuadas para implementar los planes de estudio, aun cuando fueron retomados de Ciudad Universitaria.

El rector de la Universidad en ese tiempo Dr. Guillermo Sobeñor Acevedo expresó en su discurso pronunciado en la inauguración de la ENHE Aragón "Estamos convencidos que estos nuevos recintos universitarios habrán de aportar a nuestra casa de estudios posibilidades nuevas... No ha sido el fin del programa de descentralización que hemos seguido en el área metropolitana, solo el resolver el problema de los números, sino que vimos también que ya no era aconsejable continuar creciendo en la Universidad para impartir estudios profesionales en sólo un polo del área metropolitana"(7).

Desde la década de los sesenta, la masificación que hubo en la matrícula de la Educación Superior pública permitió a la planeación universitaria el replantear sus estructuras existentes. Principalmente este replanteamiento quince a dos enfoques teóricos, el neoliberal y el propuesto para el darwinismo social. El primero insiste en la relación educación - economía, intentando relacionar a la Universidad con las demandas del desarrollo económico social. A esta tendencia se le cuestiona el tomar como referente a las demandas productivas del país, ya que "...ni aun en los países de economía planificada, es posible ajustar la oferta de estudios a los requerimientos de la estructura económica. Los ciclos económicos son impredecibles..."(8) por lo que los proyectos basados en este enfoque pueden formar sujetos con conocimientos, o mejor dicho, capacidades vivientes por solo un tiempo o incluso inoperantes al término de los cursos elegidos.

El segundo enfoque se basa en mecanismos de selección por medio de exámenes selectivos estandarizados. Sin embargo "...LAS evidencias e investigaciones disponibles, muestran que en los países donde hay ese tipo de exámenes, la selección de los "más capaces" oculta una discriminación racial y de clases que atenta contra los sectores populares..."(9). Las condiciones sociales y culturales hacen incierta la evaluación de un examen estandarizado, debido a la no correspondencia de los criterios con los paquetes culturales de la población a evaluar.

7.-GACETA UNAM, No.43, p.1-6

8.-ORNELAS, Carlos. Op.Cit. p.256

9.-IBIDEM, p.157

Aún cuando la iniciativa descentralizadora se presenta como innovador y tendiente a lograr aportaciones a la propia universidad, encierra un fin desintegrador de conflictos tanto sindicales como estudiantiles. El programa descentralizador careció de un proyecto institucional sólido y se convirtió en una dependencia de segundo nivel, llena de carencias y deficiencias pedagógicas. Los incisos de las escuelas descentralizadas presentaron múltiples cuestionamientos ya que la existencia de la "... desconfianza en cuanto a la calidad académica de la planta docente y la idea que más esfuerzo nos costo desarraigar; dudaban que sus estudios fueran reconocidos por la para ellos físicamente lejana Universidad del pedregal"(10) ya que aun cuando se retomaron los planes vigentes en Ciudad Universitaria, para propiciar la confianza, supuestamente, en las carreras a impartirse en ellas.

La ENEP Aragón primeramente sustentó su organización matricial (carrera / departamento), la cual privilegio a la coordinación de cada carrera por encima de los departamentos, por lo que la función de las coordinaciones asumió la distribución y uso de los recursos tanto materiales como humanos.

Si bien los departamentos "... agrupan asignaturas, organizan la planta académica y los cursos para el desarrollo de los estudios, mientras que las coordinaciones de área se ocupan de los resultados de los estudiantes y la revisión de los planes de estudio."(11), en Aragón no se puede llevar al pie de la letra dichas tareas porque el Departamento de Educación y Seminarios se crea hasta 1981, con un Jefe de Departamento, un Jefe de Sección y un Secretario Técnico.

En el modelo matricial, la toma de decisiones se extiende a niveles paralelos y no solo a un nivel superior como en la organización tradicional y básicamente se plantea la división entre lo administrativo y lo académico, para permitir la interdisciplinariedad entre las carreras que se imparten en cada escuela.

10.-BOUTISTA, M. Blanca. Encuentros sobre diseño curricular ENEP Aragón 1982. p.167
11.-Memoria de la exposición de la Universidad, p.102

Sin embargo en la ENEF Aragón se experimentó "... la verticalización a favor de las coordinaciones (que) favorecía la planificación y el uso racional de los recursos humanos, materiales y presupuestarios" (12), al retomar a uno de los dos elementos del modelo matricial, se retoma una organización tradicional de tipo piramidal, siendo la coordinación el nivel superior del que se desprenden las decisiones. La pretendida interdisciplinariedad quedó imposibilitada ante este tipo de organización, ya que para las autoridades la "... promesa es que la organización académica tradicional es rígida por definición, pues al combinar en una sola estructura el poder disciplinario (o académico) y el poder financiero y laboral (es decir, administrativo) se tiende a la petrificación" (13), ya que las posibilidades de reestructuraciones continuas implicarían a la organización un grado de incertidumbre y riesgo para su programación tanto temporal como de recursos.

Aunque de 1976 a 1981 no se llevó a la práctica la organización matricial en Aragón, las coordinaciones favorecían un modelo tradicional al ser responsables de los dos aspectos de cada carrera, en el caso de la Licenciatura en Pedagogía hasta 1981, no se contaba con un departamento, por lo que la misma coordinación asumía el control de todas las actividades académicas - administrativas, lo cual generaba situaciones específicas: debido a la escasa población estudiantil por ejemplo, había una relación más directa entre alumno coordinador; sin embargo, se "derivó en vicios que actualmente constituyen un serio problema que puede resumirse en la constante demanda de servicios por parte de profesores y alumnos, estas demandas, que antes satisfacíanse con facilidad actualmente rebasan en ocasiones nuestras posibilidades" (14) demandas que se han generado a partir de las deficiencias en la organización institucional y en las contradicciones propias del currículum tradicional que sigue vigente en la licenciatura.

En Pedagogía los requisitos de la organización matricial se cumplen hasta 1981, con la creación del Departamento de Educación y Seminarios. En ese mismo año se da la iniciativa de organizar las asignaturas del plan en cinco áreas, las cuales son:

12.-BAUTISTA, M. Blanca. Op.Cit. p.167

13.-KENT, Sema Rollin. Op.Cit. p.114

14.-BAUTISTA, M. Blanca Op.Cit. p.169

- Area de Psicopedagogia
- Area de didáctica
- Area de investigación educativa
- Area de sociopedagogía
- Area histórico - filosófica

Las principales funciones de las áreas son, en esta primera etapa, el promover la revisión y unificación de criterios en cuanto a los contenidos básicos de los programas de las asignaturas de su área y proponer a la Coordinación y al Departamento de Educación, actividades de superación académica.

Esta organización tuvo alcances significativos, como el lograr integrar equipos de trabajo que dieron ejes de análisis y exposición de materias similares o de la misma área.

A raíz de ello y del movimiento estudiantil de 1984, se abrieron materias optativas, las cuales siguen vigentes, que si bien constituyeron un avance alternativo, también presentaron una caracterización específica de la licenciatura verticalizando la formación hacia dos áreas.

En 1992, se promueve en la ENEF Aragón el cambio de organización institucional, retomándose el modelo Piramidal, es decir, que desaparece el Departamento y las Coordinaciones y son substituidos por las Jefaturas de carrera.

La actual organización institucional contrasta con las exigencias de la denominada reestructuración de planes y programas, que si bien fue impulsada por las demandas estudiantiles y docentes, ha sido refuncionalizada y enmarcada en las estructuras tradicionales tanto de planeación como de organización académico - administrativa.

Las Jornadas de análisis que se realizaron en 1991 en que participaron docentes, investigadores y alumnos de la ENEP Aragón, presenta un diagnóstico de la problemática específica de la Licenciatura en Pedagogía, la cual no dista de la problemática general de las disciplinas con planes de tipo tradicional. La problemática de la ENEP Aragón caracterizada en el punto 1.3 fue evidenciada a partir de las contradicciones que el plan presenta en su estructuración en su perfil de ingreso y egreso así como del campo de acción de su profesionalista, de ahí el cuestionamiento a la tendencia privilegiada de planificación y administración. El modelo administrativo piramidal se basa en concebir la línea de autoridad la cual es definida como "... la ruta que siguen vía cada eslabón de la cadena, todas las comunicaciones parten o van hacia la autoridad superior" (15). Implica la imposición de las decisiones de lo más alto de la pirámide de autoridad, en forma arbitraria, de contextualizada y parcializada de los objetos reales a los que administra. En educación el pensar en una línea de autoridad bajo la cual se toman las decisiones implicaría negar la existencia de relaciones de autoridad en el aula, y pensar que un problema a nivel grupo va sea de aprendizaje o de tipo evaluativo tenga que ser resuelto hasta llegar al nivel más alto de la organización.

Las categorías del currículum oculto y vivido evidencian las relaciones informales de la organización en la que se toman acuerdos y se generan acciones en torno a las múltiples situaciones en las que intervienen los sujetos de la educación. Sin embargo la tendencia de administración tradicional es sustentada en la mayoría de instituciones educativas, en el análisis sobre las tendencias tradicionales, Henry Fayol cuestiona: "Es posible que estas prácticas tan ridículas como destructuras, puedan seguir empleándose" (16) refiriéndose a la incongruencia de tener que pasar por varios niveles y trámites para resolver un problema.

Los cambios que se han presentado en el mundo reclaman a la administración repensar sus ideas ante los cambios en el desarrollo de la ciencia y tecnología, así como de la complejidad de la relación sociedad industria y la heterogeneidad en las fuerzas de trabajo.

15.-MERRILL, Clásicos de la administración, p.199

16.-IBIDEM, p.201

En palabras de Carlos Ornelas la organización académica actual se da bajo "estructuras viejas y nuevos conceptos". La Universidad no se ha despedido de su tendencia original de ser un conjunto de disciplinas bajo un gobierno. Las escuelas descentralizadas siguen siendo como islas en las que se ejerce un control a distancia a través de los requerimientos establecidos para la dirección y organización establecida en la Ley Orgánica de la UNAM.

Si bien el intento por superar a la organización piramidal fue el modelo matricial, sus fundamentos y perspectivas fueron refuncionalizadas a la tendencia de línea de autoridad limitando la relación carrera/departamento, de ahí que la ENEP Aragón en Pedagogía integrara ambas funciones en la coordinación de la carrera.

La ausencia de los elementos del modelo matricial en los inicios de la Licenciatura en Aragón, constituyó un obstáculo para la interdisciplinariedad. El modelo se basó en la lógica matemática representada en una matriz, es decir "... las columnas representan carreras y los renglones departamentos..."(17), al carecer de un renglón director de la disciplina en relación con los demás no puede establecer elementos metodológicos para recibir e integrar elementos de otras disciplinas acordes a su objeto de estudio. Para ello debe pensarse no en una línea de autoridad, sino en ondas irregulares que van entrelazando y produciendo "contornos" de las que se construye y deconstruye el conocimiento.

Las ENEPs no se van a caracterizar en el ámbito de difusión de su proyecto por sus alcances administrativos y académicos ya que ninguno de estos dos fueron propiciados. El modelo matricial sirvió para renombrar el modelo piramidal, ya que privilegia dos objetivos, el primero de carácter antitendencial y el segundo como la preocupación por ser identificado como de vanguardia dejando de lado la proposición y reflexión consciente de sus principios.

La tendencia reproductora de las ENEPs se evidencia en el hecho de retomar las carreras con los planes y programas existentes en las facultades de la Universidad elaboradas en un contexto histórico social diferente y principalmente con un modelo tradicional.

La modernización trae consigo una tendencia administrativa que plantea al interior de las organizaciones existentes un choque y la necesidad de reestructuración. La teoría del Laissez faire que en el modelo norteamericano constituye el máximo modelo de acción desde que fue enunciada por Adam Smith, sosteniendo como "sistema sencillo y evidente de la naturaleza humana". Este modelo sustenta el "dejar hacer" del hombre para el desarrollo. Mitchell Wesley en su libro "The social sciences and national planning" sostiene que "... en los países que han concedido margen amplio a la iniciativa privada desde que Adam Smith presentó su argumento trascendental para el Laissez faire, las masas de la humanidad alcanzaron un grado más elevado de comodidad material y un mayor aumento de libertad que cualquier momento anterior del que tengamos conocimiento, o bajo cualquier otra forma de organización que se haya ensayado en la práctica." (16).

Evidentemente el Laissez faire se enfoca al individuo, sea una persona o una empresa, sus objetivos los plantea independientemente de cualquier relación social. En la situación norteamericana los impactos de la teoría del dejar hacer se evidenciaron en la década de los años 50 cuando se sostuvo el denominado American Way of life, en el que se convino el desarrollo tecnológico e industrial con los principios fundamentalistas del gobierno. Sin embargo para la década de los 60, esta forma de vida representa las contradicciones internas y las consecuencias de la teoría, ya que salen a la luz los efectos contaminantes de la industrialización, los riesgos cancerígenos de los productos industrializados, la violencia de la sociedad y los fraudulentos productos de compañías prestigiosas (17).

Sin duda alguna la "economía norteamericana está en una crisis que es difícil de pensar que pueda resolver de pronto. ...el dólar ya no es el rey..." (18). La crisis del modelo norteamericano se puede caracterizar en tres aspectos:

18.-MERRILL, Op.Cit. p.308

19.-...fiero la instalación de centros nucleares comenzaba a preocupar mucho a los norteamericanos (activo, mucho más tarde de la emoción considerable generada por el incidente de Three Mile Island que fue, toda proporción guardada superior a la que causó en Europa el de Chernobyl)...” MESSADIE, Gerald. Requiem por Superman. p.113

20.-IBIDEN. p.142

- 1.- Crisis en su modelo hegemónico hacia América Latina
- 2.- Liderazgo de las tecnologías de Japón y países del occidente de Asia en la denominada postindustria
- 3.- Crisis en su tendencia tecnocrática de formación de sujetos que desfasan a los mismos de los avances dados en el extranjero

De ahí que la teoría de Laissez faire no representa más que una propuesta viable para el desarrollo pretendido en Norteamérica para Latinoamérica y en particular para México. La reflexión sobre su situación en el campo de lo moderno se hace impostergradable, sobre todo cuando se está posibilitando el modelo modernizador en todos los sectores, la educación entre ellos.

La organización tradicional piramidal, con su línea de autoridad no concuerda con el concepto de la modernidad, ante la exigencia de mayor productividad a costa de la sociedad y la desigualdad entre los individuos.

La educación ante el modelo modernizador tienen el compromiso de elaborar propuestas que permitan hacer uso del proyecto social que históricamente se ha gestionado y definido.

La Pedagogía en la ENEP Aragón más que otra disciplina debe asumir el compromiso y buscar un modelo de organización que le permita dar cuenta de la dimensión de lo educativo en los proyectos socio económicos nacionales.

3.2 RETOS QUE ENFRENTA LA FORMACION DEL PEDAGOGO FRENTE AL PROYECTO MODERNIZADOR

La relacion Universidad - sociedad constituye un marco en el que se elabora, implementa y evalua el curriculum, en este se plasman las modalidades y posturas de la funcion social que asume la institucion.

El curriculum ha cobrado gran importancia en la institucion educativa ya que en el se estructura lo que se enseña, como se enseña y con que recursos se enseña. La normatividad que ejerce el curriculum sobre los elementos de la institucion nace de forma sustantiva y directa en la docencia, ya que aun cuando la universidad tiene el derecho de libre cátedra, este se ve limitado a los lineamientos y condiciones del curriculum.

Si bien podria pensarse que la universidad publica tiene como funcion social prioritaria, el dar respuesta a través de la formacion profesional a las necesidades sociales del pais, sin embargo esto no se da de manera integral.

La funcion social de la Universidad puede identificarse en dos sentidos, por un lado "... la Universidad que legitima al sistema dominante y por lo tanto establece formas de transmision y preservacion de los valores sociales y culturales que sostienen los grupos más poderosos de nuestra sociedad, con el fin de contribuir a la conservacion y perpetuacion de este sistema"(21), a tal correspondencia se le denomina reproductora.

Por otro lado la Universidad que "... cuestiona al sistema y orienta sus politicas y proyectos hacia el cambio social y economico lo que la convierte en una Universidad transformadora"(22), a través de una postura propositiva critica y alternativa.

21.-Perfiles Educativos, No. p.70

22.-IDEM.

Si bien la UNAM ha realizado modificaciones y cambios al interior de sus diversas licenciaturas, sin poner en la mesa de discusión el modelo educativo mismo en el cual se sustenta: la función social del modelo corresponde a la primera caracterización ya que intenta mantener un modelo tradicional en el que si bien, se pretende conservar los principios de la universidad como máxima casa de estudios, se siguen conservando vicios educativos y administrativos que han fracasado repetidamente.

El proyecto de modernización establecido en el Plan Nacional de Desarrollo en el que se especifica en forma general para todos los niveles educativos del SEN, se maneja lo siguiente, "concretamente la planeación debe asegurar, por un lado la generación y difusión de determinados cambios cualitativos encaminados a desarrollar en la población la creatividad, el sentido crítico y el talento... Por otro lado, la planeación debe evitar que los cambios cualitativos que vayan siendo difundidos en el Sistema Educativo exacerben las desigualdades sociales; por lo que ellos deben quedar integrados en un conjunto de estrategias encaminadas a preparar y reforzar la construcción gradual de un orden social más justo"(23). La función social que se asigna a lo educativo es de orden reproductivo ya que se exalta la necesidad de promover cambios, pero que conserven un "orden social", y dicho concepto cambia de un proyecto a otro conservando el mismo plan educativo.

Los proyectos restructuradores de planes y programas e incluso de modelos educativos han tratado de mostrarse vanguardistas, innovadores y distintos a los modelos tradicionales; sin embargo en esencia conservan los principios del modelo napoleónico y su organización piramidal.

Ni aun el proyecto de organización matricial para las escuelas Nacionales de Estudios Profesionales pudo poner lo administrativo al servicio de lo pedagógico, ya que la relación unidireccional entre lo institucional y lo educativo, es una característica indiscutible del sistema racional de una sociedad de corte capitalista.

23.-MURDZ, Izquierdo Carlos. Concepto de modernización de la planeación educativa, Modernidad educativa y desafíos tecnológicos, p.61

En el periodo de gobierno de Luis Echeverría A. el ejecutivo se propuso conciliar al gobierno mismo con las universidades ya que en el periodo anterior -de Díaz Ordaz- la relación entre ambos se vio afectada. Para el proyecto de Echeverría la educación no respondía a sus propósitos de modernización, lo cual unido a la trascendencia del movimiento estudiantil de 1968, originó la necesidad de proponer una reforma educativa, la cual no tuvo un apego real a las verdaderas necesidades de la educación y del país.

Esta reforma educativa postuló como principales objetivos los siguientes:

- a) Democratizar el acceso a la educación
- b) Modernización pedagógica y científica
- c) Economicismo pragmático, como eje de la educación
- d) Pluralismo doctrinario y autonomía académica
- e) Creación de componentes complementarios a la educación

Dicha democratización del acceso a la educación, en este caso a la educación superior, unido a las demandas tanto estudiantiles como sindicales generó un cambio de política concretizándola en el soberanismo que estructuró la desarticulación de los movimientos estudiantiles, la estabilización del crecimiento del bachillerato, fundamental para evitar la matriculación de la matrícula en la UNAM, la desarticulación del sindicalismo así como la descentralización geográfica de la licenciatura en cinco planteles de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales.

La creación de estas escuelas obedeció más a presiones políticas acentuadas en el movimiento estudiantil de 1968, a partir del cual nuestro gobierno decide descentralizar el peso político, económico, cultural y social que concentraba en ese momento la máxima casa de estudios, asimismo el gobierno de Luis Echeverría A. debía recuperar una imagen social de tal forma que todas sus acciones se centraron hacia la recuperación del mismo. Otorgando "Beneficios económico - sociales" siendo entre otros la creación de escuelas descentralizadas la opción para retomar el control sobre una fuerza social nacional.

La creación de las escuelas respondió a una modernización "conservadora" emprendida por la institución y es la expresión más importante de la propuesta soberonista, concretizándose en la apertura de estos cinco planteles que pretendían establecer una interdisciplinariedad a través de un modelo diferente de organización. Si bien el proyecto de escuelas se originó en el rectorado de Pablo González Casanova en la que "... se había formulado la necesidad de crear Escuelas Nacionales Profesionales bajo la óptica de una enseñanza interdisciplinaria ligada al sistema productivo y organizado en un marco de democracia escolar" (24) que fue retomado en forma parcial por el soberanismo, el cual dio prioridad a la necesidad de desconcentración geográfica, dejando de lado los aspectos pedagógicos. En el periodo de 1975 - 1976 se llevó a la práctica el proyecto inaugurando los cinco planteles ubicados al noreste y al oriente del área metropolitana.

Se noмен intencionalmente obedeció al carácter multidisciplinario propuesto que integraría carreras de diferentes áreas "... el programa de descentralización propuso la creación de un sistema de nuevos centros educativos, independientes tanto académica como administrativamente de las facultades y escuelas, dirigidos por autoridades que señalan la ley orgánica, los planes y programas vigentes en Ciudad Universitaria, de modo los recursos materiales y humanos no eran separables. Si bien, se planteó una nueva forma de organización denominada matricial que proponía una visión alternativa de organización en el que se intentará articular lo administrativo con lo pedagógico en cada una de las instituciones descentralizadas se asumió de manera parcial y alterada, derivándose en una forma piramidal modificada. La organización piramidal, en donde siempre existe un nivel superior que toma decisiones" (25) condición que se intentó superar por el modelo matricial enfocadas a dar apoyo en las funciones primordiales de la escuela en donde se cuenta con diversas unidades administrativas que incluyen los aspectos presupuestales, administrativos y de mantenimiento.

24.-IBDT. Serna Collin. Modernización conservadora en la UNAM, p.109

25.-IBIDEM, p.115

El proyecto matricial es una propuesta de ingeniería social. "... esta consiste en determinar los objetivos institucionales básicos para derivar de estos los programas que estarían encargados de cumplir los objetivos; que estarían encargados de cumplir los objetivos; esto permite elaborar el presupuesto asignado a cada programa sobre la base de sus necesidades en términos de recursos humanos, financieros y materiales" (26) en el que la toma de decisiones no residiría en un nivel de poder, sino en las necesidades en relación directa con los recursos de la institución.

Sin embargo, la implementación de dicha organización se encontraría con limitantes y formas arraigadas de la administración que no propiciarían ese pretendido equilibrio entre lo institucional representado por los Departamentos y lo educativo en cuantos coordinaciones.

Con la diferenciación entre lo administrativo y lo académico se intentó dar una flexibilidad y preparar el contexto para propiciar una interdisciplinariedad a partir de la multidisciplinariedad de las escuelas.

La ENEF Aragón tuvo dentro de dicha organización matricial una verticalización hacia las coordinaciones que a opinión de los informes oficiales "Esta situación ha sido muy positiva favoreciendo la planificación y uso de recursos humanos, materiales y presupuestarios" (27); y de hecho, un modelo matricial implicaba un mayor esfuerzo de la propia institución ya que redefinía la relación entre lo educativo, lo multidisciplinario y el presupuesto, que en la práctica es más fácil subordinar los dos primeros a este último. De esta manera ENEF Aragón retoma un modelo de organización piramidal aunque modificada ya que cada coordinación estaría independiente de las demás y realizaría los aspectos destinados al departamento.

26.-IBIDEM. p.112

27.-Las facultades y escuelas de la UNAM 1929 - 1979 vol.III T.I. p.245

El carácter multidisciplinario de las ENEFs acentúa problemas gremiales, así como agudiza las marcadas diferencias disciplinarias tradicionales; cada escuela tiene como director general a una persona de una disciplina valorada y muy reconocida, las demás disciplinas quedan supeditadas a esta aun no siendo afines. En Aragón, por ejemplo, la dirección no ha sido ocupada por un representante de disciplinas como Sociología, Planificación Para el Desarrollo Agropecuario o Pedagogía, y es en nuestra disciplina donde esta situación acarrea grandes contradicciones ya que se encarga de "capacitar" al sujeto para planear, dirigir y controlar el proceso educativo.

La situación de ENEF Aragón se debe entender desde las ausencias y permanencias del modelo denominado matricial, cuyos elementos son los siguientes:

- Los órganos de autoridad señalados por la legislación universitaria: un director y un consejo técnico.
- Un programa de estudios profesionales que tiene por objeto supervisar el desarrollo de las carreras que se ofrecen, a través de coordinaciones y comités de carrera.
- Un programa de estudios post-grado que tiene como propósito el desarrollo conjunto de las especialidades, maestrías y doctorados que ofrecen las escuelas a través de una Coordinación General y de programas específicos.
- Un programa de investigación que tiene como propósito desarrollar investigación fundamentalmente interdisciplinaria y que cuenta con una coordinación general que sienta las bases para las modalidades de investigación propias de cada escuela.
- Como apoyo a los programas de estudios profesionales de postgrado e investigación, se cuenta con divisiones y departamentos académicos que agrupan al personal académico de la escuela y organizan su trabajo.
- Se cuenta con diversas unidades de apoyo académico que incluyen en lo general, las unidades de servicios escolares, bibliotecas, los centros de metodología y apoyos académicos, unidades de extensión universitaria y actividades deportivas y recreativas.

- Con el propósito de apoyar las funciones sustantivas de la escuela se cuenta con diversas unidades administrativas que incluyen, en lo general, presupuesto, personal y mantenimiento. (28)

Lo anterior en la práctica presentaba hasta 1992 confusión en las funciones, la inexistencia de un espacio real para algunos organismos o la obstaculización de proyectos para las disciplinas de la escuela.

En el pretendido diseño matricial no se superaron los principios básicos de la organización tradicional, la existencia de un director para una escuela multidisciplinaria en lugar de un conjunto disciplinario que vinculara los diversos objetivos y metodologías del área a que correspondiera con los demás.

Aun cuando se intentó dar mayor apoyo a las disciplinas con la creación de numerosos organismos de apoyo tales carecen de sentido en la práctica al permanecer una tendencia tradicional que tiende a implementar materiales y técnicas para explicar y exponer con la misma metodología y en ocasiones, con los mismos contenidos, aun cuando estos han sido superados o rebutados.

La pretendida interdisciplinariedad fue un objetivo minimizado, desvinculado de los proyectos reales, la división de lo académico con lo administrativo crea un ambiente de tensión entre coordinación - departamento, más que una complementación. Los prejuicios creados por la tradición universitaria tanto en lo académico como en la proyección social de la misma, rebasa el intento por innovar y crear una "interdisciplinariedad", el proyecto de "... establecer relaciones creativas y mutuamente enriquecedoras entre dos o más disciplinas mediante liderazgos institucionales con prestigio académico y experiencia política - institucional" (29), lo cual contradecía la política antiespecialista del proyecto que propició su creación, así como la ausencia de una planta docente con conocimiento global de su disciplina y la relación con los demás aspectos de su entorno socio-cultural.

28.-KENT, Serna Rollin. Op.Cit. p.111
29.-ROLLIN, Kent S. Op.Cit. p.110

3.3 HACIA DONDE DIRIGIR LA FORMACION DEL PEDAGOGO DESDE SU PLAN DE ESTUDIOS EN LA ENEF ARAGON

El discurso de modernidad bajo el que se elaboran los programas educativos de acuerdo a el Plan de Modernización Educativa 89-94, en el que se establecen los lineamientos para la Educación Superior. La UNAM aún cuando realiza sus planeación bajo su autonomía no queda excluida de los requerimientos de este. Es decir se alinea de la formación humanística y se perfila a lo inmediatista.

Si bien la educación había sido considerada como promotora de la democratización social, la búsqueda de la disminución de la desigualdad, para el discurso de modernidad dejó de ser viable este conjunto de valores y objetivos sociales conformados en el devenir histórico del país. Plantea, entonces, la idea de individuo como poseedor de las siguientes características: "... persona integral y como ciudadano productivo, responsable y solidario" (20).

"Integral" en cuanto se adapte a los requerimientos de la técnica "productivo" ante la urgencia de incorporar a su forma de vida la cultura de la eficiencia "responsable" al individualizar a la sociedad y abolir la acción por grupo o colectividad por intereses comunes, "solidario" al comprometerse con la satisfacción de necesidades que anteriormente el Estado Benefactor le brindaba.

La conceptualización del sujeto moderno responde a el abandono de la búsqueda de un "sujeto nacional", pugnando, por el contrario, por la regionalización y con ello a la formación de múltiples sujetos acordes a una visión parcial de su situación.

La política de descentralización necesaria para el logro de los objetivos del discurso modernizador se implemento a nivel básico, en años recientes, a diferencia de la Universidad donde se implemento desde 1975, estableciendo las condiciones propicias para los fines instrumentales del modelo, recordemos que tuvo como producto a las ENEFs, entre

ellas Aragón. La evaluación cualitativa sobre el proyecto plantea una disyuntiva del mismo, "... si la política de descentralización educativa es consecuencia de un legítimo anhelo por incrementar la adaptación a los contenidos locales o regionales o si, por el contrario, impera una razón pragmática ante la incapacidad del Estado de continuar sosteniendo el esfuerzo educativo a nivel nacional como pretendió durante décadas pasadas" (31). Si responde a la primera, la propia Eduguipola tendría un extenso campo de acción ya que se requeriría de un mayor número de sujetos para controlar no un plan y programa, sino el plan educativo de la región; sin embargo la modernización de las instituciones en base a la descentralización solo refuncionaliza lo educativo bajo las premisas de "producir más por menos" retomando una postura pragmática encaminada de difundir y legitimar la ideología de tecnocracia por medio de la Universidad parcializada tanto política como física del statu quo que por tradición había ganado.

El abandono de la idea de "nación" permite justificar, a través de las características de la región la problemática en todos sus niveles tanto económico, político y social. Para el discurso modernizador, el único región no tiene una industria las demandas sociales no podrían ser satisfechas, con ello se promueve la heterogeneidad de intereses a partir de su problemática inmediata.

Ahora bien, la Educación Superior carece de bases tanto institucionales reales y de líneas teórico metodológicas concretas, por lo que se relaciona con el Plan de Modernización Educativa (PME), en el presente análisis se distinguen tres tipos:

- 1- Adopción y reproducción de versiones del PME
- 2- Negación de este modelo y sujeción a las ya existentes
- 3- Constructor a partir de la lectura de su realidad y del devenir histórico

La opción en Educación Superior responde a las condiciones en el propio discurso modernizador impone a las instituciones de carácter social, de presupuesto, la distinción entre regiones en el sistema educativo, la marcada independencia de la Educación Superior pública y privada, la tendencia negativa de la matrícula, el abandono de los

inversionistas nacionales en la investigación, la nula producción alternativa de los niveles de posgrado, y la profesión académica.

La Universidad misma se devalúa en términos de la tendencia tecnocrática, ya que su predominancia popular no le permite asumir una política autofinanciera por su conformación histórica.

En esta lógica modernizadora las carreras humanísticas y sociales se perfilan a ser reducidas sus matrículas, limitando su campo de acción en el ámbito educativo nacional, ya que se promueve como política de subsidio la "evaluación de resultados" en cuya lógica la tendencia de formación tradicional tiene poca posibilidad de subsistir, con ella las disciplinas que sustentan. En este sentido que posición toma la formación tradicional del pedagogo en este momento, cuáles son los elementos de elaboración con lo que se le proveen y a partir de ello que propuestas puede elaborar hacia lo social.

En el plan tradicional de pedagogía se presenta problemática ante la contemporaneidad no solo en su forma, más bien estos problemas tienen dados desde sus bases teórico - metodológicos de conceptualización de la propia disciplina. El modelo herbartiano ha sido rebasado por el devenir del objeto de estudio de la disciplina. La misma tendencia actual formula cuestiones de fondo a la educación, una de la fundamentales cuestiones ante los acuerdos comerciales es la que reconoce que: "... sin un sistema de educación adecuado las asimetrías económicas, sociales y culturales podrían acentuarse tras la apertura comercial con Estados Unidos y Canadá" (22).

Si bien se debe tener presente que el modelo neoliberal ha entrado en crisis en Estados Unidos de Norteamérica, principalmente por las contradicciones sociales que ha generado, la pérdida del poder adquisitivo para grandes sectores de su población y la presencia de la tecnología en Japón y países de Asia occidental lo que ha propiciado el peligro de quedar rezagado en el liderazgo capitalista por la ausencia de productos tecnológicos competitivos.

México a su vez, reproduce una versión deformada del modelo neoliberal de los Estados Unidos de Norteamérica, ya que las condiciones del país no han logrado integrar un Sistema Educativo Superior sólido y propositivo así como ausencia de la investigación tanto social como tecnológica.

Douglas McGregor educador y psicólogo que incide en las teorías de la administración interpreta a la sociedad norteamericana en 1966, época en que comienza a evidenciarse la "crisis" de su modelo neoliberal, manifestando que "... ha llegado a ser corriente decir que el desarrollo más importante en el próximo cuarto de siglo tendrá lugar en las ciencias sociales, no en las físicas; que la industria, el órgano económico de la sociedad, tiene el conocimiento fundamental para utilizar la ciencia física y tecnológica para el beneficio material de la humanidad; y que ahora tenemos que aprender como utilizar a las ciencias sociales para hacer verdaderamente eficaces nuestras organizaciones humanas"(23) lo cual evidencia las contradicciones del discurso tecnocrático, el cual privilegia a la tecnología por sobre lo humano y social.

La pedagogía no puede ignorar su compromiso reflexivo y de construcción de su disciplina social, ya que las condiciones nacionales evidencian múltiples cuestiones y demandas, ante la globalización económica y con ella la posible transculturación y la decadencia o sobrevivencia de las disciplinas universitarias.

El discurso modernizador elabora perfiles de formación para el sujeto moderno y plantea que, la pedagogía debe incorporar a sus propuestas y planes la reflexión y proporción hacia las siguientes características de:

- a) La Educación como vía para formar al "ciudadano productivo" abandonando la idea socializante de la educación
- b) Formación del personal "internacionalmente calificado"
- c) Disyuntiva entre formación hacia la iniciativa empresarial o al servicio público
- d) "Calidad" de la enseñanza
- e) Límites y posibilidades del intercambio de elementos pedagógicos entre los países del TLC

- f) La distinción entre la capital y provincia
 - g) La regionalización
 - h) Abandono de lo tradicional
 - i) La supervaloración del papel de comunicación.
- El monopolio de Televisa, como Carlos Monsivais lo denomina

Manifestaciones del proyecto modernizador, ante las que el pedagogo debe ser repensado, el presente análisis distingue dos tendencias: la tecnocrática y la de construcción.

Para acceder a la caracterización de estas tendencias, se distinguen tres elementos: tipo de organización institucional, teoría del conocimiento, relación maestro - alumno - contenido.

En la tendencia de formación tecnocrática, la formación profesional se perfila por la integración de sectores, bien sea de técnicos, estudiosos, científicos, entre otros que trabajen bajo la premisa de "mayor producción a menor costo", o lo que el discurso de la excelencia ha difundido en México: "hacerlo bien a la primera". La tendencia favorece la superespecialización y con ella un tipo de sujeto.

El tecnócrata favorecido por esta tendencia ha sido caracterizado por Messadie Gerat como sujeto "microcefalo". El tecnócrata se especializa en la parte, perdiendo de vista la totalidad en la que se inscribe. "... si sabe hacer una fresadora no sabe hacer otra cosa, ni sabe siquiera en qué momento dejar de hacer fresadoras" (34).

Si el perfil de estudios actual es refuncionalizado y se conserva el perfil de ingreso correspondiera más a una tendencia tecnocrática al enfocarse a la "capacitación" del pedagogo. La concepción del sujeto tecnocrático viene dada por la visión tradicional de hombre en el liberalismo:

"... 4.- El hombre medio es inerte por naturaleza, trabaja lo menos posible

- 5.- Carece de ambición, le desagrada la responsabilidad, prefiere que lo dirijan
- 6.- Es intrínsecamente egocontrico indiferente a las necesidades organizativas
- 7.- Es crédulo, no muy vivo, la presa fácil del charlatán y del magoso"(35)

A partir de ello el pedagogo tendría que ser formado bajo una planeación rígida, controladora del proceso, en la cual se le provea de los elementos instrumentales para "saber hacer" lo que se le designe, en el caso del pedagogo docente, este puede ser controlador de grupo, instrumentador de programas, evaluador cuantitativo; sin compromiso ni tendencia propositivista ante su práctica y si ser un sujeto "eficiente" al tener al corriente la documentación y requisitos cuantitativos como actas y cuadros de su grupo, aún cuando estos no le aporten nada a su práctica.

Sin embargo estaríamos equiparando al pedagogo con el implementador de productos preconstituidos, a partir de ello la planeación tendría que responder a la supervisión, controles rígidos sobre el curso del plan y evaluaciones estandarizadas con una línea definida.

La planeación actual de la pedagogía en Aragón tendría que centrarse por un lado, a racionalizar su plan basado en un corte tradicional, implementar sistemas de control y evaluación eficientes, por otro lado tendría que incorporar asignaturas acorde a las demandas inmediatas del campo de acción determinado por el momento.

Es decir, la acción del pedagogo tecnócrata se basaría en seguir al pie de la letra modelos y fórmulas adquiridas en su formación de tipo sistemático controlado al 100%

De ahí la problemática del plan tradicional no consista sólo en aspectos de evaluación, más bien responde a la lógica misma a partir de la cual se concibe al conocimiento, al sujeto en formación y al objeto de estudio de la propia disciplina sobre los cuales se sustenta su plan de estudios.

En los cambios generados por el proyecto modernizador en la organización social de la cultura, forman nuevas exigencias al pedagogo. Los cambios en los países productores de tecnología de punta han generado en la cultura mundial, en México no han podido ser ignoradas aun contando con una historia tan antigua como la de nuestros pueblos mesoamericanos, Nestor García Canclini enumera algunos de ellos:

"Predominio de las industrias culturales sobre las formas tradicionales de producción y circulación de la cultura ilustrada como popular.

Nuevos métodos de organización de las escuelas... y la recalcificación de la fuerza de trabajo.

Redistribución de responsabilidades entre el Estado e iniciativa privada...

Cambios de hábitos de consumo... en cuanto al predominio de la cultura privada "a domicilio" (radio, televisión, etc.)" (36)

La cultura es ahora considerada como producto y mercancía para la tendencia capitalista, despertando el interés del mundo. Las redes informativas (como Internet) que han refuncionalizado a la computadora dejando su papel de instrumento individual llegando a la dimensión de medio social convirtiéndose en un lenguaje mundial. A partir de ello se hace necesario repensar a la Pedagogía y al propio pedagogo ante los retos del proyecto modernizador.

La cultura es ahora considerada como producto y mercancía para la tendencia capitalista, despertando el interés del mundo. Las redes informativas (como Internet) que han refuncionalizado a la computadora dejando su papel de instrumento individual llegando a la dimensión de medio social convirtiéndose en un lenguaje mundial. A partir de ello se hace necesario repensar a la Pedagogía y al propio pedagogo ante los retos del proyecto modernizador.

36.-GARCILINI, Nestor. "Frehistoria económica y cultura del Tl". En la educación y la cultura ante el Tl. p.11

La concepción del docente en la postura tecnocrática lo asimila como un interpretador de experiencias de aprendizaje por medio de la exposición, ya sea oral o audiovisual, fomentando más la memorización que el aprendizaje.

Pablo Freire elabora una caracterización de la educación tradicional: "En la visión "bancaria" de la educación el "saber", el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios de los que se juzgan ignorantes" (37).

El docente poseedor del conocimiento accede a exponerlo a los alumnos y con ello lograr el conocimiento de acuerdo a su postura. Se sustenta en una organización del conocimiento vertical que va del sujeto - docente al sujeto - alumno, sin que este participe de la construcción y de la reflexión de los contenidos.

La docencia ha privilegiado la postura tradicional, aun los inscritos en un currículum crítico, por ser más compatible con la sistematización y la exigencia de la evaluación de procesos. De ahí que se presenten resistencias en la docencia con respecto a tendencias propositivas.

El sujeto de un plan de estudios solo se relaciona con los trabajos acabados y validados, sin tener un acercamiento al "cómo" y al "por qué". Es decir, el sujeto inscrito en un plan de estudios, tiene contacto con los diferentes programas independientes unos de otros, se ve inmerso en un proceso sistemático o aleatorio de las asignaturas y se preocupa por la evaluación. El "cómo" se le presta el contenido, no es evidenciado, la teoría del conocimiento manejada está implícita en las bases de la planeación didáctica que realiza cada profesor.

La pedagogía operatoria propicia la formación del sujeto tecnocrata, y a través de las actividades de aprendizaje y la evaluación.

El apego a los contenidos y aun de las mismas asignaturas, crea una parcialización de la disciplina misma ya que se toman lineamientos de cada ámbito y no de la totalidad del objeto de estudio. Los sujetos también se especializan en un área del plan, bien sea psicopedagogía y didáctica, en gran número y tomado como requisito a las áreas de sociopedagogía, histórico-filosófica y de la investigación.

El diagnóstico de necesidades (38) sustentado en la propuesta del currículo tradicional sólo queda en forma de banco de sentencias las cuales son refuncionalizadas en torno a los objetivos de la institución bajo las políticas administrativas de los recursos materiales y humanos.

En la nacionalidad privilegiada por tendencia tradicional, la educación es tomada como modificadora de la conducta humana (39), de acuerdo a normas y valores sociales que se antepone como necesidades de los sujetos sociales. Estos se transmiten por medio de la cultura determinada por las tendencias y condiciones del momento histórico determinado. Las manifestaciones alternativas a la tendencia tradicional son toleradas o ignoradas en la cotidianidad, sin embargo, un filtro riguroso y sistemático es encargado de legitimar estos saberes, la evaluación.

Bajo esta perspectiva el docente asume la función de implementador y operativizador de programas ya establecidos, desarrollando mecánicamente y bajo su propio discurso, sin compromiso hacia la formación de un sujeto, más allá de cubrir un currículo de contenidos o de realizar evaluaciones que justifiquen la forma. El docente adquiere un carácter enciclopédico al poseer el conocimiento siendo "especialista" en su asignatura y como transmisor de los mismos a las generaciones posteriores, respondiendo a la tendencia de Durkheim. En la mayoría de los casos los docentes elaboran su discurso académico, el cual es repetido año tras año más por fuerza de la tradición y adaptación y adaptación al modelo que por un análisis de la proyección de la disciplina.

38.-Revisar la propuesta de Tyler sobre el currículo.

39.-En la postura tradicional el aprendizaje es concebido como cambio de la conducta, bajo el paradigma de estímulo respuesta.

Por otro lado, si el plan de estudios tiende a formar a un pedagogo constructor del conocimiento y de su disciplina, debe reconceptualizar los tres aspectos fundamentales: alumno-docente-conocimiento y las relaciones que entre ellos se dan. La responsabilidad de la planeación, es sin duda del docente que es el elemento bajo el cual se encuentra la enseñanza, de ahí que la tendencia educativa que rotamos marcara a lo largo de los diferentes cursos las direcciones a las que se dirige el proceso de aprendizaje. En las vías de formar un pedagogo constructor, el docente, no debe de perder de vista cuál y de qué manera puede promover situaciones en las que el alumno adquiere los principios teórico-metodológicos que le faciliten en la construcción de conocimientos. El contenido en parte medido en la formación de un pedagogo constructor, éste debe de estar diseñado de acuerdo a un proceso pedagógico concebido en el que se establezcan los contenidos mínimos a abordar en los periodos de tiempo marcados en el currículo.

De ahí que la tendencia tradicional del currículo sea totalmente incongruente con la formación de pedagogos, en este caso particular se limita a reducir a la docencia al cumplimiento de tareas y de contenidos ya articulados y fragmentarios de una totalidad de la disciplina, así como reducir al alumno a ser un receptor de información parcial y desarticulada por medio de estrategias memorísticas que el mismo ha elaborado en sus años de estudiante.

La pedagogía crítica ha proporcionado con ceptos y categorías que explican a lo real a partir de concebir a lo educativo como totalidad. Si bien la postura crítica se perfila a dar respuestas, proponer vías alternativas al currículo tradicional en cuanto a la planeación, implementación, difusión de los conocimientos, proyección social de los mismos y perspectivas de incidencia del sujeto a su campo de acción. Esta postura cuestiona la función de la institución educativa, en nuestro caso la universidad, y distingue entre institución reproductora de institución transformadora de las tendencias hegemónicas de la cultura social. (40)

40.-Sobre esta tendencia resaltan las reflexiones teóricas de Egleston, Bourdeau, Apple, Giroux, Mc.Laren y los planteamientos de Alicia de Riba, Díaz Barriga, Furlan, Rosetti, Guevara Niebla, entre otros.

La tendencia crítica evidencia elementos coyunturales para la problematización de la propuesta operativa e instrumental del currículum. Henry Giroux, distingue la presencia de "resistencias" en el seno de los planes formales de estudio que generan factores inherentes al plan formal, tales como el currículum oculto, vivo y real.

La propuesta de la pedagogía crítica parte de alejarse de la visión "tabular" y evidencia relaciones multideterminadas entre el objeto de estudio - sujeto y contenido.

Si bien la tendencia tradicional del currículum lo ha definido como "...un camino por el cual el educando alcanza diversas metas del aprendizaje..."(42), el cual es responsabilidad de la instrumentación del propio docente, por otro lado la propuesta crítica lo define como "...la síntesis de elementos culturales, conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos que conforman una propuesta política educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios..."(43), ya que el currículum no puede ser considerado solo un camino o instrumento para lograr un conjunto de conductas observables, el currículum otorga las bases teóricas - metodológicas organizadas en un plan, en base a el contexto social cultural en el que se desarrolla así como al contexto en el que se proyecta incidir.

Lo cultural entendido como una dimensión social amplia, "de tal forma que en lo cultural está presente lo social, político, se advierte lo cultural, lo económico, etc."(44). En el proyecto de modernidad, la cultura presenta caracterizaciones específicas que generan demandas y actitudes hacia lo educativo.

41.-Carlos Omelas caracteriza a la planeación por asignaturas como un "truco" formado por asignaturas superpuestas.

42.-ALVAREZ, Valdivia Angel, Aspectos conceptuales del currículum para reestructurar el proceso enseñanza - aprendizaje. En Revista de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, 1993, p.29

43.-DE ALBA, Alicia. Op.Cit.pág.44

En México a partir de 1982, se comienza a gestar una tendencia globalizadora del mercado en el plano de lo económico, tal tendencia genera el retomar la tendencia de la postura neoliberal para propiciar la competitividad ante los tratados de comercio multinacionales, tales como el ingreso al GATT y el TLC.

La educación es cuestionada por el proyecto ante los requisitos del proyecto neoliberal, de ahí que "...lo que se pide para la educación superior, por ejemplo, cuando se analiza la vinculación entre educación y el TLC, se encuentra matizado por las necesidades que se derivan del intercambio comercial con el personal "internacionalmente calificado" y "competitivo" (45), en términos lineales podría pensarse que promoviendo un nivel de educación "competitivo" ante las demandas de la tendencia globalizadora y de la alta tecnología se resolvería el problema del desarrollo y los conflictos sociales, sin embargo, dirigir la formación de profesionistas hacia las demandas del mercado productivo podría provocar un acelerado crecimiento de personal calificado, superespecializado, que entraría a un rol de competencia por consolidar su campo de trabajo, el cual sería altamente aleatorio.

Por ejemplo, si se forman en estos momentos capacitadores de equipos de cómputo, enfatizando el programa en el ámbito de la didáctica operacional, posiblemente al término de la carrera tales equipos pueden haber quedado desatados y la formación del profesionista también.

Sin embargo el problema de la educación superior y el TLC, en nuestro país no es un problema que radique en los contenidos de momento o de vanguardia tecnológica, más bien responde a una concepción de la misma en el proyecto económico oficial, el cual deja sentir su posición al reducir los presupuestos a la educación de tipo universitaria.

44.-Ver, TYLER, Ralph. Principios del currículum

45.-El aprendizaje es entendido como el cambio de conducta observable

Inclusive las disciplinas sociales y humanísticas ante el proyecto modernizador corren el riesgo de quedar defasadas y relegadas, a la pedagogía entre ellas, ya que el Estado plantea los siguientes elementos para establecer su relación con la Instituciones de Educación superior (IES):

*"Nuevos ejes de relaciones" ...sin llegar a la privatización, se trata de inducir la intervención de nuevos agentes en el ambiente universitario, donde los empresarios adquirirán un papel más relevante..."

*Formación de recursos humanos ...Primero el aspecto técnico...Por otra parte la discusión en torno a este no se reduce a un nivel capacitación técnica, sino que abarca también un nivel cultural en cuanto a los valores que se desea proporcionar a los estudiantes universitarios a fin de incorporarlos a la producción...

*Incremento a la calidad de la enseñanza ...

*Incremento en los intercambios ...ajustar las normativas existentes, sobre todo en nuestro país para facilitar el intercambio de estudiantes, profesores, etcétera, que hasta el momento hacen difícil el aprovechamiento de las relaciones existentes.

*En el marco de la discusión sobre derechos de autor, redamentación de la propiedad intelectual e industrial en los términos que actualmente existen en Estados Unidos de Norteamérica, afectará de manera indirecta a la educación en todos sus niveles..."(46)

Todo ello basado en la política presupuestal que indica que esta dará en función a los resultados. Estos resultados son entendidos en términos cuantitativos, inmediatistas y no cualitativos y de propedición.

La clase media en nuestro país ha aumentado y las proporciones de la tecnología y de la ciencia han propiciado mayor información en la mayoría de la población. Sin embargo, el acceso a los productos culturales es manipulado y dirigido por los monopolios informativos.

La cultura en los proyectos actuales es de gran importancia ya que se tiende a caracterizar el desarrollo o subdesarrollo, "Ahora el subdesarrollo o país tercermundista lo define la falta de mantenimiento cultural" (47).

La formación de un pedagogo constructivo parte de la posibilidad de repensar y proponer ante la declarada intromisión de los productos culturales de Estados Unidos de Norteamérica, reconociendo las resistencias ante la denominada "penetración cultural".

Al contrario del pedagogo tecnocrata, el pedagogo constructivo no asume mecánicamente los lineamientos del discurso de modernización, sino que bajo una metodología de totalidad concreta lo acerca a la interpretación de su propio objeto de estudio y de la relación con los demás sujetos y objetos de su realidad.

La propuesta crítica consiste a la educación como un espacio de reflexión, acercamiento, construcción deconstrucción de un objeto de estudio inmerso en multideterminantes de la realidad. De ahí que no tome mecánicamente el discurso modernizador bajo los lineamientos hegemónicos, sino que elabore a través de su metodología una relectura y una propuesta de acción ante el mismo modelo, con perspectiva viable para el contexto nacional.

Los planes de estudio de la tendencia crítica, (tales como los modulares) parten de la perspectiva de totalidad, en el sentido en que lo concibe Zemelman, y a partir de ello proponen una metodología para abordar al objeto de estudio de determinada disciplina.

Se alienta de la forma organizadora por asignaturas, ya que esta se enfocó a la parte, a la especialización y propone la fragmentación del estudio de la pedagogía.

47.- DOMÍNGUEZ, Carlos. De la cultura mexicana en vistas del TLC. En La educación y la cultura ante el TLC. p.195

La planeación de la propuesta crítica parte de puntualizar a los objetos de transformación, estos son relacionados en torno a un problema eje, adoptando una modalidad de trabajo tanto en el aula como en el nivel de práctica profesional que se pretende realizar en torno al objeto estudiado.

Ante la dimensión de totalidad, el plan modular no propone programas que agoten o pretendan dar una visión acabada del objeto de estudio, por el contrario se proponen contenidos denominados "módulos" que sirven de base al sujeto en formación para acceder a su objeto así como para poder entablar una interpretación y acción sobre los cambios generados por las multifactoriales que los contextualizan.

La formación del pedagogo en el contexto de la modernización, plantea nuevas características en su plan de estudios, bajo las premisas de un plan totalizador y abierto a las exigencias y determinaciones de los proyectos económico - sociales de determinado momento. Es en la diferenciación cualitativa donde se evidencian y superan las premisas de la planeación vertical, se identifican los siguientes ejes sobre los que se dan las condiciones para el modelo:

-El conocimiento se da a partir de la reconstrucción conceptual. El alumno va conociendo al interactuar con su objeto de estudio.

-La relación maestro - alumno se da en forma recíproca y el docente es un agente guía del conocimiento del sujeto, integra la docencia e investigación - servicio en su acción.

-La organización institucional como propiciadora de interdisciplinariedad y de la proyección social de sus disciplinas.

-El currículo como síntesis de elementos culturales.

En el plan modular no se forman "tubos" verticales rígidos, más bien forma espirales que dirigen un conocimiento articulado con posibilidad de recortes que signifiquen un contenido teórico - práctico sin tener que esperar a acabar toda la carrera para comprenderla.

Si bien, esta propuesta presenta posibilidades a la formación del pedagogo al brindarle elementos de interpretación y construcción en el proyecto modernizador, su modelo ha presentado un proceso de mitificación al no incorporar alternativas de solución a los problemas que se presentan en su implementación lo que ha caracterizado una problemática semejante a la del plan tradicional.

Se ha dejado la discusión sobre la teoría de construcción del objeto, perfilándose a la discusión por espacios o legitimación institucional. El cada vez más difundido discurso de "calidad" y el privilegio del sentido de la comunicación han posicionado la coexistencia de las teorías neoliberales - positivistas y las crítica - constructivistas que la reestructuración del plan debe considerar.

En la mitificación del modelo crítico, la docencia presenta las consecuencias, al pensar en esta como la solución a todo problema educativo sin asumir los requerimientos de dicho modelo.

Para el proyecto modular o alternativo, la docencia es concebida como la acción del docente como investigador y servidor de sus tareas profesionales; sin embargo los propios planes ya operativizados de tipo modular han reconocido como obstáculo fundamental a la misma docencia, quien tiende a seguir la línea tradicional en su relación Maestro - Alumno, bajo formas de control específicas que le permiten transmitir mecánicamente los contenidos.

El modelo crítico como tal enfrenta contradicciones en su implementación. Para los docentes el dejar de seguir una tendencia tradicional implica un cambio radical en su práctica y en su concepción del aprendizaje y del alumno. El docente tras consigo situaciones externas a su actividad profesional, tales como su bajo profesionalismo derivado de su inesperienza laboral o de su falta de compromiso con la disciplina que enseña, falta de recursos para que primero,

él se inscriba en situaciones de aprendizaje no tradicionales, el ser docente de horas - grupo y no investigador - docente, aislarse, ya sea voluntariamente o por cuestiones de horario, de los demás docentes de la disciplina y de otras para enriquecer y articular su propia práctica.

En los intentos por consolidar una propuesta de formación docente, se han evidenciado las ausencias de un proyecto reflexivo y alterno al ya obsoleto y contradictorio tradicional; sin embargo, estos proyectos de formación reflexivos se han enfocado más a ser legitimados que a su propósito de dar solución a los problemas de la práctica docente y del propio aprendizaje. A esto comenta Furber que "... La necesidad de legitimar puede presionar sobre la actitud reflexiva imponiendo determinados temas, modos de abordarlos y límites a los discursos posibles" (48).

El docente tiende a sietarse a modelos y a adaptar a la realidad al mismo, ya que es un proceso racional que le permite sistematizar para poder elaborar un discurso epistémico, cuando surgen las contradicciones y retrasos se tiende a culpar a la realidad cuando esta no se ajusta al modelo, pretutando bajo presupuesto, inaccesibilidad, conflictos laborales, etcetera. De ahí que el docente tome tal caracterización en el aula desarrolle contenidos de sus asignatura bajo la lógica del modelo y deje de lado a la realidad, e inclusive su papel de docente al salir del aula misma.

Al salir de ella el docente interactúa en los contextos reales, no solo los referidos "especialmente" a su asignatura, pero al regresar al aula como docente no es capaz de interiorizar a su práctica a los mismos via la reflexión. El docente reafirma así su papel de transmisor de información.

El docente se enfrenta también a la necesidad de reestructurar el contenido tomando en cuenta el perfil grupal al que se dirige; aquí la realidad es reducida a los elementos cognoscibles para los alumnos. Esto es debido a que el docente realiza el esfuerzo de "cosificar" u objetivizar a la realidad por medio de modelos didácticos diferentes a la realidad en sí. El acercar la práctica docente a la

reflexión sobre la realidad posibilitaría la elaboración de metodologías más apegadas a la totalidad de lo real, el objeto de estudio. Las propuestas de los encargados de la formación docente (como el proyecto del CESU, entre otros) es fomentar la profesionalización de la docencia ya que se debe propiciar la apertura de espacios en los que el docente interactúe con su disciplina, tanto en las diversas prácticas que sustentan como en la construcción teórica de sus propuestas y principios. Es decir, posibilitar la articulación docencia - investigación - servicio.

La reconstrucción de planes y programas que cuestiona a la planeación tradicional debe considerar a la formación docente, la posibilidad de la reflexión y el acercamiento a la disciplina fuera de la codificación y abstracción del aula.

El docente no sólo se va a enfrentar al problema de como estructurar el conocimiento, sino también como mediador entre el conocimiento y los sujetos en formación. El sujeto en formación ante las propuestas tradicionales y refuncionalizadas con denominación como críticas por los docentes e instituciones han presentado resistencias y reacciones ante los intentos al cambio conceptual.

A esto se ha mencionado que "no se ha mostrado que relativamente pocos sujetos actúan por modificar significativamente sus concepciones, a pesar de los esfuerzos y de la competencia de los docentes" (1997). Los motivos o causas de los planes de estudio tradicionales no pueden ser reducidos a términos de operatividad, se tiene que rastrear en los aspectos epistemológicos, culturales y conceptuales.

El análisis de las teorías psicológicas retomadas en la pedagogía (50), han evidenciado paradójicas contradicciones y obstáculos sobre el cambio conceptual en los alumnos tales como las teorías positivistas, constructivistas caracterizados en los siguientes puntos:

-
- 49.-CASTORINA, José Antonio. "Problemas epistemológicos de las teorías del aprendizaje en su transferencia a la educación." En perfiles educativos No.05, p.4
 - 50.-Diferiendo de la postura de Herbart que sostiene que no puede haber Pedagogía sin Psicología y Filosofía.

- 1.-Se define como "paradoja del aprendizaje" en las propuestas anteriores ante el cuestionamiento sobre la posibilidad de la creación del aprendizaje.
- 2.-Limitaciones e incompatibilidades de la teoría de construcción con la concreción del aula de clases.
- 3.- actitud ante la construcción del conocimiento por alumnos, profesores e institución.

Si bien la tendencia de formalización del aprendizaje ha planteado múltiples interrogantes a las teorías de construcción, estas evidencian, por un lado, la tradicionalidad en el pensamiento del sujeto que las aborda y por otro, la ausencia de categorías sobre los supuestos teóricos sobre los mismos, ya que "si una teoría admite el logro de verdades cognitivas, pero no puede suministrar un constructo teórico que las haga posibles, es víctima de la paradoja" (11), es decir, no puede manejar en el discurso una tendencia constructiva o alternativa a la tradicional, pero no se lleva al plano concreto para posibilitarlo por medio de la propia planeación inmersa en el aula y sustentada en la práctica de la disciplina.

La teoría planteada asienta que el aprendizaje se da por reconstrucciones, sin embargo, esto ha sido cuestionado en tanto que "...solo es admisible como aprendizaje "natural" de nociones, teorías o principios causales, que se producen independientemente de la institución" (12), sustentando que el sujeto no puede lograr un aprendizaje por sí sin ayuda del instructor, quien configura la realidad para "aprenderla".

El docente tradicional al encuadrar la realidad en modelos expositivos o expositivos niega la posibilidad de elaboración conceptual y activación de los alumnos. Esta tendencia es cada vez más cuestionada por la caracterización que propicia en los sujetos y en las disciplinas mismas.

La lógica de concreción por asignaturas del plan de estudios de pedagogía en la ENED Aragón sigue sustentando el apego a la parcelización, al papel transmisor del docente, la caracterización del alumno receptor incapaz de construir o articular, así como el debate entre el currículum vivido y formal, por otro lado la propuesta emanada del proyecto de

51.-IBIDEM, p.9

52.-CFRD, En Castorini, Op.Cit, p.10

reestructuración evidencia la tendencia a desligarse de la tendencia tradicional por asignaturas, conjuntadas en áreas ya que propone ejes para establecer relaciones articuladas entre los diferentes marcos que contextualizan al objeto de estudio.

Sin embargo, es en el momento de concretar las bases teórico - metodológicas donde puede caer la propuesta en la "paradoja del aprendizaje" a partir de las contradicciones entre la propuesta teórica y la ideas y posturas de resistencia a los principios de reconstrucción, construcción y proposición del maestro - alumno - contenidos.

Possibilitar un currículum de tendencia abierta, en el que el plan presenta una serie de experiencias que permitan reestructurar las predisposiciones de respuesta (predisposiciones entendidas bajo la teoría psicoanalítica), lleva a considerar los siguientes aspectos:

a) Formación previa del alumno para que pueda escoger según su interés, o bien asistencia muy cercana para orientarlo en la elección de materias, talleres o actividades a realizar.

b) Cambio de actitud y formación docente para comprender y orientar la psicosis de cada alumno.

c) Insistencia en el autoaprendizaje por medio de la indagación del alumno.

d) Cambio y apertura administrativa institucional que fomente una comunicación más directa entre los niveles de comunicación de la escuela.

Ahora bien los elementos a considerar por el proceso de reestructuración de 1977, muestran un intento de alejamiento de la teoría tradicional sin llegar a pasar un proyecto curricular abierto, abrenándose más a un currículum de tipo nucleado.

Este currículum parte de establecer unidades interdisciplinarias en torno a las cuales se proponen actividades complementarias como talleres, seminarios, círculos de estudio y conferencias. No se enfoca a la revisión y adopción de modelos, más bien guarda relación con la problemática y expresiones de la realidad, para, llegado el

momento transformarla. El enfoque que se ha dado a estas tendencias es positivo ante la interacción con los problemas reales los cuales son abordados para su solución, sustentando el aprendizaje por descubrimiento.

El pensar en el currículum como propiciador de la interacción con la realidad exige del cambio conceptual y de cambio en la actitud tanto del docente como del alumno y de la propia institución. La opción viable para lograrlo es la continua formación docente, el desarrollo de una metodología de construcción conceptual en el aula propiciando el cambio de actitud en el alumno y la constante exigencia a la organización institucional para abrir los espacios propiciadores para dicho currículum.

El acercamiento de la Pedagogía a su problemática y objetos reales a partir de la formación de su profesionista emanada de su plan de estudios posibilitará la consolidación de la misma en el Sistema Educativo Nacional, así como también redefinirá prácticas y ámbitos de sus egresados.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

La problemática del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la E.N.E.F. Aragón vigente hasta la fecha, ha sido caracterizada por la diversidad de relaciones multicondicionantes, las cuales legitiman, sustentan y cuestionan tanto a sus bases teóricas como a la formación posibilitada en los profesionistas de la disciplina.

Un acercamiento a la problemática distingue dos momentos en la conformación de la Pedagogía como disciplina en la UNAM. El primero de ellos, se ubica en la proyección de la Universidad Nacional y de la Escuela Nacional de Altos Estudios por el profesor Justo Sierra, lo cual se concretó el 18 de septiembre de 1910, inaugurándose la escuela antes mencionada y el 21 del mismo mes y año la Universidad Nacional. En estos proyectos paralelos, la Pedagogía constituía uno de los objetivos fundamentales del modelo universitario prerrevolucionario, no solo a nivel superior, sino con proyección a todos los niveles educativos como formadora de docentes y formadora de los científicos que consolidaran e innovaran un proyecto nacional.

La Escuela de Altos Estudios pretendía concretar proyectos científicos propios de la nación y para ello impulsa a la formación pedagógica como medio a través del cual lograr este fin. La Pedagogía comienza a desarrollarse en la vida universitaria y nacional, ya que no se reduce a las profesiones enfocadas a lo educativo, sino que se extendía a todas las disciplinas universitarias.

Un segundo momento se da con la ruptura de la Universidad con la responsabilidad de formación docente derivada de la creación de una institución gubernamental directora del modelo educativo nacional, la Secretaría de Educación Pública, SEP, proyectada y consolidada por el entonces Secretario de Educación el Profesor José Vasconcelos. Sin embargo en el ámbito universitario el profesor Leopoldo M. Chaves puso la consolidación de los estudios pedagógicos en la Universidad.

La creación de la SEP, redujo y limitó a los estudios de Pedagogía desde la clausura de la Normal Superior hasta los momentos actuales de la licenciatura. Dicha limitación viene dada por el camino institucional en el que toda propuesta educativa sigue una direccionalidad piramidal bajo todo sistema de control y evaluación unidireccional y preestablecido.

A partir de la redefinición de responsabilidades en el Sistema Educativo Nacional, los estudios de Nivel Normal en la Universidad fueron contrados y solo se conservaron cursos aislados de Pedagogía en el seno de la Facultad de Filosofía y Letras... El profesor Bzequiel H. Chaves impulsa a estos pocos cursos, logrando concretar una Maestría en Ciencias de la Educación en 1935, cuando es suprimida la Normal Superior.

El plan de estudios de la Maestría se conformó por los cursos aislados organizados en grupos de asignaturas obligatorias y optativas. La disciplina pierde su papel de organismo de consulta y se entoca a problemas específicos de las instituciones a partir de los enfoques psicológico y biológico. Para 1937, cuando se experimenta un incremento considerable en la matrícula, surge la necesidad de cambios en su plan de estudios, lo cual se lleva a cabo bajo la responsabilidad del Dr. Francisco Larrozo. La matrícula se integró por una población heterogénea en su mayoría sin la relación con la práctica educativa, sino sea docente, administrativa, de planeación o evaluación de lo educativo, ya que eran egresados de bachilleratos. A partir de ello la Maestría fue renombrada y se estableció como Licenciatura en Pedagogía, a partir de 1937.

La desvinculación entre el perfil de ingreso con el plan de estudios planeado para la Maestría retomado para la Licenciatura, constituye a la luz del presente análisis, una determinante de la actual problemática en la disciplina. En un primer momento el plan retomado en la Facultad de Filosofía y Letras, confronta a un modelo teórico - metodológico inaccesible y parcializado, caracterizando un desfasamiento del sujeto con su objeto de estudio.

En el caso de la Pedagogía en la ENEP Aragón, se experimenta una doble transpilatación de su plan de estudios, la primera la heredada con el plan retomado de la Maestría a la licenciatura y una segunda al retomar el plan de la Licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras a la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón en 1976.

La transplatación arbitraria de ambos momentos encuentra sustento en el apego de la institución educativa a una línea curricular con gran tradición y preferencia.

A partir de la década de los años 70, en el país el denominado "currículum" como elemento básico de planeación adquiere gran difusión ante la necesidad de los teóricos nacionales por formar un cuerpo teórico para el problema educativo, el profesor Alfredo Furlan dice al respecto "... Fue adoptada al calor de la búsqueda de significaciones apropiadas a los procesos institucionales de innovación en ocasiones por personas francamente influenciadas por los criterios pedagógicos norteamericanos ..."¹. El campo de lucha ideológica generado por la introducción del constructo teórico del currículum a la educación ha evidenciado sus contradicciones y complejidad.

El plan de estudios de Herbart sigue los principios del currículum tradicional, ya que las instituciones educativas en su mayoría lo han retomado, al decir del Profesor Angel Díaz Barrios, lo han "privilegiado".

La teoría tradicional establece como principios rectores la Filosofía y la Psicología, evidenciando clara influencia de la teoría neohumanista de la disciplina, ya que "... la ética que indica el fin de la educación y en la psicología que señala los medios ..."², a partir de los cuales se sustenta a la disciplina.

En la teoría curricular tradicional se retoman estos principios como directrices de su organización por un lado la Filosofía sustenta los fines que la educación pretende alcanzar en función de las necesidades y objetivos de la institución, ya que no puede hablarse de lograr el fin del hombre, por que a decir de Herbart, "... el ser hombre no es solo un fin ..."³ por lo que toda institución educativa va a responder a los fines de su proyecto y no a los de formar al hombre.

1.- FURLAN, Alfredo. Notas y claves para la introducción a la cuestión del currículum, p.9

2.- LUZORRAGA, Lorenzo. Antología de Herbart, p.11

En la teoría curricular tradicional se retomaban estos principios como directrices de su organización; por un lado la Filosofía sustenta los fines que la educación pretende alcanzar en función de las necesidades y objetivos de la institución, ya que no puede hablarse de lograr el fin del hombre, por que a decir de Herbart, "... el ser hombre no es solo un fin ..." (2) por lo que toda institución educativa va a responder a los fines de su proyecto y no a los de formar al hombre.

En tanto la Psicología como proveedora de los "medios" de enseñanza y aprendizaje, adopta para la década de los 70, la postura del conductismo, corriente que desplazaría al asociacionismo de la postura herbartiana, y que respondería al modelo promovido desde la nueva relación de hegemonía de los organismos hacia América Latina.

Para el conductismo el aprendizaje se da cuando por medio de la educación se controla el ambiente, presentando estímulos que provocan la conducta deseada.

Con el condicionamiento de operantes, la llamada Tecnología Educativa formula un sistema de difusión por medio de la tecnología, respondiendo a la premisa "educar a más por menos", ignorando los proyectos y alcances de lo educativo en cada nivel.

El binomio enseñanza - aprendizaje ha sido reducido a la relación causa - efecto, considerando a la exposición como medio para lograr el aprendizaje. En palabras de Hilda Leal: "La teoría conductista posterior agregó a esto un sistema perfeccionado para la adquisición de capacidades particulares que se aprenden poco a poco y etapa por etapa, mediante el ejercicio mecánico riguroso o bien de memoria ..." (3) por lo que la exposición sigue siendo privilegiada aun cuando se utilizan medios audiovisuales para realizarla.

3.-DIAL, Barriga Angel. Op.Cit. p.15
4.-TRABA, Hilda. Op.Cit. p.118

Con el condicionamiento de operantes, la llamada Tecnología Educativa formula un sistema de difusión por medio de la tecnología, respondiendo a la premisa "educar a más por menos", ignorando los proyectos y alcances de lo educativo en cada nivel.

El binomio enseñanza - aprendizaje ha sido reducido a la relación causa - efecto, considerando a la exposición como medio para lograr el aprendizaje. En palabras de Hilda Tobal: "La teoría conductista posterior, arrojó a esto un sistema perfeccionado para la adquisición de capacidades particulares que se aprenden poco a poco y etapa por etapa, mediante el ejercicio mecánico repetido o bien de manera *intuitiva* por lo que la exposición sigue siendo privilegiada aun cuando se utilicen medios audiovisuales para realizarla".

La interrogante que surge a partir de reflexionar sobre la pedagogía de la ENEF ya agon remite a buscar la situación del período en que se creó la escuela, es decir la década de los años 70, en la que como resultado de movimientos sindicales y estudiantiles de la segunda mitad de los años 60, surgieron modelos alternativos tales como el proyecto de la UAM, especialmente del plantel Xochimilco, el Plan Aca de medicina, en un contexto saturado de propuestas críticas y reflexivas con un modelo administrativo profesional de la interdisciplinariedad donde la ENEF imitadora y es obligada pensar en la siguiente cuestión: ¿cómo podemos retomar un proyecto curricular alterno al tradicional para sus disciplinas?

La respuesta se halla en la caracterización que del surgimiento de las ENEFs ha elaborado Rogin Cent, este proyecto es producto de la denominada "modernización conservadora". El proyecto político que respalda la creación de las escuelas se basa en la necesidad de descentralizar el poder sindical y el medio estudiantil que constituya un grupo de poder social en los ámbitos finales de la década de los 60s.

El ámbito de lo curricular fue un campo en el que se evidenció la ausencia de un proyecto educativo real, siendo la bandera del proyecto implementado el modelo matricial.

Las disciplinas universitarias fueron descontextualizadas de las relaciones y condiciones en las que se habían conformado, trasplantandolas a las nuevas instituciones. Al ser retomada para las ENEFs estas disciplinas enfrentan condiciones adversas en la escuela de nueva creación ya que su ubicación, lejana a la tradicional Ciudad Universitaria y la falta de credibilidad al no ser identificadas como parte de la UFMH, conforman condiciones propiciadoras de su problemática.

En Fedepedagia de Aragón, además de retomar el plan de la Facultad de Filosofía y Letras bajo condiciones que no permitían su adecuada implementación, con el se adoptan también las contradicciones derivadas de su conformación histórica y su tradición tradicional.

Podemos controlar esta caracterización en cuatro aspectos principales:

- Una teoría pedagógica basada en Herbart.
- Una teoría curricular por asignaturas en su plan de estudios.
- Desvinculación entre el Plan de estudios y su perfil de ingreso.
- Coexistencia de curriculums dentro del plan formal que sustentan la formación final del profesionalista.

Todo ello implícito en el plan acabado y difundido tanto a los docentes como a los alumnos. En el caso de los docentes, estos elaboran un listado de contenidos llamado Programa, reduciendo su tarea a implementar experiencias de aprendizaje.

La metodología propia de esta asignatura carece de interrelación con el plan en general. Debido a la ausencia de ejes curriculares o bien una multiplicidad de metodologías a partir de los cuales abordar a la Pedagogía, se es constructiva; sin embargo la ausencia de un proyecto tanto curricular como de construcción de la propia disciplina presentan a este momento como diversidad de criterios bajo el sentido común de cada docente.

Esto impide la definición y consolidación del campo de estudios y proyección hacia lo social de la propia disciplina.

Los sujetos de aprendizaje que ingresan al plan de estudios se confrontan con una serie de planteamientos en lo fundamental lo que respecta al "obstáculo epistemológico" conformado por las rupturas y contradicciones de la propia institución, básicamente la ubicada en la creación de la Secretaría de Educación Pública, SEP, y la de 1976, con la creación de las ENEPs, momentos en los que surge un análisis en torno a la disciplina, respondiendo solo a las aleatoriedades de la matrícula del proyecto descentralizador de los 70s.

Pensar en el currículum es pensar en la disciplina y sus interrelaciones con la realidad en la que se contextualiza, su proyección social, la correspondencia de su teoría con su responsabilidad y de la elaboración de un plan de estudios con una metodología basada en la interrelación sujeto - objeto de estudio.

Los proyectos alternativos de diseño curricular han tomado como base a un nuevo concepto de la Educación Superior, vinculando al sujeto en formación con su práctica profesional y su proyección social, tal es el caso de la UAM Xochimilco y el ADE de medicina.

Sin embargo estos proyectos en su momento alternativos, años después de su implementación han conformado una problemática caracterizada por la forma de socializar el discurso y la estructura del mismo. Si bien la postura crítica del currículum evidenció y sacó a la luz determinaciones y relaciones del currículum tradicional, actualmente ha dejado de lado la construcción de conocimiento y se ha dedicado a conformar y consolidar espacios sociales institucionales. Los conceptos de oposición y su difusión se ha vuelto inaccesibles, incluso los contenidos de la teoría han llevado a los sujetos en formación bajo un corte tecnocrático ya que asumen los contenidos en forma mecánica.

Es decir, las posturas críticas fueron refuncionalizadas y amoldadas a un sistema que obliga a una evaluación cuantitativa. De ahí que se hable de la "mitigación del currículum" (5), en el que las metodologías de enseñanza, los discursos y la formación propiciada es asumida sin reflexión y cuestionamiento. Incluso existen sectores que han explicado a la problemática crítica a partir del "... sentido común y sistemática de acciones" (6) evidenciando su postura funcionalista en la evaluación curricular.

La planeación universitaria actual tiene dos obstáculos para la implementación del currículum alternativo, el primero de ellos es la organización curricular en forma piramidal y el segundo es el abandono de su papel constructor del conocimiento en todas las disciplinas. De ahí el fracaso de su organización "matricial" y de la existencia del mayor número de disciplinas con planes de estudio tradicionales.

Las políticas orientadas en Educación Superior en el país explican en gran medida la caracterización de la propia universidad. El proyecto modernizador en el país inició en 1940, con el modelo de modernización la educación n fue concebida como modelo de racionalización. El proyecto entró en crisis en 1960, cuando los movimientos estudiantiles como estudiantes demandando el replanteamiento educativo. Para la década de los años 70 a partir de esta época se hechar a andar varios proyectos, entre ellos el de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales.

Las justificaciones de la descentralización fueron diversas y el discurso oficial retoma las principales deficiencias para intentar supruerlos. Sin embargo las ENEs no consiguieron los objetivos con los que se justificó su creación, tales como elevar la calidad de la enseñanza, difundir la cultura y la enseñanza, evitar el predominio de las carreras tradicionales así como su estructura tradicional. La presencia de un sistema de educación superior, carencia de planeación universitaria, principalmente.

5.- DE ALBA, Alicia. Del discurso crítico al mito del currículum. p.8
6.- IBÍDEM. p.19

Lo cual se redujo a la descentralización de disciplinas como estrategia política nacional y se dejó de lado a los objetivos evidenciados.

Consecuencia de ello la política gubernamental caracterizó a la problemática como "masificación" y ante ello se despliegan tendencias que oscilan entre la propia masificación y la rigurosa selectividad en el acceso a la educación superior.

El gobierno del país ha optado por seguir la tendencia neoliberal basada en el individuo, libertad de elección, sociedad de mercado, laissez faire y gobierno mínimo, dejando de lado la tendencia del Estado Benéfico.

En la última década la política neoliberal ha buscado los medios para reducir a la Universidad y enfocar a la demanda estudiantil hacia otros modelos educativos, con clara tendencia tecnocrática.

Las humanidades han enfrentado para estos últimos años la confrontación con la tendencia ideológica del mercado mundial, la cual repercute a la postura tecnocrática de la educación. Es aquí donde las humanidades deben reafirmar su papel y concretar en base teórica y metodológica de sus objetos de estudio en su contexto social.

La reestructuración de planes y programas de estudio es el medio indicado para cuestionar y reponer sobre la realidad nacional de los múltiples sistemas o disciplinas. En pedagogía de la vida ciudadana, esta es la opción para su reconceptualización y consolidación como disciplina universitaria y como campo de proyección social.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, Lora M.E y Rosa Ma. Sandoval.

"El currículum formalizado y el currículum vivido" En Memoria del Egres de Análisis del currículum de la Licenciatura en Pedagogía UNAM ENEP Aragón. 1986.

- APENDINI, Guadalupe.

Historia de la Universidad Nacional Autónoma de México. Editorial Forrua. México D.F. 1980.

- BAUTISTA, Ma. Blanca.

Exponente sobre diseño curricular ENEP Aragón 1982.

- BELL, Daniel.

Las contradicciones culturales del capitalismo. Versión española de Nestor A. Miquel. Editorial Alianza. Segunda edición en Alianza universal. España 1982.

- BRUNNER, José Joaquín.

Universidad y sociedad en América Latina. Selección de lecturas de la asignatura: Problemas educativos en América Latina. 1991.

- CURIEL, Martha Et. al.

UNIDAD Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIENCIA PEDAGÓGICA. "La filosofía de Herbart" Editado en UNF. Serie Pensamiento filosófico No.1

- DE ALBA, Alicia.

Curriculum, crisis, mito y perspectivas. Publicaciones del CESU 1991. México.

- DELAHUNT, T

"Interaccionismo didáctico" En Antología de prácticas escolares II. ENEP Aragón.

- DIAZ, Barriga Angel

"Acercas de la estructuracion de un plan de estudios" En Ensayos sobre la problemática curricular, Editorial Trillas 2a Edición 1986 Tp.112

- DIAZ, Barriga Angel

"Problemática en torno a la formación del profesionista de la educación. En Jornadas de análisis, evaluación y propuestas de reestructuración del currículum de la Licenciatura en Educación ENEP Aragón, Comité de Carrera, Departamento de apoyos educativos, Octubre 1992

- DIAZ, Barrera Liza Espinosa

"Concepto de Universidad a centro de Enseñanza Superior". En Modernidad (pedagógica y cuestiones sociológicas).

- DUGGING, Patricia

La Emergencia de la Universidad de México 1861-1954, UNAM Publicación del CIESO, primera Edición, México 1990.

- ELLACURIA, Ignacio

Modernización educativa y Universidad en América Latina, México, Magna Terra Editores 1990.

- EZFELETA, Justo y Sanchez Ma. Elena

En busca de la calidad educativa, Maestrias en educación en México, DIE 1982.

- FOLLARI, Roberto

"El currículum como práctica social". En Encuentro sobre diseño curricular, México, UNAM, ENEP Aragón 1982.

- FURLAN, Roberto

"Razon técnica y currículum" Encuentro sobre diseño curricular, México, UNAM, ENEP Aragón 1982.

- Garcia, Consuelo
 "Síntesis historia de la Universidad"
- GIROUX, Henry y McLaren Peter
Sociedad, Cultura y Educación. Antologías de la ENEP
 Aragón. No.53. Agosto 1991
- GUEVARA, Nidia Gilberto
La crisis de la Educación Superior en México. Editorial
 Nueva Imagen 1988 5a Edición.
- GUEVARA, Nidia Gilberto. Et. Al.
La educación y la cultura ante el ILC. Editorial
 fundación NEXOS. Nueva imagen. Primera edición 1992. México.
- HARNECKER, Martha L.
Los conceptos fundamentales del materialismo histórico.
 Fondo de cultura Económica. México D.F. 1987
- HERNANDEZ, Pedro
Diseño y en acción. Barcelona Difostan. 115p.
- HOYOS, Medina Carlos A.
Los surtidos. Racionalidad ante que? UNAM ENEP
 Aragón.
- JIMENEZ, Z. María
Didáctica y prácticas de la especialidad II. Antologías
 de la ENEP Aragón. México 1987
- KENT, Serne Pollio
Modernización conservadora y crisis académica en la
UNAM. Editorial Nueva Imagen

* KOSIK, Karel

Dialéctica de lo concreto estudio sobre problemas del hombre y el mundo, Editorial Grijalvo. Economía y Filosofía. Tp.269.

* LATAPI, Fabio

Análisis de un sesenio de educación en México, 1970-1976, Editorial Nueva Imagen. México 1980.

* LUZURRIAGA, Lorenzo (compilador)

Herbart, Editorial Luzada, Argentina 1946.

*MESSADIE, Gerardo.

La crisis del alto capitalismo. Requiem por Superman, Traductor Víctor Manuel Fernández. Editorial Diana. Primera edición México D.F. 1993.

* McLAREN, Peter L.

"Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad. En Sociedad, Cultura y Educación, Antologías de la ENEP Aragón, No.53.

* MUÑOZ, Izquierdo Carlos

"Concepto de modernización de la planeación educativa". En Modernización educativa y desafíos tecnológicos, Ed. Nueva Imagen

* ORIA, Razo Vicente

Política educativa nacional. Camino a la modernidad, Imagen editores. Segunda edición México D.F.1990

* ORNELAS, Carlos

"La organización académica estructuras viejas, nuevos conceptos". En Modernización educativa y desafíos tecnológicos, Ed.

- * OROZCO, Fuentes Bertha

Sociología de la educación II. Selección de lecturas
ENEP Aragón. Dirección General de Publicaciones Aragón 1986.

- * PADUA, Jorge.

Educación, industrialización y progreso en México. El
colegio de México. UNESCO. México D.F. Primera edición 1984

- * PESCADOR, Usuna (coordinador)

Modernidad educación y desafíos tecnológicos. Editorial
Diana. México 1985

- * PUIGROSS, Aurlana

Innovación y crisis en la educación latinoamericana.
Alianza Editorial. Barcelona. Primera impresión 1990.

- * RABELO, Ruiz de la Peña Fernando (coordinador)

Encuentro sobre planes de estudio. Universidad Juárez
Autónoma de Tabasco. 1993

- * RANGEL, Guerra Alfonso

La educación superior en México. Jornadas No.66 Colegio
de México. 2a edición 1983.

- * REMEDI, Eduardo

Tecnología educativa: sensibilización a su propuesta.
Colección tecnología educativa. Universidad Autónoma de
Querétaro. 1985

- * RODRIGUEZ, Gómez Roberto y Casanova Cardiel Hugo
(coordinadores).

Universidad contemporánea. Nacionalidad política y
vinculación social. CIESU UNAM. Grupo editorial Miguel Ángel
Porrua S.A. México D.F. Primera edición 1994

- SERRANO, Castañeda José Antonio

Sobre la evaluación.

- SURIANO, Peña Reinalda

"La estructura curricular como problemática del actual plan de estudios de la carrera de Pedagogía". En Jornadas de análisis, evaluación y propuestas de reestructuración del currículo de la Licenciatura en Pedagogía. ENEP Aragón. Comité de Carrera. Octubre 1992

- TABA, Hilca

Elaboración del currículo. Editorial Troquel Buenos Aires 3a edición 1979.

- TYLER, Ralph

Los principios del currículo. Editorial Troquel. Buenos Aires 3a edición 1979.

- VASCONI, Tomas

"Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina". En Educación burguesa. Editorial Nueva Imagen México 1979 1a edición.

- XIFRE, Ramon

Introducción a la historia de la Filosofía. Dirección General de Publicaciones. UNAM 10a edición 1987. México D.F.

- ZEMELMAN, Marino Hugo.

"Uno crítico de la teoría". En teoría e las funciones analíticas de la realidad.

PUBLICACIONES

- * BARRON, Tirado Concepcion y Bautista M. Blanca R. (compiladoras)
 Memoria del foro de analisis del curriculum de la Licenciatura en Pedagogia de la ENEP Aragon, la edicion UNAM. ENEP Aragon 1982.
- * CASTORINA, José Antonio.
 "Problemas epistemologicos de las teorías del aprendizaje en su transerencia a la educacion. En perfiles educativos No.25. UNAM CISE. Julio-septiembre 1984
- * DE ALBA, Alicia
 "Del discurso critico al mito del curriculum Reflexiones sobre la relación entre el constructor de la palabra y el protagonista escuela". En Perfiles educativos, No.45 1986
- * DIDRISON, T. Axel
 "La descentralización educativa en Mexico (1971-1973)". En Foro Universitario, México STUNAM No.32 julio 1983.
- * ESQUIVEL, Juan Eduardo. Et al.
 "Profesionalización de la docencia". En Perfil y determinación de una demanda universitaria, CESU UNAM, 1987.
- * Fuentes, Ulac
 "Los instrumentos oficiales de planeacion en Educación Superior" En Foro Universitario, No.1
- * FURLAN, Alfredo
 "Notas sobre la practica docente: la relacion pedagogica y las propuestas formativas. En revista Foro Universitario No.10. 1981

- GALAN, Giral Ma. Isabel
"La organización del conocimiento social y sus implicaciones en el diseño curricular" En Perfiles Educativos, No.19 UNAM-CISE 1983.
- GIRoux, Henry
"Repanteamiento del discurso educacional Modernidad-postmodernidad y tecnicismo" Traductor: Miriam R. Gular. En Revista de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. No.5 Mayo-Agosto 1971.
- IBARROLA, Ma. de y Glazman Raquel
"Diseño de estudios de planes "modelos" y realidad curricular". En Enfoque Universitario, No.11
- MENDOZA, Rojas Javier
"El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980). En Perfiles educativos, No.12 Ato e Abril-Junio 1981.
- MORGENSTERN, de Mintel Sara
"Crisis de acumulación y respuesta educativa de la nueva derecha"
- PANZA, Margarita
"Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo". CISE-UNAM No.11 México 1986
- RABELO, Ruiz de la Peña
"Modernización para el desarrollo universitario" En Revista de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. No.8 Mayo-Agosto 1992.
- RODRIGUEZ, Araujo Octavio
"Neoliberalismo, crisis y universidades en México".
- Jornadas de análisis, evaluación y propuestas de reestructuración del currículum de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEE Aragón. Comité de carrera. Área de publicaciones del Departamento de apoyos educativos. Octubre 1990.

* Organización académica de la ENEP Aragón. UNAM 1979. Secretaría de la Rectoría. Dirección general de publicaciones.

* Informe 1979. Dirección general de estudios administrativos. México D.F. 1972.

* Las facultades y escuelas de la UNAM 1939-1979. Volumen III Tomo I México UNAM 1979.

* La Universidad Nacional y los problemas nacionales. Tomo I. Dirección General de publicaciones UNAM 1979.

* Gaceta de la UNAM. Volumen XI No. 43 11 de Enero de 1976

* Folleto "Bienvenidos. ENEP Aragón". Septiembre 1968

* Folleto "Coloquio: las Ciencias Sociales y Humanidades ante el reto del México de hoy" Octubre 1992.

BIBLIOGRAFÍA

* EXCELSIOR. El mejor diario de México. Publicación diaria IBARRA, Colado Eduardo. "Estructura de educación superior" No.6 de diciembre de 1990. página 1,17-18 "Ejes de modernización de la educación superior" 12 de diciembre de 1990. página 4,6. "¿Hacia una estructura dual de la educación superior?" 11 de diciembre de 1990. página 3,7.

* Semanario de información y análisis PROCESO. No.815. 15 de junio, 1992. Página 8-9.

* Semanario de información y análisis PROCESO. No.812. 25 de mayo, 1992. Página 8-9.

* Uno más uno
GUEVARA, Nidia Gilberto. "La universidad necesaria entre napoleónicos y tecnócratas". 28 abril 1982

ANEXOS

ANEXO 1

**Estructuración de la Escuela Nacional de
arbitrio 3º de la Ley Constitutiva**

**Años Estudios, de acuerdo al
el 7 de abril de 1910.(1)**

PRIMERA SECCION:

HUMANIDADES

CURSOS NECESARIOS:

LATIN
GRIEGO
ALEMAN
ITALIANO
LITERATURAS MODERNAS
LITERATURAS CLASICAS
FILOSOFIA FUNDAMENTAL

ESTETICA
HISTORIAS DE LA FILOSOFIA
HISTORIA DE LA PATRIA
PSICOLOGIA
PEDAGOGIA

CURSOS UTILES

HISTORIA DEL CRISTIANISMO
HISTORIA DEL CRISTIANISMO
HISTORIA DE LA REVOLUCION
HISTORIA DE MEXICO DURANTE
HISTORIA DE LA INDEPENDENCIA
ARQUEOLOGIA MEXICANA
METODO HISTORICO
CIENCIAS AUXILIARES DE LA

EN LA EDAD MEDIA
EN LOS TIEMPOS MODERNOS
FRANCESA
LA DOMINACION ESPAÑOLA
LA DE MEXICO

HISTORIA

SEGUNDA SECCION:

CIENCIAS EXACTAS, FISICAS Y

CURSOS NECESARIOS

ATLAS MATEMATICA
ATLAS MATEMATICA
MECANICA RACIONAL
ASTRONOMIA
MECANICA CELESTE
FISICA EXPERIMENTAL
GEOLOGIA
FISICO-QUIMICA
QUIMICA GENERAL

QUIMICA BIOLOGICA
EMBRIOLOGIA GENERAL
PSICOLOGIA EXPERIMENTAL
PSICOLOGIA EXPERIMENTAL
EVOLUCION DE LOS SERES
BACTERIOLOGIA
ANATOMIA PATOLOGICA
BOTANICA MEXICANA
QUIMICA ORGANICA

CURSOS UTILES

TERMODINAMICA
METEOROLOGIA MEXICANA
HISTORIA DE LA FISICA Y LA
QUIMICA

ELECTROLOGIA
HISTORIA DE LA MATEMATICA

HISTORIA DE LA MEDICINA

Marco teórico:

Es el esquema conceptual que el módulo o sus necesidades requieren para que el alumno se aproxime al problema, de acuerdo al nivel de desarrollo del proceso de investigación modular, y para ello el equipo de diseño modular ha identificado un mínimo de recursos bibliográficos o documentales que se señalan en el mismo módulo.

Actividades:

Es la programación de tareas concretas que se derivan de los objetivos de proceso del módulo y se objetivizan en un materia o producción tangible y evaluable del grupo, del docente y de cada uno de los alumnos.

Apoyos:

Es la relación de recursos bibliográficos, documentales, instrumentales y espacio que la institución ofrece para el desarrollo de las actividades modulares y que se describen en el módulo. Por su importancia, la bibliografía se enlista al final del módulo.

Evaluación:

Es el juicio que se hace de la actividad modular expresada en material académico tangible o en actividades sujetas a condiciones establecidas en el propio módulo, de acuerdo a una escala de valor definida de antemano. Dicha escala se expresa en el listado de materiales, actividades y momentos para la evaluación, así como el valor que se le asigna de acuerdo a una unidad de medida.

Naturalmente, es recomendable incluir un índice, así como los correspondientes créditos para quienes hayan participado en la elaboración del módulo. (2)

