

6  
2-9



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ACATLAN**

*LA FORMACION DEL PEDAGOGO:  
UN ACERCAMIENTO A LA INVESTIGACION EDUCATIVA  
EN SU CAMPO PROFESIONAL.*

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TITULO  
DE LICENCIADO EN PEDAGOGIA

PRESENTA

ARMANDO GARCIA BERMUDEZ

ASESOR: MTR. IGNACIO PINEDA PINEDA



SANTA CRUZ ACATLAN, NAUCALPAN. MEXICO

1997

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

## **DEDICATORIAS**

**A MIS PADRES,  
HERMANOS, AMIGOS,  
PROFESORES Y A TI...:**

En la medida en que damos lo mejor de nosotros mismos hacia los demás, es la forma en que nos proyectamos siempre de manera positiva, al tener un pensamiento así, logramos y entendemos la libertad física e intelectual de nosotros y de quienes nos rodean.

**ARMANDO GARCIA BERMUDEZ**

## ÍNDICE

### EJE TEMÁTICO UNO: LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

1.1.- La Investigación Educativa en México	8
1.2. - La Investigación Educativa en la Universidad Nacional Autónoma de México	14
1.3. - Problemática que plantea la Investigación Educativa	19

### EJE TEMÁTICO DOS: FORMACIÓN DEL PEDAGOGO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

2.1.- Planes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México	25
2.1.2.- Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán	37
2.1.3.- Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón	43
2.1.4.- Facultad de Filosofía y Letras C.U.	47
2.2.- Perfil del Pedagogo egresado de la U.N.A.M. en Investigación Educativa	48

### EJE TEMÁTICO TRES: LA PRACTICA DEL PEDAGOGO

3.1.- El Marco Institucional de la Práctica del Pedagogo	57
3.2.- Relación de su Práctica con la Investigación Educativa	62
3.3.- Replanteamiento de su Práctica	69

### EJE TEMÁTICO CUATRO: LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS

4.1.- La Formación de Investigadores Educativos en México	73
4.2.- La Formación de Investigadores Educativos en la U.N.A.M.	81
4.3.- Programas Orientados a la Formación de Investigadores Educativos	85

<b>CONCLUSIONES</b>	<b>92</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>101</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA BÁSICA</b>	<b>125</b>

## INTRODUCCIÓN

Es necesario que el profesionista de la Educación, por medio de su práctica diaria, retome a la investigación educativa. Un elemento que permita resolver la problemática educativa que vive nuestro país. Evaluando el concepto y retomando la relación que como sujeto que vive en una realidad que debe transformar desmitificando su práctica al igual que su proceso de formación. Se hace necesario una reconceptualización de significados y tendencias, así como establecer que el investigador no está aislado de la sociedad, sino que forma parte de un contexto y su práctica está inmersa en esa cotidianidad. Y a la vez sujeto que se enfrenta a ella, y trata de reconocerse como individuo que reflexiona, critica, aporta posibilidades.

El pedagogo enfrenta problemáticas que requieren de la investigación educativa en su formación profesional, sin embargo, ha sido relegado, por considerarse un campo propio y no la realización de las prácticas.

La formación del pedagogo como investigador en su práctica concreta constituye un de los problemas fundamentales de la educación, y se hace necesario precisar que el pedagogo enfrenta la necesidad de ser investigador sobre su propia práctica. De ahí, nuestro interés por abordar el tema de investigación. Sabemos que ya ha sido estudiado en algunas tesis anteriores de esta institución. Se aborda desde la práctica profesional del pedagogo y la relación que éste guarda con la Investigación Educativa.

Este trabajo se aleja de teorías verificacionistas y reduccionistas, aborda el constructivismo, por ser aquella que ofrece más elementos para la reflexión y el análisis, por su posición crítica y ética ante el quehacer educativo; explica y comprende la realidad a través de la complejidad de los hechos reales, obligando al sujeto al cuestionamiento y a la indagación, que se traduce en construcción de propuestas de cambio; así como, de la apropiación de criterios y elementos metodológicos para la reconceptualización de situaciones de su contexto que permite transformar su realidad.

Es imperante la necesidad de contar con profesionistas capaces de cuestionar, reflexionar y sobre todo, proponer alternativas. Al afirmar la importancia de profesionistas inmiscuidos a educación se requiere acentuar la presencia del pedagogo en todos los asuntos educativos, desde el contexto ideológico del proceso hasta el dominio de campos específicos. Se ubicó la labor del pedagogo dentro de la totalidad social, entendiendo ésta como una trama en la que se relacionan los aspectos políticos, sociales, y económicos de un contexto determinado según lo plantea Karel Kosik en Dialéctica a lo concreto.

Para ello se estructuró el trabajo bajo cuatro ejes temáticos, los llamamos así y no capítulos, ya que el uso y manejo de conceptos, reflexiones y propuestas se ordenan de una manera lógica que permite ir revisando las premisas de las cuales se partió para rescatar su riqueza conceptual; generando que lo abordado dé cuenta de la realidad, en sus procesos teóricos y metodológicos que permiten entender el hecho que se estudia. Estos ejes temáticos abordan los siguientes procesos: La investigación educativa, la práctica del pedagogo, la formación del pedagogo en investigación educativa, y por último la formación en investigación educativa en México. Ya que es interesante destacar la formación del pedagogo en

Investigación educativa, ampliando el campo profesional de la Pedagogía en el quehacer educativo de nuestro país. Así mismo, saber cual es la preparación que el pedagogo recibe en su campo. Se hizo necesario rescatar la línea de formación en investigación educativa de los Planes de Licenciatura en Pedagogía que imparte la Universidad Nacional Autónoma de México; se analiza la práctica del pedagogo, y su relación con la investigación educativa, enmarcados en un proceso de reflexión sobre la problemática que esta plantea tanto a nivel de teórico como en lo metodológico, así como la formación de investigadores en México y los Programas que sobre este tema existen. Todo esto con la finalidad de aportar planteamientos que ayuden a reflexionar sobre la práctica que ha tenido el pedagogo en la Investigación Educativa.

Este trabajo parte de la idea de que la investigación educativa es el motor fundamental para subsanar la llamada crisis de la educación en nuestro país, este aspecto se logrará en la medida que existan profesionistas comprometidos con la investigación educativa. Al pedagogo le corresponde ocuparse del campo porque el compromiso es ir más allá de la mera contemplación de la realidad, se debe transformarla a partir de la reflexión y se logra con la práctica partiendo de la experiencia; rescatando aquellos elementos que sirven para enriquecerla y apartir de ella replantearse la posibilidad de aportar planteamientos que ayuden a enriquecer cada uno de los campos en los cuales se desenvuelve, y a su vez, la investigación educativa aportará soluciones a la educación. Pero no es suficiente con afirmar que el pedagogo puede dar cuenta de ello, se hace necesario revisar su formación en la investigación educativa, su práctica y la problemática que el plantea, así como las relaciones que estos dos elementos guardan en relación con la práctica que el pedagogo ha tenido en este proceso.

No es posible negar las aportaciones que sobre el tema se ha realizado anteriormente, al contrario se pretende exhortar a los Pedagogos a reflexionar sobre el quehacer e involucrarse en tareas de investigación educativa con el fin de revalorar su actividad profesional en los círculos de investigadores y en los procesos de investigación educativa.

Este trabajo de tesis rebasa el sentido común, no debe pensarse como una tesis mas, sobre de Investigación Educativa. Puede considerarse que cada uno de sus proyectos complementan el sentir del futuro como pedagogos y dilucidar cuál es el pensamiento que se tiene en relación con la investigación educativa, al determinar cuáles son los planteamientos que se presentan, como se concibe la formación, el valor que se le otorga a la práctica y lo más importante, cuáles son las alternativas y propuestas para su solución.

De la reflexión y el análisis, del cuestionamientos y la crítica, se asume la realidad educativa como un campo que reclama ser investigado y transformado.

## **EJE TEMATICO UNO**

### **LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN MEXICO**

## LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN MEXICO

Ante las transformaciones que actualmente se generan en todos los ámbitos de la vida social y en el mundo en general, en México se hace imperante la necesidad de contar con un desarrollo tecnológico avanzado que permita la inserción de nuestra sociedad al avance del mundo en general, que le permita ubicarse en el juego del desarrollo mundial. Para que se presente una manera integral no puede soslayarse el papel de las Ciencias Sociales y de la educación como parte de estas. La educación debe responder a las necesidades del desarrollo del país, se puede reducir a aspectos utilitarios o eficientistas, se debe rescatar en su riqueza cualitativa; tanto en sus objetos como en los contenidos para adecuarlos al mundo y a las necesidades de hoy. Propiciar una educación para la reflexión es abrir espacios para que los profesionistas que están involucrados en este contexto, cuestionen, reflexionen y propongan alternativa de solución.

La investigación educativa es un medio importante que permite enriquecer el conocimiento sobre el hecho educativo; es necesario reflexionar sobre cual es el panorama que presenta esta en México, desde su origen y su desarrollo así como su perspectiva, poniendo en énfasis en la situación que guarda actualmente y de esa manera, plantearse las relaciones que esta tiene con el campo de lo social y en particular con la educación.

En México se lleva a cabo la I.E. desde diversas posturas teóricas y metodológicas. Por un lado tenemos a las corrientes que dan como resultado la parcialización de la realidad, que dan verdades terminadas. Por el otro, aquellas que presentan un diagnóstico de la realidad y finalmente las que se presentan bajo un nivel teórico-metodológico riguroso. No podemos soslayar el papel trascendental que estas juegan, ya que han dependido de ellas el desarrollo de la misma y sus esfuerzos por abordar y problematizar en el campo educativo. Sin embargo es innegable que las investigaciones realizadas no han logrado la concentración y teorización que ella merece. Por tal motivo se puede decir que la I.E. como disciplina social se encuentra en proceso de construcción, de ahí la importancia de que sea retomada como un campo de acción del profesionista de la educación y su práctica como medio para enriquecerla es utilizándola a la vez como herramienta que le permita dar cuenta del fenómeno educativo. Lo más importante es investigar sobre la I.E. para que esta se convierta en el motor fundamental para enriquecer el campo educativo.

Primeramente para abordar el capítulo uno "La investigación educativa en México" se expone el desarrollo de la I.E. en México, específicamente su situación en la U.N.A.M. por ser esta la institución con mayor trayectoria académica, así como punto de unión de las universidades públicas del país; por último se plantea la problemática de la I.E. a partir del aspecto teórico y metodológico. De la exposición y reflexión de estos elementos, su interacción y su ubicación en un contexto específico intenta aportar planteamientos que ayuden a tener una visión más amplia de la investigación educativa en nuestro país.

Cabe señalar que no apreciar a la I.E. como práctica o campo de conocimiento, obliga a tender los avances disciplinarios observados en aquellas áreas de conocimiento en que se apoya y los aportes que sus procesos y resultados ofrecen a una práctica educativa

completa y que bien podrían ser los aspectos fundamentales en que descansaría una reflexión más rica de su importancia.

El esfuerzo por orientar la I.E. debe considerarse como una de sus referentes fundamentales la realidad de la educación nacional y otorga al determinar prioridades, la consideración de la problemática educativa.

Por todo lo anterior este capítulo pretende buscar posibilidades de explicación sobre cuál ha sido el desarrollo de la I.E. en México y particularmente de la U.N.A.M.; así como la problemática que esta presenta para tener un acercamiento que permita acceder a la reflexión de lo que es y ella significa la I.E. en nuestro país. Para ello se apoya la indagación en documentos, recopilación de información, bibliográfica que servirá como elemento para la reflexión que permita representar y describir el contexto inmediato de la I.E.

## **1.1. - LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN MEXICO**

Las Ciencias Sociales tienen como objeto de estudio los fenómenos sociales. El desarrollo de estas ciencias ha sido no solo en cuanto a los conocimientos que han aportado, sino también en el desencadenamiento de diversas disciplinas que tratan en particular algún fenómeno social.

Sus investigaciones parecen estar demandando la integración de la ciencia social. Los métodos y técnicas se han tomado indiscriminadamente al existir una diversidad de métodos en las C.S., las educaciones y reformas a ellas, son tantas como investigadores hay.

La investigación social se realiza para satisfacer necesidades aunque no siempre sean sociales, ya que la finalidad de las C.S., es lograr el conocimiento de lo real para transformarlo. Aunque no necesariamente dicho cambio sea en beneficio de la mayoría. Todas las Ciencias llevan en sí mismas, la ideología del investigador o en su caso la de quien financia el estudio, esto no necesariamente decide la problemática a tratar. La ciencia como se ha apuntado posee un carácter de clase, de acuerdo con este será la forma en que se realizan las investigaciones.

La investigación tiene por objeto resolver preguntas o dar solución a un problema específico, en síntesis logrará responder siempre sus interrogantes. Se trata de que la investigación se pueda aplicar en nuestra vida diaria. El ejercicio de la investigación supone, no una simple recepción de conocimiento, sino una actividad de búsqueda, eminentemente creativa, independencia del juicio y especial capacidad para cuestionar las supuestas evidencias. No puede pensarse en un investigador que guarde para sí sus descubrimientos o sus conclusiones, este debe procurar hacer aportaciones al conocimiento, proponer soluciones y proponer soluciones a los problemas nacionales.

La investigación, fundamentalmente es un ejercicio de la creatividad humana; una búsqueda de nuevos conocimientos respecto de la realidad natural o social. Una actividad que cuestione el saber ya obtenido se caracteriza por la indagación y la crítica. Supone la idea de que el conocimiento no ha sido establecido de una vez y para siempre; sino más bien que éste sea enriquecido y depurado gracias al esfuerzo de los individuos y de las generaciones.

La investigación, resulta indispensable, tanto para crear conocimientos; como para saber cuales son las necesidades imperantes. En ningún caso puede adoptarse una actitud meramente pasiva, que excluya exigencia de hacer investigación propia.

El objeto de conocimiento, puede ser conducido por nosotros; por el hecho de que es en la medida en que ha sido producido por nosotros mismos. El problema radica en saber mantenerse dentro de la dialéctica aun cuando se haya alcanzado lo que se buscaba; el compromiso es, las rupturas epistemologías. Dentro de este capítulo intentamos acercarnos a la desmitificación de la I.E. en México, a partir de que sea retomada como un aspecto cotidiano en el quehacer profesional del pedagogo, contribuyendo de esta manera al proceso de consolidación de la I.E. en nuestro país.

Por otro lado es esencial comprender que las propiedades del objeto del conocimiento de los pedagógico; depende directamente de las condiciones de la relación dialéctica que este mantiene con la totalidad social completa.

Hoy por hoy, no hay duda para comprender a la educación como una realidad social históricamente condicionada; pero todavía se tiene mucho que investigar para la construcción de conocimiento de la pedagogía. Para tal construcción es preciso destacar la especificidad de lo educativo. Ahora bien, que entendemos por educación, para nosotros es importante tener una noción del término educativo; ya que se encuentra en proceso de construcción y cometeríamos el error al querer definirla. Puesto que si algo existe de sobra son las distintas versiones que sobre este tema existen; pero intentando ir mas allá, ofrecemos algunas reflexiones que sirvan como punto para iniciar nuestra exposición.

Etimológicamente, la palabra educación toma el verbo latino "educare", que significa criar, alimentar, instruir, nacer, crecer. Pero la palabra educación tiene si mismo un sentido opuesto de extracción; cuando se le hace derivar de otro verbo antiguo "ex educere", que equivale a extraer, sacar afuera, hacer salir. De acuerdo con estas dos acepciones, la educación es un proceso de desarrollo de las posibilidades que estan latentes en el individuo; y de la incorporación de elementos del medio histórico-social-cultural<sup>1</sup>. Es decir, que la educación es a la vez un proceso autónomo y heterónomo. Es un proceso autónomo, si consideramos la actividad creadora del sujeto, su espontaneidad activa como ser individual. Pero también, es un proceso heterónomo, si consideramos que este ser humano que se educa esta sometido a influencias exteriores; a coacciones del medio natural y humano, a la presión de los valores y bienes culturales que han de modificar inevitablemente su desenvolvimiento espontáneo y natural. Por tanto la educación es el proceso interior de formación del hombre; realizado por la acción consciente y creadora del sujeto que se educa y bajo la influencia exterior. Es decir, del medio sociocultural con el que se relaciona. Es cierto que cada sociedad se libra el ideal del hombre desde el punto de vista intelectual y moral; la sociedad no puede subsistir más que si existe entre sus miembros una homogeneidad suficiente; la educación perpetua y refuerza dicha homogeneidad. La educación ha de formarse siempre y en todo caso como critica de lo contrario, no es educación, sino que a lo sumo se queda en adiestramiento; que no constituye un saber sino únicamente representa formas de adaptación utilitarista a los fines de una sociedad. La educación debe tener un aspecto revolucionario, porque transmite

<sup>1</sup> Kriek, Ernest. "Bosquejo de la educación". De, Losada. pp.32.

**cultura, no es estática, no es terminada. La educación ha de fundarse en la libertad, es decir, promover un pensamiento libre capaz de incorporar al sujeto a una acción creativa.**

La educación como campo científico que pugna por su reconocimiento como tal, se enfrenta al problema de tener que precisar su propia área de acción, y de consolidar, a través de las diversas ciencias que inciden en el fenómeno educativo, el marco de entrada para la I.E.

La educación debe estar en constante cambio adecuándose a las necesidades de la sociedad, vinculándose con la realidad que permita avances originales y creativos, pero para que este proceso se genere, se necesita de la reflexión y análisis de situaciones que la condicionan; por ello, la I.E. dará cuenta de estos procesos, a partir de generarse como su sustento teórico, metodológico y práctico. Parte de esta problemática, debe ser abordada por la I.E., realizando en primer momento trabajos que ayuden a conceptualizarla, dejando de espiar por error culpas y responsabilidades, haciéndose portadora de ellas, o bien colocándolas como fundamento científico, tradicióna sus tareas y se condiciona a sí misma. Con esto, intentamos que la I.E. se ubique y plantee soluciones, no solo en el aspecto formal de la educación, es decir, al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino a la totalidad del término, por que el ser humano se encuentra en un constante ir y venir de ideas que lo hacen reflexionar y proponer, por lo que siempre se esta educando para poder entender y transformar su realidad.

El interés por la I.E. como rama especial dentro de las C.S., surge prácticamente a partir de 1960, impulsado por las organizaciones internacionales en donde destacan los estudios de la U.N.E.S.C.O.

A diferencia de otros países latinoamericanos, la I.E., en México cuenta con varias décadas de existencia, a partir de 1968 se ha incrementado notablemente el interés por este tipo de investigación social. Sin embargo, como estudio sistemático y riguroso de los problemas en México es prácticamente reciente. Entre los hechos más sobresalientes que marcan el inicio de las tareas de investigación en el campo de la educación, se crea en 1963 del centro de estudios educativos (C.E.E.), cuya finalidad era proponer nuevas formas que responderían adecuadamente a los retos que planteaba la educación mexicana en ese momento. Cabe hacer notar que durante esta década se registraron diversas acciones provenientes del sector público y privado, tendientes a fomentar y promover la investigación en el campo educativo.

La investigación educativa como campo profesional comienza a cobrar importancia en la segunda mitad de los años 60's hubo interés por abordar los problemas de la educación. De esa manera encuentra un espacio de análisis en las iniciativas y acciones orientadas a la formación de profesores, espacio que cumplió un papel de eje aglutinador de la problemática de la educación superior.

A partir de 1970, el creciente deterioro de la situación socioeconómica en los países de América Latina, incidió inevitablemente en las posibilidades generales de la educación

formal, y en concreto de la I.E. De Vielle<sup>2</sup> no duda en afirmar que la pedagogía en México estaba principalmente al servicio de la renovación tecnológica del sistema, refiriéndose concretamente a la I.E. subraya el hecho de que hasta 1976, el desarrollo era escaso y representaba un apoyo limitado al desenvolvimiento del sistema educativo.

Durante el sexenio de Luis Echeverría fue evidente a la subordinación de la investigación a la búsqueda de la eficiencia tecnológica para apoyar la reforma educativa iniciada en el año de 1972 con base en diversos estudios. Para 1976 la investigación mantenía cierto equilibrio entre los sectores que la realizaban. Pero a medida de que el sector público aumento, su interés en esta actividad se destinaron mayores recursos, estos empezaron a depender financieramente del sector público; por lo que las investigaciones realizadas por este sector tendieron a resolver problemas inmediatos que condenaron a la I.E. al atraso, haciendola portadora de planteamientos meramente cuantitativos que distan mucho de explicar la situación de la educación J.P. De Vielle<sup>3</sup>, llevo a cabo otra evaluación del desarrollo experimental de la I.E. en México desde 1974. La observación central fue que esta continuaba siendo un área rezagada, además cualitativamente la influyó muy poco en el desarrollo de la educación, la razón básica era el divorcio entre investigadores y ejecutivos.

El interés por la investigación científica se ha incrementado notablemente en México durante la última década, la preocupación por la I.E. en concreto se ha manifestado en múltiples maneras; tanto a través de las publicaciones especializadas, entre ellas, podemos mencionar, la revista del Centro de Estudios Educativos, Perfiles Educativos, editada por el Centro Investigaciones y Servicios Educativos, Educación, editada por el Centro Nacional Técnico de la Educación, la revista Educación Superior editada por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior, Cuadernos del C.E.S.U., editado por la U.N.A.M., como por los eventos organizados para discutir los más diversos temas relacionados con la docencia y la investigación (Anexo 1). Tal vez la mejor prueba de ello sean los Congresos de Investigación Educativa que se llevan a cabo desde 1981<sup>4</sup>.

Tomando como referencia los diagnósticos e inventarios; documentos base de estos congresos, encontramos que: en México en 1981 se llevo a cabo el primer congreso, en donde se identificaron 10 campos temáticos que aglutinaron diversas problemáticas:

- Enfoques teóricos de la educación
- Problemas de enseñanza-aprendizaje
- Educación superior y su función social.
- Históricas referentes a la educación.
- Política educativa.
- Estado y su relación en el nivel superior.

<sup>2</sup>J.P. Vielle. "La investigación social en México". En revista de la Educación Superior. Pp.73

<sup>3</sup>Op. Cit.

<sup>4</sup>"Investigación Educativa". Documento de Trabajo. SEP, CNTE.

- **Plantación de las escuelas superiores y,**
- **Educación y empleo y movilidad social.**

En 1990<sup>5</sup> se lleva a cabo el segundo congreso de investigación educativa. En donde se observo que las problemáticas se ubicaron en los siguientes campos

- **Educación y contexto social**
- **Evaluación de la cobertura y calidad**
- **Formación docente.**
- **Proceso de enseñanza y aprendizaje.**
- **Educación informal y no formal.**
- **Desarrollo curricular.**
- **Planeación y Administración y,**
- **Investigación de la investigación.**

Para 1994<sup>6</sup> se realiza el tercer congreso de Investigación Educativa. Los problemas más significativos fueron: el escaso desarrollo de las bibliotecas especializadas, banco de datos confiables para llevar a cabo la I.E. y archivos. Bibliotecas que pueden considerarse consolidadas no existen sino cuatro o cinco todas ellas en la capital. Por otro lado, uno de los temas de mayor debate y base de las ponencias presentadas fue en relación a las universidades, en donde quedó de manifiesto que son las instituciones con mayores posibilidades de realizar una investigación de carácter autónomo; la I.E. ha quedado en cierto modo a la zaga en los últimos años centrada en sus propias necesidades internas.

En la mayoría de las instituciones reportadas por el inventario; la actividad de investigación es subsidiaria o esta asociada a otro tipo de tareas o funciones consideradas como sustantivas o definitorias institucionalmente. Las instituciones dedicadas en forma exclusiva o principal a la I.E., siguen siendo pocas como ejemplo de esto se hizo mención del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del I.P.N. (DIE-CINVESTAV), que inicio sus actividades en 1972 y el Centro de Estudios Educativos que desde hace 20 años se ha ubicado como una de las mejores de carácter privado.

Dentro de este Tercer Congreso se identificaron las siguientes temáticas:

- **Formación de Investigación Educativa,**
- **Situación y Perspectiva de la investigación Educativa,**
- **Investigación en investigación educativa,**
- **Procesos de enseñanza y aprendizaje,**
- **Educación no formal y continua,**
- **Educación a distancia.**

La década 1980-1990, presenta un panorama escindido en dos tendencias contrapuestas, por una parte, persisten todavía quienes denuncian la falta de verdaderas investigaciones

<sup>5</sup> "Memoria II Congreso de Investigación Educativa". DIE, 1990

<sup>6</sup> "Informe 3er. Congreso de Investigación Educativa". I.P.N.-CINVESTAV, 1994.

educativas en México. Ana Hirsch<sup>3</sup>, no duda en afirmar que existen aun escasos proyectos de investigación, de un alcance reducido frente a la problemática de un heterogéneo nivel de rigurosidad. Aquí es importante mencionar que el rezago de la I.E. realizada en nuestro país es por el poco desarrollo de las disciplinas tradicionalmente reconocidas; como son la pedagogía, didáctica y la psicología que se dedican a realizarlas.

Porque no se investiga principalmente sobre su quehacer, esto genera que la I.E. se convierta en un área rezagada cualitativamente hablando ya que influye en el poco desarrollo de la educación. Por el divorcio existente entre tomadores de decisiones; aquí es donde se confrontan las investigaciones cuantitativas y cualitativas se encuentran contrapuestas en el nivel pedagógico.

María Luisa Sigg<sup>4</sup>, confirma una vez las series de deficiencias que afectan a la I.E. en México; por lo que se refiere a los investigadores de la educación Sigg comenta la anarquía existente en cuanto a la información cuantitativa. Si se descartan estas investigaciones queda reducido número propiamente de estas, que en general se limita a establecer un diagnóstico de la realidad. Por lo tanto, la investigación se concibe como desvinculada del uso que pueden darle los demás grupos sociales o sectores, o en caso se concibe como simple aplicación de clientes o usuarios. Se hace necesario revisar los conceptos tradicionales de la investigación. Aprovechándose los espacios para la construcción de objeto de investigación que haga posible el tránsito de cuestionamiento a la problematización del hecho educativo. Es aquí donde se deben abrir espacios que propicien la reflexión y la participación de cada uno de los profesionales que se ven involucrados en este contexto; lo educativo, es pues imperante la necesidad de contar con profesionistas capaces de cuestionar y sobre todo de proponer alternativas en este campo a partir del análisis y la reflexión de su práctica. De una estructuración problemática conceptual y significadora de la misma, confrontando la realidad en situación cultural, reflexionando sobre su conocimientos porque en la realidad estos elementos se encuentran articulados; es por esto que la formación del pedagogo así como su práctica deben dar cuenta de esta forma de transformar la realidad educativa de nuestro país; en vez de exportar investigaciones que por su naturaleza responden a contextos específicos concretos que son incapaces de resolver y aplicar el nuestro.

La riqueza del campo permite diversos caminos de entrada para indagarlo, son múltiples los proyectos en estudio, destacar y jerarquizar problemas prioritarios y diseñar propuestas originales para resolverlos. La posibilidad de distintos enfoques y orientaciones pueden además paulatinamente conformar equipos de trabajo dedicados a tratar temáticas similares y establecer vínculos académicos interinstitucionales en la educación.

## **1.2.- La investigación educativa en el U.N.A.M.**

Al hablar de vínculos académicos interinstitucionales en la educación, que permitan el desarrollo de la I.E. por un lado, y por el otro que muestre como estos enfrentan la problemática educativa en las instituciones del nivel superior del país. Al contar con un

<sup>3</sup> Hirsch, Ana. "Enfoque Metodológico de la I.E.". En revista de la Educación Superior. No. 63. Pp.24.

<sup>4</sup> Sigg, María Luisa. "La I.E. en México ". En revista de la Educación Superior No. 55. Pp.105.

panorama de la situación de la I.E. en México; nos permite ahora ubicar la problemática que nos ocupa en contexto específico, de la Universidad Nacional Autónoma de México (U.N.A.M.). Ya que consideramos que esta institución juega un papel trascendente en la sociedad por ser una de las universidades públicas más grande del país; por su trayectoria educativa, así como el punto de unión para las instituciones de educación superior del país.

Los estudios sobre dependencia en América Latina (A.L.), han sido sumamente importantes para analizar procesos como los de formación del poder político nacional; desarrollo de la industrialización, estructura social. Sin embargo, parece haber un vacío por lo que se refiere el análisis de los procesos educacionales, los cuales se encontrarían dentro del estudio de la superestructura de las sociedades de la región.

De acuerdo a la teoría de la Dependencia, y en atención a las circunstancias de al A.L. el capitalismo, viene a ser la causa externa a la cual puede imputarse de modo directo; asumidos por las estructuras económicas sociales de la región. Sin embargo, este capitalismo implantado por la vía de la dominación va a tener un destino al país metropolitano, pasara a formar parte del sistema capitalista mundial; solo que con funciones de subordinación y con calidad de dependencia<sup>9</sup>. El conjunto de situaciones derivadas del modo de producción capitalista dependiente, lleva el análisis de la educación concretamente de la Universidad y del medio social en el cual surge esta. La relación sociedad-universidad estudiada en los modelos de producción capitalista dependiente peculiar de nuestro país; permite así mismo observar que esta relación esta definida por las notas de Disparidad y Asincronía. La disparidad interpretando Coombs, es un distorsión entre los sistemas educativos y su medio ambiente, es el factor generador de crisis educacionales. La Universidad de A.L., tiene la nota de disparidad en virtud de las siguientes características: fuerte incremento de las aspiraciones populares en materia educativa, debido al particular rol de los países subdesarrollados juega la educación; esta adquiere un valor simbólico de estatus, proporcionando un saber de tipo de "cultura general", no se liga a la productividad es un artículo de consumo, además de tener una aguda escasez de recursos que impiden que la Universidad responda a las nuevas demandas de la sociedad; capta muy lento los cambios externos, así como de la inercia de la sociedad (comportamiento tradicional, costumbre, patrones de empleos). La asincronía institucional ha sido definida de la siguiente manera; las instituciones experimentan los cambios inherentes al desarrollo económico (cualquiera que sea), con diferente velocidad, de suerte que llegan a coexistir instituciones propias de distintas fases o etapas.

La educación superior en México se realiza a través de instituciones, cuyas funciones básicas son la docencia; la investigación y la difusión cultural. Sin embargo, el análisis histórico nos enseña que esta se ha centrado preferentemente en la docencia y la administración. Esta situación se debe al hecho que desde la época de la independencia, las universidades latinoamericanas se orientaron siguiendo el modelo francés y conservando algunos residuos de las tradiciones peninsulares. Lo más relevante de este modelo es que apoya enfáticamente al desarrollo de la enseñanza subordinada a esta el desarrollo de la investigación. Esto es, prioriza la función profesionalizante o formadora de medios superiores de la universidad. Tal situación ha constituido un problema sobre todo tomando

<sup>9</sup> Puiggrós, Adriana "Imperialismo y Educación". En A. L. Capítulo III. Pp.81.

en cuenta el hecho de que las universidades han monopolizado la difusión de la cultura superior<sup>10</sup>. Presentándose además el hecho de que, por un lado, no han existido suficientes investigadores preparados y dedicados totalmente a esta actividad y por el otro las estructuras administrativas; que solo han funcionado cuando se trata de la enseñanza, constituyen un verdadero obstáculo para la investigación.

Para nuestro caso la U.N.A.M. debe asumir la responsabilidad de convertirse en un foco de estímulo y desarrollo integral del país, y en este sentido; no solo proporcionar en cantidad y calidad requerida los cuadros técnicos y científicos que la realidad demanda, sino también y fundamentalmente; formar hombres capaces de orientar la marcha del país hacia un desarrollo integral. Es por ello que uno de los objetivos de la universidad debiera ser el desvincularse por sus actividades de investigación a la resolución de los problemas del país, sin que esto signifique condicionar la investigación en forma estrictamente utilitaria.

La U.N.A.M. como otras instituciones del nivel superior afronta la problemática de realizar I.E., pero esto no es problema puramente académico, o técnico, o político es hablar de todo ello en conjunto. De ahí la necesidad que en la universidad se consoliden los proyectos educativos y la forma en que estos interaccionan y dependen, la información institucional la formación de los investigadores en la educación; donde no solo la U.N.A.M. podría seguir mejorando el desarrollo de la I.E. a partir de vislumbrar el por que; para quien y como de la I.E.

La I.E. que se lleva a cabo en la U.N.A.M. se realiza en medio de las tradiciones institucionales; marcos jurídicos, administrativos y contextos laborales y políticos, y estos influyen tanto en el proceso de investigación como en el uso de los resultados<sup>11</sup>. El esfuerzo debe ir encaminado a orientar la I.E. como uno de los referentes fundamentales de la realidad de la educación nacional y subsanar la problemática detectada. Pese a que no existe una opinión compartida sobre el cual debe ser el ámbito de la I.E. y de la formación de investigadores en la educación; ni cual el patrimonio teórico que la sustente, consideremos que es la U.N.A.M. el espacio que puede garantizar en principio la calidad pertinente y viabilidad de los estudios sobre educación. Uno de los aspectos que definen a la institución como universidad es, sobre educación. Uno de los aspectos que definen a la institución como universidad es, justamente, el hecho de que lleva acabo labores de investigación. Por lo que hace a los recursos destinados a la investigación la U.N.A.M. no dispone de todos los que serian necesarios aun así en la universidad se ha propiciado, desde hace años la creación y consolidación de una comunidad de investigadores así como de apoyos interinstitucionales, prueba de ello es la relación de la U.N.A.M. con el sector universitario donde existen una variedad de unidades que realizan I.E. Los departamentos o comisiones de planeación de las universidades, los comités de planeación de los CEOPES (Comisión Estatal para la Planeación de la Educación y CORPES (Consejo Regional para la Planeación de la Educación Superior), los departamentos, centros de didáctica, de formación, de profesores y de desarrollo académico. Pero pese a los esfuerzos realizados podemos mencionar que la I.E. no es entre las funciones básicas de la U.N.A.M. las mas socorridas. Esto se refleja a las condiciones materiales en que tal trabajo es desempeñado,

<sup>10</sup> Zarur, Osorio Carlos "La I.E. en el Estado de México". 1987 Capítulo I

<sup>11</sup> Diaz Barriga, Angel. "La Formación de Profesionales para la Investigación". Cuadernos del CESU. Pp.81.

los recursos para ser investigación, también restringen al tiempo y salario contratado por el investigador. (Anexo 2 ). Aquí es importante cuestionarnos quien realiza trabajos de I.E. al seno de la universidad. Y es que hablar del investigador en la educación sin tener en cuenta su contexto histórico social, nos conduciría a equívocos productos de generalizaciones que suelen terminar la posibilidad de poner atención a las particularidades, y en ellas perspectivas de una explicación distinta y sin pretenderla definitiva y como sucesora de generalización. La problemática del investigador, en conjunto de la investigación como función de la U.N.A.M., nos enfrenta a un panorama similar que sufren la Instituciones de Educación Superior (I.E.S.). Así los investigadores se desempeñan como tales en muchas ocasiones ( con ) o sin nombramiento administrativo.(con) o sin formación teórica, metodológica y técnica; (con) o sin apoyos materiales, técnicos y financieros (con) o sin espacios de difusión de sus planteamientos, avances y resultados,(con) o sin ganas de ser investigador y (con) o sin satisfacción de serlo,(con) o sin sus consecuencias de la función política y social de su trabajo<sup>12</sup>.

Uno de los aspectos que propician esta situación es la de los programas y formas académicas que la universidad tiene prevista para formar a sus investigadores. Cabe preguntarse si necesariamente los programas de formación de investigadores o una mayor escolaridad, por si misma garantizan un desempeño más creativo de la investigación<sup>13</sup>; pero también la duda en el sentido opuesto, es decir si la I.E., esta hoy en día en condiciones tales que sea innecesario operar programas diseñados para propiciar la formación de investigación en educación; cabe mencionar que esto es consecuencia dado que no se presenta un modelo de formación de este proceso dentro de la U.N.A.M.; como hemos mencionado la mayoría de investigaciones se confrontan con tres aspectos; las de un alto rigor teórico-metodológico como aquellas que presentan un diagnóstico de la realidad, esto se debe a la variedad de profesionales que realizan labores de investigación; la mayoría no esta formado en este ambito poniendo en juego tanto acerca del objeto mismo de la investigación, como en torno de las disciplinas que apoyan su planteamiento; dejando de lado los enfoques teórico-metodológicos que también dan resultado pero abordan la realidad desde contextos específicos, indagando los procesos que interactúan sobre la problemática que se aborda (Anexo 3). Pero este modelo debe ir mas allá y no solo construirse en la mera descripción de sus características, situación laboral, formación, actividad. Tal modelo exigiria dar cuenta de la realidad del investigador, es decir, de su papel social y político que permite entender que es investigar; como investigar quien es el investigador y el destino de su trabajo.

Entre las acciones tendientes a la formación de recursos de alto nivel para llevar a cabo tareas de investigación se encuentran los trabajos realizados por el Programa Nacional de Investigación Educativa (P.N.I.E.); elaboro el Plan Maestro de I.E. 1982-1984 cuyos objetivos son:

**Diagnosticar y evaluar en forma continua al desarrollo de la I.E. en todos sus aspectos, con referencia a criterios claramente establecidos.**

**Definir indicativamente, también en forma continua una política nacional de I.E.**

<sup>12</sup> Zarur Osorio Carlos. Op. Cit. Cap. I  
<sup>13</sup> Díaz Barriga, Angel. Op. Cit.

Precisar las funciones del P.N.I.E.E. en el conjunto de la I.E. y ubicarlas de las demás instituciones que operan en este campo, de acuerdo con ellas mismas.

Programar, en forma continua, las actividades de I.E. en congruencia con la política establecida y con la naturaleza, carácter y programas de las diversas instituciones que la ejecutan.

Definir, así mismo y en forma continua, la estrategia que orienten las actividades de I.E. de acuerdo con prioridades y metas precisas.

Promover acciones que consoliden las instituciones de I.E.

Por otro lado, el aumento de Programas de Postgrado. Así mismo el Centro de Didáctica de la Universidad surgió como dependencia de la Dirección General del Profesorado; su propósito era formar y capacitar recursos humanos para el ejercicio docente. En vista de ello el centro construye progresivamente el concepto teórico-operativo de profesionalización para la docencia; como uno de los ejes centrales de la superación académica de profesorado y como vía para lograr una definición como base en varios caracteres, uno de los cuales es la vinculación, docencia-investigación.

Con todo lo expuesto, no negamos el quehacer de los investigadores educativos y los proyectos de I.E. que se llevan a cabo en la U.N.A.M., hacerlo sería tanto como generar que la I.E. lo que nos llevaría a una esterilidad en riqueza de este campo. Como hemos mencionado, estos esfuerzos deben ir encaminado a conformar instancias que permitan mejorar las acciones y programas en que la formación y actualización de los investigadores dedicados al área de educación; así como redoblar los programas que conlleven a seguir desarrollando a la I.E. a propósito de los antes mencionado en su informe de actividades de 1992 el rector José Sarukán afirmó que "es importante el papel que juega la investigación que se realiza en la U.N.A.M., tanto por su fundamentación fundamental de la formación de nuestro estudiantes; como por la trascendencia dentro del contexto de la investigación nacional y de la educación superior del país, durante el último año 1990 se destinó a este rubro más del 23% del presupuesto universitario, porcentaje nunca antes asignado a esta actividad. Se realizaron 454 proyectos de investigación en centros, institutos, facultades y escuelas en participación o con patrocinio externo. De la misma manera, resulta importante mencionar que son 46 los proyectos internacionales de investigación que se desarrollan en centros e institutos.

A fin de estrechar la vinculación con los sectores, público, privado y social, la institución celebró 143 convenios de investigación científica y humanista<sup>14</sup>.

Podemos mencionar los proyectos desarrollados por la U.N.A.M. orientados a consolidar su base "profesional" en el mejoramiento de la formación académica de los investigadores; reflexionando sobre estos aciertos conviene señalar que esta base "profesional" sirviera a la I.E. de apoyo para promoverla en el sistema educativo en su conjunto, comprendiendo la incorporación de los educadores de base a tareas sencillas de investigación; estableciendo un plan anual de investigación y creando centros de acción en zonas (como lo hacen las carreras de odontología y medicina), donde los profesores y alumnos lleven a cabo la parte teórica y práctica de los proyectos de investigación; establecidos en el plan anual, buscando

<sup>14</sup> Rectoría. Informe de Actividades. 1992 UNAM.

generar al mismo planteamientos operativos para las necesidades de la I.E. El diagnóstico presentado hace ver la necesidad de un esfuerzo por parte de la U.N.A.M. y a su vez de todas las instituciones del nivel superior, sus departamentos y organismos de apoyo para dar a la IE reorientación, impulso, cohesión y mayor coordinación. Todo esto revela también que a pesar de todas sus deficiencias, la I.E. es proceso extraordinariamente dinámico y de gran potencial para el futuro (Anexo 4).

La U.N.A.M. representa un espacio social que posibilita la realización de una investigación relativamente independiente por el valor social que ésta tiene, además que cuenta con una considerable planta de personal académico potencialmente susceptible de orientar su formación para iniciarse en proceso de discusión, amplia en cuanto a corrientes de pensamiento. Lograr una aportación teórica para abordar la problemática que plantea la I.E. Así como participar en la solución de los problemas educativos que afronta nuestro país, como seguir indagando en el campo educativo.

### **1.3. – Problemática que presenta la I.E. en México**

Al abordar la situación de la I.E. en México ubicándola en contextos específicos intentamos tener herramientas que nos permitan reflexionar sobre la problemática que plantea la I.E. en México; en este apartado la problemática que plantea la I.E. en México; intentamos recuperar ejes de discusión abordadas anteriormente y presentar un panorama que nos permita acercarnos a esta problemática, que marca de manera significativa la situación que la I.E. presenta; obviamente no intentamos dar por hecho que estas reflexiones marquen tal reflexión ni mucho menos dar soluciones determinadas. Ante todo consideramos que la I.E. es un fenómeno dialéctico condicionado por los hechos históricos y sociales, y con base a esto es la realidad que presenta. Tratar de solucionar esta problemática sería tanto negar la existencia de esas interacciones y presentarla como un objeto de manipulación a nuestro interés perdería toda la riqueza que se encuentra en este fenómeno.

Los investigadores de la educación A.L. han insistido que la I.E. puede aislarse del contexto social, puesto que la dependencia estructural de nuestros países se refuerza y profundiza a través de la dependencia cultural. Además se requiere de acciones concretas que lleven a detectar la alternativas autónomas de los países latinoamericanos.

En México la I.E. presenta un panorama condicionado por varios factores que la hacen presentarse como una disciplina en construcción; tal conlleva una serie de planteamientos, conceptualizaciones y usos metodológicos para explicar lo educativo. Encontramos que la I.E. presenta dos versiones; por un lado se encuentran las investigaciones educativas que abordan la problemática educativa bajo un riguroso nivel metodológico que presentan resultados inmediatos, y otras más que solo alcanzan a presentar un diagnóstico de la realidad. En México se realiza I.E. cada una enmarcada bajo diferentes enfoques; uno de ellos es el que soslaya el interés que los profesionistas han mostrado al dedicarse a ese tipo de investigaciones. Aquí encontramos otra situación que es importante, la mayoría de los investigadores educativos no están formados para llevar a cabo su quehacer profesional por lo que los proyectos distan mucho de construir una investigación educativa, que pueda plantearse, afrontar y enriquecer al campo educativo (con bases teórico-metodológicas que aporten conocimientos a la educación).

Dentro de las instituciones que se dedican a realizar investigaciones en el campo educativo, llevan a cabo cursos de formación en la I.E.; pero dado que la mayoría de los casos no se encuentra organizado un modelo teórico-metodológico, que permita que los profesionistas cuenten con las herramientas teórico-práctica, que les permitan elaborar nuevas conceptualizaciones para dar cuenta de la problemática que vive el campo educativo y de la I.E. específicamente.

Es así como se presenta un panorama dudoso para la consolidación de la I.E.; dentro de la problemática que presenta encontramos ejes de reflexión: el eje teórico-metodológico, de formación en I.E. y de la repercusión a nivel de la I.E.

Dentro del eje teórico-metodológico encontramos que durante las dos últimas décadas han proliferado en México libros y artículos en los que se establecen los contenidos, límites y las interrelaciones existentes entre conceptos como epistemología, teórica y técnicas. La problemática de estas publicaciones es la diáfanidad entre lo que genera que no exista una investigación empírica y empirista; estos son vocablos diferentes que encontraron la génesis de la confusión en la pedagogía industrial de la acción pedagógica, es decir, la incorporación de la Tecnología Educativa como solución a la problemática educativa que la concibe como un problema de corte científico. El cual puede resolverse a partir de la instrumentación de técnicas; recordemos que las técnicas constituyen puntos de apoyo, pero no condicionan el trabajo científico global; cabe reflexionar que la técnica por sí misma no puede más que arrojar resultados carentes en sí mismo de significados. Por otro lado se conjuga lo científico con la técnica, conceptualizándose como un problema de corte científico-técnico; con esto se genera que se expulse de la educación el abordaje teórico, político e histórico; la postura metodológica idónea para desarrollarla fue la de corte positivista ya que respondió a las necesidades eficientistas de las autoridades, lo que provocó posturas ambiguas de desarrollo de la sociedad mediante un proceso secular de asimilación de técnica y conductas propias de la sociedad burguesa. Pero otros sectores de la sociedad desarrollaron investigaciones de corte marxista para tratar de subsanar la problemática educativa que vive A.L., resultado la traspolación de técnicas y metodológicas de diferente modo de producción; hacia una región dependiente provocándose una esterilidad teórica para explicar nuestra realidad concreta.

Al respecto volvemos a señalar la importancia de seleccionar cuáles son los paradigmas teóricos o tradicionales desde los cuales se debe hacer I.E. en nuestro país; de tal forma que se pudiera ir consolidando y creando centros que acumulen una experiencia que vaya formando una verdadera escuela y se pueda trascender en el empirismo, la imitación y/o la adopción.

En cuanto a la formación de investigadores, el panorama se presenta de la siguiente manera; en campos específicos de los cuales podemos mencionar: los enfoques teóricos de la educación, problemas de enseñanza-aprendizaje, educación superior y su función social, históricos referentes a la educación, política educativa, estado y su relación con la infraestructura, modelos de organización en el nivel superior, planeación de las escuelas superiores, educación, empleo y movilidad social, investigación en investigación educativa. Han mostrado que el grueso de los investigadores en activo, tienen poca experiencia en

estas tareas que su procedencia disciplinaria es variada y que además realiza labores de investigación sin formación previa. Por lo que podemos decir que la formación de investigadores en educación es poco estructurada, algunas de las causas son: poco reconocimiento de la educación como campo científico (punto de vista de la comunidad de investigadores). La investigación como objeto de política de beneficio social por parte del Estado, el poco avance teórico, conceptual y metodológico que aporten al campo educativo, la infraestructura. Se realizan en el campo tres tipos de investigación, las instituciones dedicadas exclusivamente en el campo educativo; la realizada en organismos del sector público que atienden a las necesidades de este sector, la que se realice en educación superior caracterizada por su diversidad (temas, metodologías, enfoques teóricos), no llevan una investigación reconocida aunque cuentan con los recursos para realizarla (Anexo 5).

De aquí se desprenden varios supuestos, la I.E. en México se encuentra en proceso de construcción y consolidación. Acompaña a lo antes mencionado lo que a implicado para este genero de estudio la "crisis de definición" de la I.E., la cual se refleja en las circunstancias mismas de su concepción, realización y definición. Y no es que pretendamos que apartir de un concepto "inequívoco" de I.E. pudiera quedar resuelta toda su problemática, ni tampoco que dicho concepto quede construido solo a partir de lo que "es" en nuestro medio la I.E. de lo que en su nombre se hace sin procurar el reconocimiento de tales circunstancias; cuando se trate de dar contenido específico al concepto y que apoye a su construcción y "validez" dentro de un contexto determinado.

El acelerado crecimiento de la licenciatura y del postgrado en educación no ha tenido un impacto equivalente en el campo de la investigación en las instituciones de educación, por otro lado la creación de centros y unidades de investigación en las instituciones de investigación superior se encuentra por lo general adscritas a instancias de la administración central, por lo mismo, no cuentan con la tradición académica, ni con una trayectoria definida en investigación; la mayoría de los investigadores son de nombramiento y no de formación. Además de las características esbozadas, la confirmación del campo se ve condicionada por la diversidad de perspectivas de análisis de enfoques teóricos y metodológicos (Anexo 5,6,7,8,9).

Para hablar de la repercusión social que ha tenido la I.E. en el campo educativo podemos decir que, la I.E. ha contribuido, sin duda alguna al conocimiento de la educación, sin embargo, los paradigmas teóricos vigentes (el paradigma de la teoría educativa liberal, el economista y el paradigma de los enfoques crítico-reproductivista)<sup>13</sup>, en las últimas décadas sustentan la poca capacidad explicativa de estos y en su escaso poder para orientar y producir acciones destinadas a modificar la realidad educativa encontrándose en diferentes niveles de análisis y disociación; tenemos a la educación como fenómeno individual y como actividad de aprendizaje. Estos niveles se estudian por separado desconociendo el nivel analítico de cualquiera aislándolos de la realidad educativa. Mientras no se manejen las disociaciones y las teorías científicas, no será posible hacer verdaderas investigaciones en educación. La estructuración de la educación como campo científico tiene que partir de

---

<sup>13</sup> Tedesco, Juan Carlos. "Los Paradigmas de la investigación educativa". En revista de la Universidad Futura. Vol. I No. 2 Junio 1980, U.A.M

la ciencia ya constituida, de su patrimonio teórico y de las discusiones que se presentan en la actualidad en los diferentes centros de I.E. en el ámbito nacional e internacional.

Tales señalamientos cobran particular interés, ya que la importancia de la I.E. va mas allá de los fines (generalmente prácticos y para consumo domestico) que mas frecuentemente la motiva y justifica ya que involucra en su quehacer implícita y explícitamente una noción y una reflexión acerca de los que es la educación y como estudiarla, siendo las circunstancias de la I.E., poco distintas a las que acompañan y condicionan a la I.E., en otras áreas de conocimiento; en otras palabras, la situación de la I.E. educativa no es ajena, ha sido colocada por la política educativa y cultural del país. Situación muchas veces secundada por las propias instituciones de educación superior en que restringen los fines y funciones de la I.E. al tratamiento de fenómenos que lejos de ser objeto de la I.E., son problemas de control escolar o de evaluación institucional. Todo parece conducir a la reflexión sobre dos aspectos particularmente relevantes, el primero considerar como parte de la problemática educativa la propia de la investigación en educación y que a su vez su especificidad no haga las veces de totalidad de sus circunstancias, arrancando la investigación y a la problemática educativa de su contexto social, política, económica y cultural. El segundo, discutir acerca del objeto o de los objetos de la I.E., sobre todo en el marco de las actuales circunstancias que han hecho de la realidad escolar y mas aun sobre los aspectos adjetivos de ella ( sobre todo a su administración y el aprovechamiento de los alumnos de su ingreso y egreso); la principal tematica de la I.E., en un contexto político y cultural en que la educación ambiental y a través de los medios electrónicos, particularmente la televisión superan, desmienten, contraponen, cuestiona y en ocasiones refuerzan los contenidos de la educación escolar, siendo precisamente estos y la escuela como institución objetos pocos estudiados.

Se hace necesario abundar sobre el concepto y concepción de educación, investigación el I.E., en el contexto institucional y en los proyectos de investigación en educación. Los supuestos y realidades en formación teórica, metodológica y disciplinaria de investigación en la educación; importancia, condiciones y posibilidades de trabajo interdisciplinario más que desde la fragmentación disciplinaria en universitarios y técnicos; investigación educativa y necesidades sociales del entorno institucional; principales corrientes teóricas y metodológicas en la I.E. La investigación en relación y como parte de la problemática educativa en los ámbitos escolarizados y no escolarizados de educación; la investigación científica y la I.E. en el marco de las políticas económica, educativa y cultural del país y en los estados; condiciones laborales y de trabajo de los investigadores en la educación. Esto es; el interés que existe por la I.E. se ve acompañando de la necesidad de conocer las circunstancias de la misma. Se hace indispensable diseñar en cierta medida los límites de ese interés con el propósito de un acercamiento a la explicación de su problemática, a partir de los aspectos estructurales que la determinen; la I.E. en tanto fuente y objeto de conocimiento así como la educación como fenómeno social; no pueden quedar agotados en un concepto formal que esconda su problemática real.

**EJE TEMÁTICO DOS:**

**FORMACIÓN DEL PEDAGOGO EN INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA**

**FALTA PAGINA**

No. 24

## **2.- FORMACIÓN DEL PEDAGOGO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

México al igual que otras naciones en el mundo ha experimentado el advenimiento de un nuevo siglo, el XXI. Todos los sectores que integran la sociedad se ven involucrados en de los grandes retos que se están presentando. En el campo del conocimiento vislumbramos el advenimiento de una nueva reflexión social que implica revisar el papel que hoy tiene la educación: como testimonio del presente en donde nos hace pensar que se puede dar un giro hacia los aspectos cualitativos de los diferentes quehaceres a los que nos dedicamos los mexicanos.

La educación es una de las actividades mayormente afectadas por este cambio. Adecuar el sistema al nivel de los educandos, lograr aprendizajes significativos y confrontar los programas de estudio a un contexto específico; es uno de los retos que el profesionista de la educación ha de enfrentar. De su compromiso, su formación y su práctica profesional dependen las alternativas que este podrá dar al campo de lo educativo. Para ello, se requiere de profesionistas capaces de cuestionar, reflexionar y sobre todo de proponer alternativas en este campo.

La investigación educativa es el medio que puede ofrecer a los pedagogos, las herramientas que les permita aportar planteamientos y alternativas en educación. En este sentido es que la formación en habilidades investigativas para el pedagogo; nos permite ampliar los horizontes del campo profesional y realizar un mejor trabajo en el quehacer educativo de nuestro país. Para lograrlo se hace necesario reflexionar sobre ¿cual es la preparación que este profesionista recibe? ¿Qué contenidos, líneas o ejes curriculares le permiten sostener su trabajo? Y ¿cómo la investigación educativa le aporta elementos para el conocimiento de su profesión?.

Recupero del plan de estudios, la línea de formación en Investigación Educativa; revisando si contiene una formación para la investigación. Si es así, cuales son los contenidos, lineamientos o estrategias. Así mismo si la formación que recibe es dispersa, desestructurada o con ausencia de lo pedagógico, como aspecto organizador de su formación; a la vez si está habilitado para desarrollar prácticas de investigación que le permitan conocer mejor su trabajo. Todo esto con el fin de aportar planteamientos que ayuden a reflexionar sobre la práctica que ha tenido el pedagogo en el campo de la Investigación Educativa.

### **2.1.- Planes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Autónoma de México.**

Con el tiempo, los cambios sociales han propiciado diferentes actitudes relacionadas al campo educativo y primordialmente con la elección ocupacional.

El rápido crecimiento que tuvo la educación superior (E.S.) es el país de 1940 a 1970 es una de las acciones por las cuales el estado mexicano intenta contener las manifestaciones de insatisfacción social que de alguna manera culminaron en los hechos de 1968.

En la década de los cuarenta; bajo los auspicios de la política de estabilización económica; la Universidad funcionaba como canal de movilidad social (obtención de un estatus propio). Ante esta situación se genera una mayor demanda de acceso a la E.S. tras la expansión de la demanda educativa de los años 50's, se dieron modificaciones significativas en la estructura educativa. La matrícula aumenta en once años (1950-1970) en mas del 50% llegando a cifras explosivas. La explosión de este nivel educativo constituye una búsqueda del estado por recuperar la legitimidad social y una manera de enfrentar la tesis del capitalismo; sobre todo, en lo que respecta al modelo interno de desarrollo, frente a las presiones de la población económicamente activa y la reducción de fuentes de empleo; el crecimiento de E.S. se convierte en una paliativo. Este crecimiento también refleja una forma de afrontar la crisis mundial del capitalismo proveniente de la disminución de las exportaciones, a la inflación del gasto publico, etc. De esta manera, la Universidad se vuelve disfuncional a los requerimientos de la estructura productiva, pues esta disminución condujo a una crisis Universitaria; acaecida en la mitad de la década de los 60's en donde su propuesta de contratar a los mas destacados profesionales en sus respectivos campos de trabajo; se vio afectado y por consiguiente los procesos y condiciones de la enseñanza en este campus académico. Son dos los indicadores que se manifiestan para entender la problemática: la urbanización acelerada y la masificación de la E.S.

Detengamos por un momento en este aspecto del problema en atención lo que significa dentro de la problemática de una Universidad que propicio el desarrollo de la sociedad en todos sus niveles; crecimiento y desarrollo, no son las mismas cosas, ni deben confundirse. Una educación sometida al crecimiento resulta enajenante pero una educación inscrita en el desarrollo deviene, en educación critica y reflexiva que da cuenta y enfrente a los problemas sociales. No se trata aquí de negar la importancia de lo económico, de refutar la prioridad de lo político y lo cuantitativo. La primacia del crecimiento en nuestro contexto, el proceso de la incrementación de la riqueza; necesita condicionar y directa, y casualmente la educación; necesita que de ésta resulten objetos productivos, maquinaria intelectual. El profesionista, en especial las humanidades. Por su parte, deberán destinarse, en cualquier caso, a la producción de ideólogos e ideologías. La formación, así pierde todo contenido humano para reducirse al simple aprendizaje y el adiestramiento (aún en el terreno de las humanidades).

Partir de este panorama, permite derivar formas de práctica profesional socialmente necesarias; analizando el campo científico, tecnológico e industrial. Dentro de este contexto ubiquemos el inicio del proceso histórico que ha dado lugar a la estructuración del curriculum de pedagogía en la UNAM, y la conformación teórica de un determinado tipo de profesionista. El curriculum de pedagogía surge con la creación de la maestría y doctorado en pedagogía en la UNAM, a mediados de los cincuentas como una necesidad de formar sus propios cuadros docentes; actividad conferida hasta ese momento únicamente a las Secretarías de Educación Pública. Se detectó que la formación académica del

profesorado se encontraba rezagada y al margen de la modernización que se venía dando, por lo que se vio en la necesidad de elevar el nivel académico del profesorado nacional. En este sentido, la maestría se plantea como problema, dar una formación omnicomprensiva de la pedagogía universitaria. La formación proporcionada estaba orientada hacia la enseñanza de las ciencias de la educación, a formar orientadores pedagógicos en secundaria, psicotécnicos y consejero escolar, consideradas como expectativas laborales.

De aquí se distingue la necesidad de formar maestros con una preparación pedagógica, acorde a la realidad que hoy vivimos y brindar elementos profesionistas permitiéndole mejorar su trabajo. Posteriormente la maestría adquiere una nueva orientación conformando una visión mas amplia de su función; llegando a concebirse como formadora de docentes para orientar a otros docentes en el nivel superior. Por otra parte, el doctorado tenía como objetivo la formación en investigación, y la especialización rigurosa (Anexo 10 y 11).

Con la sucesión de Avila Camacho se implementa un proyecto desarrollista neoliberal y se funcionaliza el sistema educativo, concediendo amplia prioridad a la educación universitaria. "Este reordenamiento significo que los beneficios de la educación se dejara de canalizar hacia los sectores populares laborales para favorecer a las capas medias y altas de la sociedad mexicana". En este momento que podemos situar las bases que permitieron una expansión económica que alcanzo el desarrollo entre 1940-1970. Lo que se conoce como "El Milagro Mexicano" que genero transformaciones en la universidad indicando por un lado el comienzo de la declinación definitiva de las fuerzas derechistas en la institución, por otro lado, anunciando el inicio de un proceso de modernización global de la Universidad que buscaba adaptarla al proceso desarrollista. Este proceso de reestructuración se relacionaba con el desarrollo industrial del país, alcanzando su apogeo durante el periodo del presidente Miguel Aleman, quien canalizó un gran presupuesto para la Universidad; por lo que se consideró "La Epoca de Oro" de esta Institución, en la que se logro la construcción de Ciudad Universitaria.

El acelerado desarrollo económico e industrial trajo consigo una recomposición social a la cual, se introdujo una clase media con gran fuerza; lo que se traduce en una mayor demanda de Educación Superior en todo el país. Para dar respuesta a estas peticiones se inicia la construcción de nuevas universidades en distintas regiones del país a semejanza de la UNAM. El acelerado desarrollo económico iniciado en la década de los cuarenta, adquiere un nuevo matiz a mediados de los cincuenta; lo que da origen a una nueva "sociedad industrial", caracterizado por la implementación de grandes industrias de transformación; consideradas el centro de estrategia del crecimiento económico nacional y por la invasión de la inversión extranjera hacia los recursos técnicos y financieros del país. A raíz de estos sucesos se ve la necesidad de modernizar los sistemas educativos a partir de la oferta y demanda de profesiones y oficios para preparar los recursos humanos requeridos a través de la "modificación y distribución de la matrícula por ramas y especialidades, académicas con el predominio de las carreras tradicionales"<sup>10</sup> como derecho, medicina, ingeniería, entre otras.

<sup>10</sup> Díaz Barriga Angel, "Investigación Educativa y Formación de Profesores. Contradicciones de una articulación". Cuadernos del CESU No. 23. UNAM 1990, México, p.1-63.

Hasta aquí, podemos decir que los proyectos sociales de Cárdenas, Avila Camacho y Miguel Alemán, han propiciado un acelerado crecimiento económico en el país y orientado al Sistema Educativo hacia una enseñanza técnica, pero con distinto sentido. Así mismo, se vislumbra el vínculo que va adquiriendo Universidad y Sociedad dado a través del Currículum: ya que en este se halla plasmado la "Expresión de un proyecto social y de planteamientos educativos supuestamente innovadores", generando nuevas prácticas profesionales conforme se va dando en dicho proceso de desarrollo de la sociedad.

Reformando esta línea se crea en 1957 la licenciatura en Pedagogía con la participación de los egresados de la Maestría en Pedagogía y de Francisco Larroyo específicamente; con la influencia normalista, de aquí que siga vigente la idea de formar docentes pero a nivel universitario.

Ante este panorama la Pedagogía adquiere la connotación de formadora de maestros a nivel superior; como práctica prioritaria que le caracteriza de otras profesiones. Con la reestructuración de este plan de estudios en 1966 se inserta otro tipo de orientación, encauzada hacia el campo de la administración; como respuesta a la expansión del sistema educativo, se crean nuevas instituciones que requerían de personal especializado para su dirección y para impartir la docencia.

A fines de este periodo, la universidad y otras instituciones de enseñanza superior se encontraban en una situación de conflicto e inestabilidad interna; como resultado del agotamiento del modelo de desarrollo sostenido hasta ese momento, dándose una crisis más general caracterizada por: la represión en los aspectos económico, social y específicamente en lo político. Afectando también al sector educativo, evidenciándose esta crisis fundamentalmente con el movimiento popular estudiantil de 1968. Al respecto el Presidente Díaz Ordaz, planteó la estrategia de reformar el sistema educativo por considerarlo deteriorado; esta decisión fue utilizada en los setenta como una forma de reintegrar el sistema a los sectores que se sublevaron en este momento.

Después de estos acontecimientos el Estado Mexicano, realizó acciones que le permitieran restablecer su legitimidad; así como algunas modificaciones económicas, políticas y sociales. En lo referente al aspecto económico, se implantó el modelo de desarrollo compartido. En lo que respecta a lo político y social, se propuso una "apertura democrática", manifestando sus efectos en el sector educativo. Por un lado, se amplió el aparato educativo en los niveles medio superior y superior, y por el otro, se realizó un cambio muy marcado en el tipo de instituciones a nivel superior; proyectadas a fin de dar firmeza a la problemática socio-demográfica y a las necesidades del país de formar cuadros técnicos y científicos. Estos acontecimientos fueron las bases que se consideraron para formar el "proyecto modernizador" implementado en el período de Luis Echeverría. Aspirar a la modernización del sistema permitiría superar las contradicciones que se gestaron en el largo periodo desarrollista del país; así como adecuar la educación al sistema productivo.

El sistema educativo y en especial el nivel superior, demandaban cambios de fondo que respondieran a las necesidades de ese momento, esto incidió para que se realizaran

reformas educativas tendientes al funcionamiento "racional" de las instituciones y al mejoramiento de su "eficacia"; poniendo en marcha el llamado "proyecto modernizador" que respondería a los requerimientos que el desarrollo capitalista demandaba. De esta manera la modernización adquiere un carácter tecnocrático, como consecuencia de la dominación del país, principalmente, en el aspecto económico por los grandes monopolios.

La implementación del proyecto "modernizador" se manifiesta principalmente por la creación de nuevas instituciones proyectadas, y concebidas de acuerdo a los principios tecnocráticos en boga; uno de los objetivos fundamentales era que estas instituciones fueran modernas y que permitieran la innovación educativa. Dentro de este panorama podemos decir que la Universidad crea planes de estudio con la conciencia de lo que esto implica; cada uno de ellos es responsabilidad más de la institución ante el país. En tal virtud no puede permitir que por deficiencias, con el mercado de trabajo o con la realidad o porque no se disponga del personal académico se formen profesionales y graduados marginados de los requerimientos de la sociedad. En países como el nuestro realizar esta tarea constituye, en buena medida: una responsabilidad de la universidad de formar profesionales capaces de enfrentar, reflexionar y modificar su realidad; de situarlos en la vanguardia del conocimiento. El concepto más general para que la universidad retome su papel trascendente sería el de una conciencia colectiva; histórica, de nuestro país y tiempo. O sea una conciencia universal de sus estudiantes formados en el saber y en el saberse. Ahora bien, la posibilidad para sí de la conciencia, como proceso en el marco de estas mediaciones se constituye por lo que llamamos Formación. Previo a ésta, el hombre como conciencia en sí, permanece más ligado a su condición biológica; con grandes limitaciones en su actuar social. Su capacidad pensante ha de encontrar pautas favorables para su desarrollo y, en estos términos, la educación es la mediación más adecuada y necesaria para analizar. Si bien no de garantizar, esta posibilidad para sí, como consecuencia en lo social, de un proceso de formación. Entendiendo la formación en un sentido amplio, no la referimos exclusivamente a procesos escolarizados formales; si bien a través de ellos se garantiza un cierto nivel de integración, orientación y unificación de criterios. Nos referimos también a experiencias de vida y trabajo del ser humano que han sido reflexionadas; y pueden ser recuperadas para constituir en buena medida las situaciones concretas y los niveles de abstracción que configuren una comprensión adecuada del mundo y del sentido particular de la existencia.<sup>17</sup> Tal comprensión del mundo posibilita su explicación por la interpretación, en la medida en que ambos son dos aspectos de un mismo proceso unitario; totalizador. Esta interpretación-comprensión, esclarecedora a la vez que generadora de sentido; aparece como sustento de la comprensión de realidad, de la conceptualización del mundo: la precondición, a la vez que la resultante, de la transformación por la praxis social, del mismo. En este sentido, formación es un proceso que si bien alude a aspectos de índole cualitativa, de capacidad de abstracción; es producto de la praxis social, a la vez que nutriente de la misma por mediación de múltiples formas, siendo una de las más significativas, la educación y el trabajo.

Tal pareciera que, en realidad, la pedagogía se ha configurado como la instancia desde la cual se organiza. Primero, la formalización respecto de como aprende el ser humano, y en

<sup>17</sup> "En su sentido secular-humanístico, formación dice conocimiento de sí mismo en el otro"... Ortiz-Oses. A. Mundo y lenguaje crítico. p. 35.

cierzo modo, con desventaja ante la filosofía, de qué es lo que ha de aprender y para que. En segundo término, la pedagogía en la actualidad ha cedido su tradicional característica de instancia particular de reflexión, desde lo educativo, para devenir una instrumentación técnica de como incrementar ciertos aprendizajes específicos; en términos de habilidades y destrezas, acorde a requerimientos productivistas y practicistas de la acción instrumental (mercado).

Una pedagogía que deviene una forma más de las expresiones operatorias, metódicas y técnicas de la razón instrumental. Está de sobra, pues solo repite lo que otras aproximaciones resuelven a su vez; de la misma manera técnica. Ante lo señalado, se plantea cual es la definición del pedagogo.

Tenemos así una proposición que es, a la vez que críticamente comprensible, dada una imperiosa necesidad de asirse de algo como criterio organizador; también comprensiblemente criticable dada la acriticidad con que se proclama: ¿qué es un pedagogo? Es un cuestionamiento acriticamente sustentado en los límites instrumentalistas del academicismo actual, que se debate en el intersticio de una idea de valoración de absoluto débilmente fundamentada en requerimientos puramente tecnicistas de la razón instrumental.

La autoconciencia del discurso pedagógico en la actualidad asume un yo que se niega, en el lugar de una idealidad; a la autocrítica, a la confrontación de una posibilidad real de un yo, dado por la inercia de una práctica pedagógica que ha dejado de crear, de recrearse, al tomarse en una mera instancia de aplicación acritica de elementos que le son dados externamente. Con esto no intentamos negar la validez de la pedagogía como quehacer humano fundamental, sino, más bien, en reinsertarla en la reflexión de sus condiciones de posibilidad. Esto en la medida en que se busca contribuir a la consolidación de su estatus epistemológico, en términos de la auto comprensión de la pedagogía sea avalado por una capacidad abarcativa de la crítica como condición de su ser. Es decir, que se constituya como una práctica inserta en el marco de un proceso dialéctico. Así acerca de las condiciones de posibilidades de la pedagogía, se plantea que se constituya con base en la reflexión constante; de la autocrítica y de la creatividad, para posibilitarla, en el mundo material concreto, subjetivo-objetivo. Así, toda realidad es activa y todo lo activo es realidad. De esta manera, concepto y realidad se unen en un momento histórico de un proceso dialéctico. Así la pedagogía que se constituye y reconstituye dialécticamente, es la posibilidad del para sí del pedagogo; expresado en forma más abarcativa, historizando, ubicado en su movimiento y aceptado críticamente en sus contradicciones, el ser se constituye en el acto creador (Fichte), y es en estos términos en el devenir, en la actividad creadora y recreada; que el ser cubra significatividad. Bajo esta reflexión podemos decir que es menester promover la formación de profesionales en educación con alto nivel de competencia profesional, sustentada esta en un manejo serio de la teoría y los requerimientos metodológicos y técnicos para fortalecer las aplicaciones prácticas de la instrumentación. Así mismo, formar a los profesionales de la educación como investigadores, en vías de que la formación les aporte elementos de fundamentación y una conducta comprensiva respecto de los procesos que investigan que posibiliten la superación

de pautas rígidas; encuadradas exclusivamente en criterios de racionalidad, a veces muy alejados de un concepto de razón en tanto que ligado a conocimiento.

En otro aspecto, no se plantea la negación al devenir histórico de la modernidad, sino que se impugna la aceptación acrítica de pautas que por sólo representar el espíritu de la modernidad en sus manifestaciones más superficiales; tales como los métodos positivistas y los instrumentos esquemáticos y reduccionistas del estructural funcionalismo y de la psicología neoconductista, etc., contribuyen a la fragmentación y el empobrecimiento de la cultura y la capacidad pensante de los sujetos.

Al respecto es interesante observar cómo, en nuestras escuelas mexicanas sucede algo similar; como efecto de la introducción acrítica de modelos modernos puramente funcionales a nivel técnico -vgr. La tecnología educativa -con franco olvido de la explicación teórica sería y mucho más. Por supuesto, de la comprensión, del sentido y las finalidades.

En la actualidad la pedagogía ha sufrido un desprendimiento y un empobrecimiento respecto de la disposición y condición reflexiva. Se ha reducido a responder, en los límites de un interés técnico; a requerimientos de superficial capacitación de la acción instrumental, en su desesperada búsqueda de inserción en el marco de la racionalidad científica -sin asumir la tradición explicativa que le es inherente a la conciencia científica. Si atendemos al discurso del pedagogo no podemos dejar de ver, desde su proceso de formación académica, los indicios de la ambigüedad.

En los estudiantes de primer ingreso es notorio un desconocimiento de las características de la carrera, y esto es comprensible; puede ajustarse prácticamente como un problema de difusión. Un problema mayor lo da la indefinición de los planes de estudio. En algunas propuestas curriculares, es muy marcada la inclinación a intereses instrumentalistas y de rechazo a la teoría; el pedagogo es visto como aplicador de test, de cuestionarios de selección de personal; de elaborador de esquemas técnicos como cartas descriptivas, programas por objetivos, de materias de instrucción programada; de diseñador de secuencias de capacitación e incluso conductor -sin saber la diferencia teórica, metodológica, conceptual y técnica entre un conductor y un coordinador de grupo, por ejemplo:

La práctica pedagógica, aún dentro de la amplitud que se le quiera dar a una definición estrictamente pedagógica; se nutre necesariamente de los aportes de otros campos de conocimiento y encuentra límites en el marco de una visión positivista que le adjudique autonomía absoluta a la vez que le imponga externamente métodos y técnicas propios del campo disciplinar y el discurso de las ciencias de la naturaleza<sup>18</sup>.

En la actualidad, si revisamos críticamente el discurso pedagógico, hemos de asumir que no cuenta con elementos propios que le den estatus de ciencia independiente y con capacidad autónoma. La sociología, p. ej., ha ganado un estatus de ciencia empírica. En la práctica

<sup>18</sup> Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. Aragón, 1988.p. 1-23.

pedagógica confluyen aspectos de carácter social psicológico, filosófico, antropológico, histórico, político-económico, epistemológico, hermenéutico, etc.

Para poder realizar la lectura de tales aspectos, la pedagogía, al no contar con elementos propios; ha tenido que recurrir a metodologías, técnicas, instrumentos, incluso marcos teóricos preñados de otras disciplinas. En estos términos, si bien no queremos incurrir en la reducción de la pedagogía a mera didáctica o tecnología educativa; si resaltamos este hecho, pues se da realmente y conviene asumirlo. Por otro lado, no se trata solamente del desarrollo de una capacidad de lectura parcializada de aspectos fragmentarios de la realidad. Por formación entendemos, la capacidad de lectura de la realidad con un enfoque totalizador; implicando la comprensión respecto del sujeto y el objeto. Esto es demasiado sero para abandonarlo a una pedagogía pragmática.

Bajo esta autocrítica, pretendemos la generación de procesos de formación que posibiliten la capacidad señalada; aun a costa de subsumir la pedagogía, explícitamente, en otros marcos más amplios, y de empezar esfuerzos serios para su significación. Por otro lado, en algunos casos se intentó casar a la pedagogía con el método experimental; generando serias limitaciones en la formación en metodología de los estudiantes. La formación en epistemología casi es nula. Los mismos profesores carecen de una adecuada base de sustentación. Los estudiantes preguntan si la pedagogía es una ciencia, y manifiestan confusión respecto de la pedagogía dentro del marco de las ciencias de la educación, y de las mismas; con las ciencias sociales y de la multiplicidad en las ciencias humanas. Expresan dudas sobre la legitimidad de las herramientas conceptuales e instrumentos con que han de operar; y se preguntan si es que no existen otras posibilidades las cuales si existen por seguro.

Es frecuente encontrar argumentaciones que le atribuyen a la formación profesional una serie de virtudes inherentes, que secundan en una caracterización tan general de la misma; que olvidan las características específicas y particulares bajo las cuales esta se manifiesta. Lo anterior se constituye en un obstáculo para visualizar su verdadero papel. En estas concepciones a la formación profesional se le asignan mecánicamente una doble función: por un lado se subrayan sus alcances sociales en el sentido promocional, y por el otro, se insiste en su positiva contribución al desarrollo económico. La carencia fundamental que se observa en este tipo de enfoques, consiste en la separación de la formación profesional de las condiciones reales en las que está inmersa. Esto conduce a una conceptualización vacía de la formación profesional que obstaculiza su comprensión. Es por ello que no podemos hablar de la formación profesional abstractamente; debemos ubicarla en un contexto del cual forma parte.

El contexto al cual nos referimos no sólo trata de manera específica, a la institución educativa; sino a la vez en forma general a la sociedad mexicana, ya que dentro de esta "generalización, la conexión interna de los hechos, es el propio el que hecho refleja determinado contexto y por lo tanto a la realidad"<sup>19</sup>. Esto nos permite comprender las características que adquiere la formación profesional en el ámbito tanto educativo como social; los cuales están estrechamente vinculados, de tal modo que lo educativo se ve

---

<sup>19</sup> Kosik Karel. pp.66

subordinado a los requerimientos del sistema capitalista dependiente;<sup>20</sup> se entiende por DEPENDENCIA "aquella situación en la cual un cierto grupo de países tiene su economía condicionada por el desarrollo y expansión de otra economía a la cual la propia está sometida". Con ello, los proyectos de modernización educativos; sobre todo de nivel superior "aspiran a reformar la universidad pero con el fin de volverla más funcional y eficiente en el desarrollo del capitalismo"<sup>21</sup>. Es decir, se trata de vincular de manera eficaz a la universidad al aparato productivo de tal manera que está ya no tiene como única finalidad la de producir; transmitir y aplicar los conocimientos científicos en las funciones de investigación, docencia y servicios educativos; sino que ahora cumple con la función de formar profesionales que participen activamente en el desarrollo del sistema productivo. En este sentido la universidad cumple un papel económico, el de la formación de recursos humanos calificados. Con esto se trata de recalcar la estrecha vinculación entre el sistema productivo y la universidad, que como institución cumple determinadas funciones dentro de la sociedad; acordes al modo de producción existente. De esta manera, podemos decir que el contexto social mexicano, ha determinado en forma significativa los planes de estudio en la educación superior; orientándolos conforme las políticas modernizadoras del país. Sin embargo, ello ha dado como resultado no sólo la formación del tipo de "profesionista" que este requiere. Sino que también la formación de profesionales que ya no encuentran cabida dentro de la estructura ocupacional que ha permitido el desarrollo del país.

Hasta este momento se ha hablado de formación profesional y de formación de recursos humanos, como sinónimos; FORMACIÓN PROFESIONAL se ha definido de diferentes maneras; algunas la reducen a simple adiestramiento como la que se encuentra en el Diccionario Pedagógico Labor: "Se entiende de corrientemente por formación profesional, la instrucción de las operaciones calificadas...., se busca preparar al hombre para la acción."<sup>22</sup> Y otras definiciones la vinculan al aspecto social y educativo, considerando que la formación profesional "es descubrir y desarrollar las aptitudes humanas para llevar una vida activa productiva y satisfactoria y, conjuntamente con las diferentes formas de enseñanza mejorar la capacidad de cada persona para comprender sola o colectivamente; todo lo que se refiere a las condiciones de trabajo y al medio social para influir en ellas" y el de adiestramiento<sup>23</sup>. El término ADIESTRAMIENTO consiste en "proporcionar destrezas en una Habilidad adquirida casi siempre mediante una practica más o menos prolongada de trabajo de caracter muscular o motriz"<sup>24</sup>. Para la ejecución de una tarea repetitiva y específica. Sin embargo la formación profesional exige la completa formación del individuo y no puede reducirse a una simple preparación técnica ya que es una concepción unitaria de todos aquellos aspectos que interactúan entre sí, que la conforman y la condicionan de tal manera que adquiere características distintivas. Así se entiende que la formación profesional es un proceso continuo de transformación e integración de los elementos necesarios que requiere un individuo para poder desarrollarse de acuerdo a sus posibilidades; de tal manera que este pueda ser responsable de su propio aprendizaje y de

<sup>20</sup> cfr. Bambirra, Vania "El capitalismo Dependiente Latinoamericano" p.8.

<sup>21</sup> Mendoza Rojas J. "El proyecto ideológico modernizador" p.3.

<sup>22</sup> Cfr. Diccionario P. Labor p.1164.

<sup>23</sup> Cfr. Duccl, Ma. Angélica. "Temas sobre Formación Profesional de la mujer", p.80.

<sup>24</sup> Cfr. Arias, Galicia, "Administración de Recursos Humanos" p.319.

su formación en el campo profesional. Se dice que es continua porque la formación profesional no comienza y termina en el lapso en que se está en la universidad puesto que se va integrando a las diferentes formaciones que ha tenido el individuo como la académica, la familiar, la social, etc. Al mismo tiempo, en su práctica profesional continua en este proceso de formación, transformando e integrando los elementos que le permiten desarrollarse en ese ámbito.

Después de haber ubicado en un contexto general el fenómeno de la formación profesional y de conceptualizarlo; estamos en condiciones de referirnos específicamente a la formación que propician los planes de estudios de la UNAM que ofrecen la carrera de pedagogía. Estos planes de estudio que es necesario rescatar ya que tienen validez pues como dice Mao Zedong "quien quiera conocer una cosa no podría conseguirlo sin entrar en contacto con ella, es decir, vivir sin practicar, en el mismo medio de la cosa"<sup>23</sup>, y los alumnos. En este sentido, son quienes viven ese plan de estudios. Aunque cabe señalar que si bien es cierto que el plan de estudios no propicia una formación práctica, también es verdad que las expectativas del alumno de Pedagogía sobre la práctica reducen a ésta a un aspecto técnico; utilitarista, dándole más importancia que a la teoría. Esta preferencia por la "práctica" refleja la tendencia en las universidades hacia una segmentación entre formación técnica, en detrimento de una sólida base teórica; como respuesta a las demandas sociales de un determinado tipo de profesionistas, cuya formación contribuya al desarrollo del país. En función de lo cual se adecúan los contenidos curriculares de un plan de estudios, olvidando que la técnica adquiere sentido; solo cuando se integra a lo teórico pues esta sirve a la práctica, base de la teoría. De este modo la teoría y la práctica son dos aspectos igualmente necesarios; indisolubles e irreductibles en el proceso de formación profesional.

Por ello, es necesario ver en la actividad práctica una función esencialmente educativa con una finalidad formativa en el campo profesional.

Por otra parte un plan de estudios también propicia una formación especializada. Esto refleja la necesidad del alumno de una formación no tan general, sino más específica que le permita tener elementos para enfrentar su práctica profesional. Al respecto se han oído comentarios como "esa materia no me sirve para diseñar programas", "no se nada de mi área", "son muchas materias", y otros manifiestan una dispersión de las asignaturas en el plan de estudios, lo que provoca una falta de claridad en el papel que tiene el pedagogo y la idea de una imposibilidad de concretizar los conocimientos obtenidos durante el proceso de formación dentro de cada área para la resolución de problemas específicos.

Así como se requiere de una preparación básica en el estudiante a nivel teórico y práctico, también es conveniente una formación que no sea tan general que le permita ser concretizada en la práctica; sin llegar a ser muy específica, de tal modo que el estudiante pueda comprender la problemática de su profesión sin desvincularla de otras áreas y contextos, lo cual le permite entender la realidad como una totalidad concreta, en la que se establecen una serie de interconexiones entre sus elementos. Es decir, se requiere hacer una síntesis de una formación especializada y una general, en la que el alumno pueda obtener

<sup>23</sup> Díaz Barriga, Angel. Propuesta curricular de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón, México 1988, p.85.

elementos que sean aplicables en su práctica profesional y le permitan comprender no sólo su profesión, sino también el ámbito total en la que ésta es ejercida y así poder enfrentar problemas concretos. Este proceso de conocimiento e investigación de la realidad propicia la confrontación entre la teoría y la práctica, el saber y el hacer; como elementos que intervienen en una formación profesional.

Ubicar al pedagogo con estos marcos de referencia dentro de las instituciones, no sólo es con el fin de que deje de ser usado de relleno; sino de que exista en éste, una formación y una creatividad constante en el hacer. Reflexivo, capaz de leer y desmenujar las contradicciones de su realidad, incluso de prever y, con un sentido crítico, orientarse hacia formas objetivas de beneficio de su sociedad. Sin embargo, ante las transformaciones que actualmente se están dando en todos los ámbitos de la vida social y en el mundo en general, puede darse un giro cualitativo, a los quehaceres de la pedagogía, para adecuarla al mundo en transformación y orientarla en conformidad con los objetivos generales de la sociedad.

El pedagogo enfrenta problemáticas que requieren de la Investigación Educativa, ya que para nosotros es la herramienta que permitirá dar alternativas en el ámbito educativo; en su formación, así como en el campo profesional. Es necesario que el pedagogo por medio de estos procesos retorne a la Investigación Educativa, toda vez que ella sea un elemento que permita resolver la problemática educativa que vive nuestro país; significando conceptos y desde su relación como objeto que vive una realidad que tiene que transformar. Sin embargo, la Investigación Educativa ha sido relegada por considerarse un campo propio y no de apoyo a su formación y a la realización de su práctica.

La construcción de un objeto de investigación exige una formación crítica que haga posible el tránsito del cuestionamiento a la problematización. De la reflexión y el análisis, del cuestionamiento y la crítica, se asume la realidad educativa como campo problemático que reclama ser investigado. Bajo estas reflexiones, interesa destacar la formación del pedagogo en Investigación Educativa de los planes de la Licenciatura en Pedagogía que imparte la UNAM; para ello recurrimos a revisar y reflexionar sobre cuál es el perfil del pedagogo en los diferentes campus que ofrecen la carrera de pedagogía. Revisaremos a las Escuelas Nacionales de Educación Profesional, campus "Acatlan" y "Aragón", así como a la Facultad de Filosofía y Letras, todo esto con el fin de obtener un perfil y/o perfiles del pedagogo, hacia que área y/o áreas se inclina su formación, para obtener elementos que nos permitan reflexionar sobre cuál es la situación de la Investigación Educativa en el perfil del pedagogo.

### **Escuela Nacional de Estudios Profesionales. (ENEPEs)**

Con la creación de Ciudad Universitaria C.U. se dan a conocer una serie de modificaciones académico administrativas que se reflejan, entre otros aspectos en la creación de colegios en la Facultad de Filosofía y Letras en sustitución de los antiguos Departamentos; en el Colegio de Pedagogía se cursarían los grados de Maestría y Doctorado.

Con la primera generación de egresados de la Maestría en Pedagogía, se favorece la introducción del grado de Licenciatura previo al de Maestría; con la finalidad de formar docentes para las distintas carreras de la Facultad. Las especializaciones antes citadas formarían parte de la nueva Licenciatura, previo al de Maestría. Nivel que duraría tres años; exigía 36 créditos semestrales contemplaba 8 materias generales y 8 monográficas como obligatorias, y 3 materias optativas (Anexo 12).

Cabe mencionar que este plan de estudios (que estuviera vigente hasta 1966) y el posterior, tienen una fuerte influencia de Francisco Larroyo y Leopoldo Zea, sucesivamente, ambos discípulos de Antonio Caso.

Los cambios académicos-administrativos promovidos en 1966 por Leopoldo Zea (director de la Facultad de Filosofía y Letras en ese entonces), forman parte de la transformación educativa que se venía gestando en la Universidad; como los productos de los movimientos estudiantiles. Cambios que consistieron en la creación de las coordinaciones de cada uno de los colegios de la facultad, en sustitución de los Consejos técnicos; hasta entonces encargados de su organización y administración, en ampliar la duración de las licenciaturas de tres a cuatro años y, en incluir en todas ellas materias pedagógicas obligatoria (Anexo 13).

El pedagogo tendría como principales actividades profesionales: la docencia, aspectos técnicos de la educación, administración escolar e investigación educativa. La carrera de Pedagogía duraría 8 semestres cubriendo 50 créditos (32 obligatorias y 18 optativas), con opción a partir del tercer semestre, a las siguientes áreas de especialización:

- Psicopedagogía.
- Sociología.
- Didáctica y organización escolar.
- Filosofía e historia de la educación.

A partir de 1974, el plan de estudio sufre una notable transformación que se refleja en la inclusión de un buen número de materias optativas y talleres; hecho que imprime un carácter pragmático a la carrera como respuesta a la llamada crisis educativa en donde los proyectos de la sociedad y de la universidad se presentan separados.

El fracaso de la política de desarrollo estabilizador, que había funcionado desde la década de los 40's por casi 30 años, trae consigo una política modernizadora tendiente a reivindicar el carácter rector del Estado; a partir de la promoción de cambios sociales y económicos, que repercuten en la expansión del sistema educativo y en todos los niveles y modalidades, en los sectores público y privado. Se demanda un mayor número de profesionales en todos los campos, y en especial en el hecho que hace necesaria la revisión de los planes y programas de estudio, como intento de respuesta a las demandas de trabajo (Anexo 14).

La modernización, desde su aparición como política; ha tenido diversas connotaciones dependiendo del momento histórico en que se genera; por ejemplo es diferente esta concepción durante la regencia de González Casanova, y por la de Guillermo Soberón. Ambos rectores de la Universidad proponen modificaciones que pueden atribuirse a los periodos de protestas, movilizaciones y solución que caracterizaron sus gestiones. Con base en una política de carácter tecnocrático, Soberón promueve la descentralización de la oferta de Educación Superior E.S. a través de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales E.N.E.P., que estarían fundamentadas en una interdisciplinariedad -no definida- y una organización departamental. Surgen estas escuelas en medio de serias dificultades; entre otras la falta de credibilidad por parte de los alumnos en cuanto a la validez de los estudios, la escasez de maestros y su poca disposición para desplazarse a estos centros educativos, así como a la improvisación de los planes y programas de estudio. Cabe aclarar que cada una de estas escuelas surge en momentos y circunstancias diferentes.<sup>26</sup>

Las E.N.E.P.'s. fueron distribuidas en la zona metropolitana de la Ciudad de México con base en un análisis urbanístico para atender a las demandas de la población; los nuevos centros tenían una capacidad promedio de 20 mil estudiantes, una magnitud similar a la que inicialmente se había planeado para el campus de C.U.

#### **2.1.2. - E.N.E.P. Acatlán.**

Fue inaugurada por el doctor Guillermo Soberón Acevedo, en ese entonces rector de la UNAM, el 17 de marzo de 1975, como parte del programa de desconcentración universitaria.

Como ya es sabido el Plan de estudios para la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP-Acatlán, en un principio fue traspolado del Plan de estudios de la Facultad de Filosofía y Letras de C.U. Sin embargo, para el año de 1976, había sido aprobado por el H. Consejo Universitario el Plan de estudios que rigió de 1976-1983; evidentemente los cambios habidos desde 1976 en la estructura social y económica del país, así como en el sistema educativo nacional implicaron serios problemas cuantitativos y cualitativos; por lo que se hizo necesario modificar tanto el perfil profesional como la estructura curricular del plan de estudios del plan anterior. Consideramos de acuerdo a Justa Ezpeleta: "Plan de estudios se refiere al listado de asignaturas, cursos y seminarios, con los requisitos que ellos impongan que deben completar el ciclo (o nivel). Curriculum, en cambio, hace referencia al conjunto total de experiencias de aprendizaje que el programa organiza y propone a los alumnos y que puede extenderse aún ámbitos extra académicos (o extraescolares)."<sup>27</sup>

<sup>26</sup> CFR. MEMORIA "Encuentro sobre Diseño Curricular" E.N.E.P. Aragón. 1982. pág. 178.

<sup>27</sup> Ezpeleta, Justa y Sánchez: "En busca de la realidad educativa". Maestrías en educación en México. D.I.E. 1982. P.33.

El plan de estudios vigente hasta 1983, era, muy rígido, los talleres de investigación, las asignaturas relacionadas con ellos, así como las prácticas de carrera eran muy limitadas.

Además, el plan no contenía seminarios ni materias optativas; además de los aspectos antes mencionados, para la revisión del plan de estudios se hizo un sondeo con el fin de conocer la opinión de los egresados en cuanto al desarrollo profesional y utilidad de las materias en relación al quehacer profesional, etc.

En el análisis llevado a cabo a partir de las opiniones de los estudiantes sobre el plan de estudios se pudo observar que las materias de mayor incidencia en el quehacer del pedagogo eran las que más adeudaban los estudiantes.

A partir de los datos recabados se vio la necesidad de revisar el currículum vigente hasta 1982 para orientarlo hacia áreas y especialidades que requirieran mayor atención en la actualidad y que respondieran a las demandas de los egresados.

El 20 de octubre de 1982, Consuelo Medina Harvey, coordinadora del programa de Pedagogía, envió al Lic. Flores Monroy coordinador del programa de estudios; los programas sustantivos de la carrera en que la principal actividad propuesta era la reestructuración del plan de estudios.

La comisión dividió el plan de estudios actual en dos grandes ciclos: un ciclo básico y un ciclo superior de formación profesional y una preespecialización.

En el ciclo básico, privilegia las distintas áreas de conocimientos que comprenden la formación específica de la Pedagogía como disciplina; complementando con las demás disciplinas contextuales indispensable en la formación interdisciplinaria propia de la pedagogía y que le dan los elementos básicos para comprender la conducta y personalidad de los seres humanos; la realidad social que los rodea en su hacer educativo y los elementos teórico-metodológicos que lo introduzcan en el campo de la investigación pedagógica. Este ciclo básico comprende las áreas: Básica pedagógica, Psicopedagogía y por último, Investigación Pedagógica. Los porcentajes de las diferentes áreas son las siguientes: Básica pedagógica con un 32.55%, Psicopedagogía con un 14.95%, Sociopedagogía 21% y el área de Investigación con 14%. En el ciclo superior de formación profesional y Preespecialización cuenta con un 18.60% y en un total el plan cuenta con 43 materias de cuatro horas semanales.

### Formación y Práctica Profesional.

En este segundo ciclo el plan de estudios unifica los conocimientos teóricos adquiridos y su comprensión con su aplicación práctica. Todos los esfuerzos docentes, serían incompletos; sino se contemplan la formación vinculada con su práctica, logrando que el alumno pueda conocer y actuar en la complejidad real de los procesos de su campo de trabajo. Por lo anterior, el área está relacionada con el conjunto de conocimientos y métodos de investigación educativa, que el alumno va a poner en ejercicio en los talleres de investigación educativa I y II, de forma que puedan ser utilizados crítica y operativamente por el alumno en sus tres semestres de práctica profesional. Por otro lado, al relacionar los

contenidos educativos propuestos por la carrera y el poner a los alumnos en contacto con la realidad profesional, se permite un constante ajuste y selección de los conocimientos impartidos. A la vez que la FNEP opera transforma la realidad educativa que la rodea.

Esta práctica y formación profesional, contempla comenzar desde el quinto semestre con tareas de alfabetización, en el sexto realizar prácticas de capacitación laboral, de educación comunitaria y docencia en escuelas de enseñanza media y preparatoria, en el séptimo, realizaría prácticas de planificación y administración educativa y docencia a nivel universitario. Es de hacer notar que esta formación a través de la propia práctica y por la experiencia directa del alumno, integraría un tipo de aprendizaje vivencial de lo que sería su futura vida profesional. Esta serie de prácticas está coordinada y culmina con el servicio social, a la vez que están correlacionadas con las distintas preespecializaciones, que ofrece la carrera. La razón de estas asignaturas se fundamentan en la concepción que en las licenciaturas de la FNEP Acatlán, se deben preparar estudiantes con capacidad para operar ideas, producir conocimientos y trabajar cooperativamente, para diseñar proyectos, implementarlos y ser capaces de modificar la realidad educativa, cultural y social del país, se proponía superar la enseñanza tradicional, considerando que no se aprende solamente por oír, ver o reproducir conocimientos, además de conocer los problemas es necesario operar sobre los mismos ejercitando su profesión y desempeñando un papel participativo en procesos de transformación social.

#### Las preespecializaciones.

Todas las formas de conocimiento científico, desde las ciencias naturales a las ciencias sociales, se hallan hoy en día en un acelerado proceso de especialización. La problemática que demostró el anterior plan de estudios consistía en que el graduado estaba cargado de conocimientos innecesarios e ignoraba elementos fundamentales de su futura especialidad, desde luego; se puede cometer el error didáctico inverso, la especialidad prematura. En la mayoría de las profesiones existe una formación científica básica que todo egresado debe conocer. Pero existen algunos conocimientos que si el alumno quisiera orientarse por una especialidad, resultan desde todo punto de vista innecesarios. Este tipo de errores es consecuencia de querer enseñarlo todo y de planes de estudios rígidos.

La comisión consideró que la resolución de este dilema pasaba por un plan de estudios flexible, dividido en ciclos, con asignaturas optativas de los últimos semestres y con preespecializaciones diversificadas. Esta posibilidad de optar por parte del alumno, permitiría un ajuste a los requerimientos individuales y a la vez a las exigencias de la preespecialización. Por otro lado, la preespecialización permitiría el mejoramiento del nivel académico del alumno; a partir de un conocimiento más amplio sobre el campo restringido de la disciplina que lo capacita para que desde un contexto teórico, aplique métodos y técnicas a problemas específicos de la realidad educativa. Se buscará una operatividad directa e inmediata de los conocimientos adquiridos en cuanto que la preespecialización esta correlacionada con Formación y Práctica Profesional.

**No se trata de formar especialistas sino de que el egresado tenga cierta orientación y las bases científicas y profesionales para iniciar con seriedad su carrera.**

**En razón del diagnóstico de los grandes problemas que enfrenta el tema educativo nacional, el plan de estudios ofrece tres especializaciones, y existe un área libre, de forma que en la medida que sea necesario se pueden implementar otras especializaciones. En resumen, el plan de estudios propuso tres especializaciones hasta 1991: Educación Permanente, Psicopedagogía y Planificación y Administración Educativa y un área libre.**

**Una vez aprobado por las instancias universitarias correspondientes, en noviembre de 1983 (84-1) se inició con el plan de estudios reestructurado, inmediatamente surgió la necesidad de establecer lineamientos y procedimientos para su puesta en marcha. Resultó evidente que hay una marcada diferencia entre el diseño del plan y su aplicación. La ambigüedad formativa que termina por no desarrollar una práctica profesional definida ya que se abordan todos los problemas y ámbitos de la educación, desde la educación infantil hasta la educación de adultos, en el mismo nivel de generalidad, situación de indefinición que nos coloca en desventaja frente a otros estudiosos de la educación, de ahí la necesidad de la reorganización del plan de estudios para posibilitar mayor tiempo de dedicación a un saber; este no debe tomarse como parcialidad, es decir desde un punto de vista unilateral, sino el saber como totalidad, necesidad humana universal al margen de las clases. La correlación social del conocimiento no es una determinación ni una casualidad.**

**La reflexión que nos interesa para nuestro trabajo es la investigación que comprende, en primer lugar la investigación psicopedagógica. El plan de estudios contempla la psicología como una disciplina indispensable en los distintos campos de las ciencias humanas y sociales. El documento considera también, que la psicopedagogía es un área de especialización de la Pedagogía que requiere un esfuerzo muy grande del pedagogo en investigación, ya que este deberá ser preparado para diseñar y realizar técnicas de dinámicas de grupo, elaborar y utilizar materiales didácticos y aplicar test para determinar dificultades, aptitudes y vocación de los educandos.**

**En segundo lugar, está la investigación sociopedagógica, que en la actualidad es muy importante en el campo del pedagogo, pues ha de ser capaz de diseñar y realizar proyectos de investigación en el área educativa, ya sea en escuelas, empresas, comunidades o dependencias gubernamentales. El plan de estudios que analizamos contempla un reforzamiento por medio de materias, y sobre todo, talleres, seminarios para la orientación y capacitación del pedagogo en las tareas de investigación.**

**En tercer lugar, tenemos la investigación para la planificación que es importante debido a los grandes problemas a los que se enfrenta el país en cuanto a la planificación educativa.**

**El plan de estudios de la ENEP-Acatlán recomienda que el pedagogo incursione dentro de este tipo de investigación, y de esta manera, amplíe su campo de trabajo.**

Como vemos, el plan de estudios otorga gran importancia a la función de investigación que debe llevar a cabo el pedagogo. En lo que respecta a los objetivos generales de la carrera que son siete, dos de ellos, el sexto y el séptimo están relacionados con la investigación y establecen que el profesional de la Pedagogía: "valorará y contará con las habilidades necesarias para el trabajo interdisciplinario a nivel de asesoramiento, docencia e investigación en la resolución de los procesos o problemas educativos institucionales, psicopedagógicos o de educación permanente.

Seleccionará y aplicará teorías, métodos y técnicas de investigación que le permitan explorar, evaluar y proponer soluciones a los múltiples problemas que se vinculan con el fenómeno educativo y con el ámbito de acción del pedagogo"<sup>28</sup>.

Al reflexionar sobre el plan de estudios nos damos cuenta de que existe una relación vertical imperfecta que contempla seis ejes definidos; para el caso de la formación en investigación podemos decir que con fundamentos de epistemología, metodología de las ciencias sociales I y II, estadística aplicada a la educación y taller de investigación educativa I y II. Este eje se integra con los planteamientos de las distintas corrientes epistemológicas, analizando teorías, métodos y técnicas científicas. El estudiante participa en tareas de investigación educativa, diseñando, evaluando y aplicando instrumentos para recolección de datos e interpretación de los resultados; por medio de la comprensión y aplicación de procedimientos estadísticos. El objetivo terminal de la investigación, es el vínculo de la relación teoría-práctica.

Dijimos anteriormente que la relación vertical es imperfecta debido a que hay materias que están intercaladas en el eje de investigación que contempla: economía, política y ciencia política, en el primero y segundos semestres. Estas materias no se relacionan con las otras que constituyen el eje.

El seminario de filosofía de la educación se encuentra en el octavo semestre en el eje pedagógico, muy desligado de todas las materias. Pensamos que debería estar en el primer semestre, en el eje de investigación, antes de epistemología, ya que estas dos materias se relacionan y se apoyan mutuamente.

Por otro lado, la convergencia de diversas corrientes muchas veces contradictorias entre sí, como forma de abordaje de una misma materia, el alumno percibe las discrepancias entre los diferentes maestros como "opiniones" o "puntos de vista" distintos e igualmente válidos y no como concreciones de marcos teóricos diversos; que en vez de enriquecer las perspectivas de formación en investigación, lo diluyen debido a la falta de referentes teóricos metodológicos sólidos. Así mismo, el mayor número de opciones a partir de las materias optativas en el campo de la investigación planteadas en los últimos semestres de la carrera, en los que, si bien se visualizan otros aspectos de los problemas educativos y otras formas de aproximación a ellos, éstas se proponen cuando los estudiantes ya vamos prácticamente de salida. De igual manera, la demanda que en general tienen los cursos del área de psicopedagogía y la demanda creciente para educación especial, lo que pone de manifiesto un desequilibrio en el plan de estudios; ya que existen campus de conocimiento

<sup>28</sup> Proyecto del plan de estudios de la Lic. en Pedagogía, octubre 1983, p.34.

insuficientemente atendidos. Es por ello que si bien es cierto que tradicionalmente el pedagogo no contaba con la formación teórico metodológica necesaria para realizar tareas de investigación, en el presente es indispensable formarlo en este campo para que incurriera exitosamente.

Es fundamental revalorar las asignaturas que permitan al estudiante conocer su profesión por medio de la práctica concreta de la misma manera, la carrera opere sobre la realidad educativa, cultural y social que rodea a la institución; a la vez que, apoyar el servicio social y que el alumno egrese con un cierto dominio de su profesión; fundamentado en una línea teórico metodológica, para que concrete los conceptos y se obtenga una visión de la realidad y no se diluya en el menú de posturas teóricas que siguen generando la esterilidad en la formación en Investigación Educativa.

La experiencia lograda en Acatlán indica:

- Dividir los planes de estudios en un ciclo básico y un ciclo superior de preespecialización, permite dar flexibilidad y diversificación a la carrera; de forma que los egresados son más eficientes en su práctica profesional y las posibilidades de trabajo aumentan.
- Es fundamental incorporar asignaturas que permitan al estudiante conocer su profesión por medio de su práctica concreta misma, de manera que la carrera opere sobre la realidad educativa, cultural y social y que el alumnado egrese con un cierto dominio de su profesión.
- Es fundamental una constante evaluación del plan de estudios.
- Es indispensable analizar por lo menos cada año los fundamentos que dieron lugar al plan de estudios vigente.
- Es importante que se implementen otras especializaciones.

Así como se requiere de una preparación básica en el estudiante a nivel teórico y práctico, también es conveniente una formación que le permita concretizar su práctica; sin llegar a ser muy específica. Este proceso de conocimiento e investigación de la realidad propicia la confrontación entre la teoría y la práctica, el saber y el hacer, elementos que intervienen en una formación profesional. Lo anteriormente expuesto constituye la temática en la cual abordamos para el caso de Acatlán-, que conlleva a una reflexión de una formación teórica personal que posibilite la construcción de conocimientos, para conformar un pensamiento que garantice el pensar, reflexionar y criticar a un objeto de estudio determinado. El surtido de teorías que se proporciona al alumno a lo largo de la carrera, es otro punto que se suma a la reflexión de este apartado; teorías que en la mayoría de las veces enfocan a otro tipo de realidad muy diferente a la nuestra. Teorías que no pertenecen no digamos ya a la realidad latinoamericana, sino a Estados Unidos y Europa, teorías que no dan cuenta del fenómeno educativo mexicano.

Se hace patente que no se esta en contra de que se presenten estas teorías, porque las abren el campo de conocimiento, nos revelamos al hecho de que se estudien en una forma aislada, descontextualizada de la realidad mexicana y sin ningún espíritu de crítica que conlleve a la no aprehensión de una posición propia.

Aunque en Acatlán se le ha venido dando a la investigación educativa un papel trascendente podemos decir que esta supeditada a que no se asume una teoría de la realidad que implique su transformación. Esto es, la práctica educativa nacional requiere de explicación y comprensión (teorización para descubrir su esencia) para su transformación. Esta teorización, solo puede darse a través de la formación para tal efecto; tocando a la universidad dicha tarea de formación de investigadores. Por eso la formación del pedagogo en el área de investigación educativa dentro de la ENEP Acatlán debe de considerarse como una de sus preespecializaciones, dado que consideramos que debe ser un punto de apoyo a la realización de sus prácticas y no como un campo propio. Sin embargo, habría que analizar las condiciones en que se desarrollaría dicha preespecialización; por principio cabe señalar a las materias que estructurarían esta área de formación dentro del plan de estudios: Fundamentos de Epistemología, Metodología de las Ciencias Sociales I y II, Estadística, y Taller de Investigación Educativa.

Por otro lado, podemos destacar en la formación investigadora del pedagogo la influencia directa del docente y su apreciación sobre métodos a seguir; percibidos en la mayoría de los casos como recetas, y en su particular punto de vista. De esta manera se conduce al alumno a una desubicación epistemológica que le impide en un primer momento acercarse al campo de la investigación educativa; y por el otro, la falta de elementos teórico-metodológicos para abordar y construir el conocimiento con elementos acordes con sus necesidades. Por consiguiente, cabe resaltar que el "plan de estudio" de la carrera de Pedagogía que se imparte en Acatlán carece de ejes que promuevan una formación para la investigación educativa: en la falta de bases teórico-metodológicas. Con relación a cómo se pueden conocer las cosas que existen y cómo se justifican las pretensiones de un conocimiento, cuestionando la realidad del pensamiento, en concordancia con un objeto determinado.

Esto resulta una seria contradicción, pues se hace necesario la formación de investigadores debido a las demandas sociales, ésta carece de elementos que le permitan afrontarlas, aún más se reduce su importancia al omitir esta área de formación ya no como primordial dentro de la carrera, sino al no contemplarla como una preespecialización, quedando aún más en desventaja, por abordarla a partir del interés de algunos docentes que la trabajan con los estudiantes de la carrera; logrando avances significativos más no suficientes para dar cuenta de la problemática educativa que vive nuestro país, y de su formación como forma de comprender su quehacer.

### **2.1.3. - E.N.E.P. Aragón.**

La ENEP Aragón es creada el 23 de septiembre de 1975 e inició sus labores el 19 de enero de 1976, instituyéndose la carrera de Pedagogía como una de las trece opciones

profesionales que actualmente imparte esta institución, retomando el plan de estudios de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Cuando se fundó la ENEP Aragón se le ubicó como parte del proyecto de ampliación, descentralización y reforma universitaria. Con dicho proyecto -se dijo- se iniciaba un proceso de modernización y de cambios universitarios tendientes a elevar los niveles de eficiencia y calidad académica de los estudiantes; en esa intención, se difundió un nivel de discurso una transformación y un proceso de cambios curriculares. En este contexto ésta Institución se incorporó a la intencionalidad político-académica de principios de los años 70's.

Con la modernización, el discurso institucional puso énfasis en la formación de profesionales consientes y comprometidos con la realidad social. Resultó que en ese mismo momento, el discurso manifestó contradicciones al llevarse al plano de la ejecución. En el caso específico del plantel Aragón se adoptó, salvo algunas adecuaciones, el mismo plan de estudios de pedagogía que se desarrollaba a la fecha en Ciudad Universitaria. La contradicción consistió en que por un lado se hablaba de elevar la calidad, y por otro se reproducían prácticas a las que supuestamente se trató de superar, este es el caso del plan de estudios.

La diferencia que existía en Aragón fue que las materias optativas en el plan de estudios de C.U. como pedagogía experimental de 5o. y 6o. semestre y economía del 7o. semestre eran obligatorias en el plan de estudios de la ENEP-Aragón.

Durante 5 años se llevó a la práctica este plan de estudios para la Lic. en Pedagogía de la ENEP-Aragón, sin que se preocuparan por investigar si el curriculum cubría las necesidades de los estudiantes y los requerimientos de los egresados de los estudiantes y los requerimientos de los egresados que son los que se iban a insertar en la sociedad como pedagogos.

Al observar detenidamente el plan de estudios, se encontró que no contenía una línea teórica que lo fundamentara; pues se presentaban contradicciones entre los contenidos ya que los profesores los abordaban desde su visión teórica sin tomar en cuenta su relación con otras materias. La aplicación del plan de estudios carecía de una fundamentación teórico-metodológica, definida y estructurada de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. Además, los contenidos epistemológicos y metodológicos y de investigación aparecían en los dos últimos semestres de la carrera, lo que resultaba inconveniente, ya que no había tiempo para la comprensión, manejo y aplicación de dichos elementos ( Anexo 15).

Debido a las fallas que presentaba el plan de estudios de C.U. impuesto en Aragón en 1976, sobre todo en cuanto a coordinación e integración entre las distintas materias se implementó a partir de julio de 1981, la organización a través del tipo matricial de las ENEP's.

**Esta organización está conformada por el Departamento de Educación y Seminarios, la Coordinación, la Secretaría Técnica, la Jefatura de Sección y los responsables de las cinco áreas que comprenden la carrera, y que son:**

- psicopedagogía,
- didáctica y organización,
- investigación educativa,
- histórico-filosófica, y
- Sociopedagogía.

Se elaboró un nuevo plan de estudios que se basa en el diseño curricular departamental que intentaba dar una mayor integración al conocimiento, ya que se reúnen en las áreas aquellas materias que se relacionan de acuerdo a los contenidos manejados en ellas.

Para nuestro caso en específico el área de investigación comprende cinco materias que son: iniciación a la investigación pedagógica, estadística aplicada a la educación, pedagogía experimental, teoría y práctica de la investigación sociopedagógica y taller de investigación. "En esta área se estudia los fundamentos científicos del conocimiento, así como la introducción a las diferentes teorías del conocimiento después se pasa al proceso de investigación científica y reflexiones básicas sobre los elementos epistemológicos y metodológicos en la investigación de las ciencias sociales"<sup>29</sup>. Además se llevan a cabo análisis estadísticos y posteriormente, se enseñan las diferentes corrientes metodológicas de la investigación y se proporcionan los elementos teóricos y metodológicos para la elaboración de un proyecto de investigación. Todo esto con la finalidad de que el estudiante labore en el taller de investigación el proyecto de tesis.

"Es de notar, que todas las materias del currículum de pedagogía carecen de un marco referencial que indique la línea teórico-metodológica a seguir, sin embargo, en el área de investigación el marco de referencia se esta conformando de manera constante para esclarecer los fundamentos teórico-metodológicos a seguir en el desarrollo de sus programas."<sup>30</sup>

Una crítica que se le puede hacer al ajuste que se llevo a cabo en el plan de estudios al estructurarlo por áreas es que no se manejó un cambio interno en el contenido de las materias, la supuesta vinculación que se debía dar entre los docentes de una misma área para la conformación de metodologías de trabajo no se ha realizado y el trabajo se ha generado en forma individual y hasta contradictoria en la formación de los estudiantes.

El plan de estudios vigente, esta construido a partir de asignaturas. Posteriormente se integran las materias en áreas de conocimiento, con el fin de garantizar cierta racionalidad dentro del plan. Las 58 materias se cursan normalmente, en 8 semestres, en algunos se estudian 6 materias, en otros 7, y al hacer un acercamiento al currículum nos podemos dar cuenta de que no contiene ejes conceptuales o problemáticas que promuevan una línea de

<sup>29</sup> "Experiencia de un trabajo curricular en el desempeño académico carrera de Pedagogía ENEP-ARAGON, en Universidades Anuario 1986. U.D.U.A.L. MEXICO 1987, P.395.

<sup>30</sup> Díaz Barriga, Angel. Propuesta Curricular para la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón. México, 1988 P.85.

formación en investigación, lo que hace que las materias de un mismo semestre estén aisladas unas de otras.

En lo que respecta a la investigación, es de notar que en el plan de estudios vigente, en la descripción de la licenciatura dice, que ésta persigue, entre otras cosas: "investigación de los fenómenos que intervienen en el proceso complejo de la educación". Por otra parte, la investigación no se menciona ni en los objetivos, ni en el perfil profesional de la Lic. en Pedagogía. La investigación constituye una de las actividades que el pedagogo puede desarrollar, pero aquí el cuestionamiento ¿cómo puede llevarla a cabo si no tiene estructurados los contenidos que permitan hacerlo?

Concepción Barrón y Angel Díaz Barriga encontraron que el plan de estudios carece de ejes que promuevan la formación para la investigación. Así mismo, éste no contiene las bases epistemológicas que expliquen cómo se pueden conocer las cosas y cómo se justifican las pretensiones del conocimiento cuestionando la verdad del pensamiento.

Es de notar, que a partir de los estudios realizados por Díaz y Barrón, se encontró que el área de investigación; era la segunda en tener demanda de contenidos que el plan de estudios no prevé. Por este motivo, los estudiantes pedían seminarios de tesis y mayor investigación pedagógica. Sin embargo, los autores piensan que si no se resuelven los problemas de una formación conceptual es inútil impartir cursos que enseñen a investigar. Dicen Concepción Barrón y Angel Díaz que... "El divorcio teórico-metodológico que tanto docentes como alumnos hacen en el plano de la investigación queda confirmado al desconocer que un objeto de estudio se construye en un diálogo entre el sujeto y la realidad social, entendida ésta última como un todo estructurado y dialéctico en el cual puede ser comprendido cualquier hecho"<sup>31</sup>.

De esta manera se conduce al alumno a una desubicación epistemológica que le impide en un momento dado determinar el camino a seguir para llevar a cabo una investigación que le de cuenta de su realidad. De esto se deriva la falta de elementos teóricos-metodológicos para abordar y construir el conocimiento con elementos acordes con sus necesidades y no llevar a cabo la simple repetición de elementos aislados. Por consiguiente, cabe resaltar que "el plan de estudios de la carrera carece de ejes que promueven una formación para la investigación manifestándose en la falta de bases epistemológicas en relación a cómo se pueden conocer las cosas que existen y cómo se justifican las pretensiones de conocimiento, cuestionando la realidad del pensamiento; en cuanto a su concordancia con un objeto determinado"<sup>32</sup>.

**La experiencia en Aragón nos indica:**

- Las experiencias ya están producidas, al no retomarlas para su continuidad perderían su potencialidad de apoyo para la construcción del perfil del pedagogo, porque lo observado en ellos a partir de la movilización de los esquemas referenciales; podrían

<sup>31</sup> Ibidem.

<sup>32</sup> Barrón, Concepción: "El currículo de Pedagogía". En Cuadernos de Formación Docente. ANUTES, 1989. pp.25-82.

aportar enseñanzas y referentes para incorporarse a algunas de las tareas que el área tiene comprometidas. Por otra parte la evaluación del proyecto podría orientarse hacia la formación que a futuro contribuiría a la concretización de las políticas y programas de investigación.

En Aragón se han realizado intentos dentro de la formación profesional del pedagogo en el área de investigación, prueba de ellos son los proyectos de talleres de investigación que se llevan a cabo con sus estudiantes y egresados, los talleres se abrieron como espacios de construcción y producción de conocimientos; para que fueran los sujetos participantes quienes construyeran su propio objeto de investigación, donde éste fuera la posibilidad de una relación no disociada entre el sujeto-objeto, y

Producción de conocimientos, que a través de un proceso diera cuenta de la realidad objetiva de la práctica educativa.

Sin embargo, otra razón para considerar las políticas de investigación fue la propia denominación de "proyectos" que asumió la experiencia. Al respecto hay que decir que hacia ello se tendió, no podrían ser proyecto hasta tanto no se evaluara y analizara los resultados desde el punto de vista cuantitativo, pero sobre todo de los aspectos cualitativos en referencia a lo construido por los participantes, a los aprendizajes obtenidos, a los obstáculos enfrentados, a la problematización que ahí se hizo emerger.

Institucionalmente los talleres podrían significar experiencias didácticas que sirvan de base, si son analizadas y evaluadas para la proyección de la práctica de la investigación educativa.

- La escasa formación para la investigación de los participantes, resultado de un proceso de formación que durante la carrera no los vinculó del todo a casos reales de prácticas educativas, y que al enfrentarse a una tesis repercute de manera significativa en el manejo de contenidos y de elementos conceptuales para manejar la información, más sin embargo, lo rescatable de estos talleres, son las tesis logradas hasta el momento, que quizá disten mucho de ser ejemplos pulidos de investigación educativa; pero sin embargo para los grupos taller, son logros considerables.

Finalmente podemos decir que, a pesar de que en la ENEP-Aragón se sigue llevando a cabo estudios e investigaciones sobre el currículum vigente, no se ha podido realizar la transformación del plan de estudios.

#### **2.1.4. - Facultad de Filosofía y Letras**

El plan de estudios de la carrera de Pedagogía que imparte la Facultad de Filosofía y Letras de Ciudad Universitaria tiene 38 materias obligatorias, 16 optativas a escoger a partir del quinto semestre, el total de 54 materias se cursan en 8 semestres, y equivalen a un total de 224 créditos.

El primero y segundo semestre constan de 6 materias obligatorias, el tercero y cuarto de 7, del quinto al 8o. se llevan 3 materias obligatorias y cuatro optativas a escoger de una lista de 14 o 15 materias en cada semestre.

En nuestra opinión, en el plan de estudios se conforman diferentes áreas, para la intención de este capítulo nos remitiremos a la investigación que comprende cuatro materias obligatorias los cuatro primeros semestres y 8 materias optativas, repartidas en los cuatro últimos semestres.

Haciendo una reflexión podemos ver que existen muchas materias de carácter optativo que no siguen forzosamente un área de especialización. Si el estudiante no tiene una idea de como escoger congruentemente las materias, al finalizar la carrera probablemente, tendrá conocimientos superficiales y aislados. Pero no podrá profundizar el un determinado aspecto de la pedagogía.

Este plan de estudios está principalmente centrado en la psicología, que es el área que más materias tiene, le siguen la investigación y la filosofía, con un poco menos de la mitad de materias.

Nos llama la atención el hecho de que metodología, práctica de la investigación pedagógica, bibliografía y documental, y los talleres de investigación pedagogía I y II son optativas.

## **2.2. - Perfil, en investigación educativa, del Pedagogo egresado de la UNAM.**

En este capítulo, a través de sus distintos apartados reseñamos, de manera breve, el desarrollo de los planes de estudio vigentes de las tres unidades de la UNAM que ofrecen la carrera de Pedagogía intentando si existen o no elementos que permitan dar al pedagogo una formación en investigación. Nos acercamos y reflexionamos cada uno de ellos con el objeto de encontrar estos elementos. Entre las más importantes podemos mencionar que hay una mayor cantidad de materias optativas en C.U y Aragón, mientras tanto que en Acatlán, los alumnos tienen la posibilidad de escoger muy pocas materias, ya que la gran mayoría son de carácter obligatorio.

Además que en C.U y Aragón no se contempla una preespecialización durante la carrera, mientras que en Acatlán hasta 1991 existían tres especializaciones que son, Psicopedagogía, Planeación y Administración Educativa y Educación Permanente. Otra diferencia importante es que el Plan de estudios de Acatlán está organizado por medio de ejes verticales imperfectos mientras que en C.U y Aragón, las materias se presentan aisladas.

Los Talleres de investigación en las tres Instituciones son optativos. Sin embargo en la ENEP Aragón y la Facultad de Filosofía y Letras la formación en Investigación los estudiantes la adquieren únicamente en la materia de Iniciación a la Investigación Pedagógica.

Finalmente, vemos que aunque existen materias que van dirigidas a la investigación, en las tres unidades se manifiesta una ausencia de una estructuración teórica metodológica en investigación.

No podemos negar que dentro de los distintos campus que ofrecen la carrera de pedagogía existen elementos para la formación en investigación educativa; pero aparecen aislados, descontextualizados dentro de los planes de estudio y del perfil profesional. Se hace necesario rescatarlos para fundamentarlos con base en posturas teórico-metodológicas acordes a las necesidades, que permitan en primer instancia una postura sobre la cual se abordará la investigación educativa dentro de la UNAM y en segundo la conformación de un área de formación de preespecialización. O bien que se ubiquen en los diferentes semestres, asignaturas que vayan desde el acercamiento, manejo de conceptos, comprensión y conceptualización en una sola línea teórico-metodológica, que permita al estudiante, tener una visión de la realidad que le ofrezca comprender su formación y confrontarla con las asignaturas de Formación y Práctica Profesional que se imparte en todos los campus (aunque con diferentes nombres), que le permitan en un futuro enriquecer su práctica profesional.

Dentro de la UNAM se hace necesario rescatar la línea de investigación educativa dentro de la carrera de pedagogía. Esta tendrá que fundamentarse mediante la conformación de un marco teórico-metodológico que permita hacerse de una postura que posibilite al estudiante: confrontarse con la formación que recibe y en un futuro con la práctica que lleve a cabo. Para ello, con base en la reflexión es necesario reorganizar los planes de estudio ya que dentro de estos existen materias que podrían conformar esta área de acuerdo con sus objetivos; sus metas y a una postura propia. Así encontramos, que en la Facultad de Filosofía y Letras se consideran como materias básicas, Investigación, Teoría Pedagógica, Epistemología, Metodología y Didáctica. En la ENEP-Aragón son básicas, Investigación, Teoría Pedagógica, Psicología, Didáctica y Sociología. Mientras que en la ENEP-Acatlán son: Teoría Pedagógica, Historia de la Educación, Didáctica, Psicología de la infancia, Psicología Educativa, Educación de Adultos, Planeación y administración Educativa, Evaluación y Desarrollo Curricular, Metodología de las C.S, Taller de Investigación Educativa, Formación y Práctica Profesional y los Seminarios de Preespecialización.

Con base en lo expuesto observamos que existen elementos para la conformación del área de Investigación dentro de la carrera de Pedagogía que imparte la UNAM. Ahora bien un efecto de esta ausencia en la conformación del área de Investigación dentro de los Planes de Estudio de los diferentes campus que ofrecen la carrera, es la falta de "ejes estructurales" y "núcleos de problemas", que permitan articular, vertebrar y dar sentido a dicha conformación. Las categorías estructurales de un pensamiento crítico (las que darían una formación epistemológica) no son consideradas, o en todo caso se pierden en medio de una multitud de información que pone en un plano de igualdad elementos de un distinto valor. De esa manera, los planes de estudio de los diferentes campus ofrecerían a la carrera elementos fundamentados en el área de investigación con esto se pretende que en la formación se genere un pensamiento autónomo (construcción de conceptos), para que el

sujeto sea crítico con la posibilidad de visualizar problemas; construir preguntas originales sobre saberes particulares y generales, retomando a Bachelard podemos decir que nada es espontáneo, nada es dado todo se construye.

Partimos de la consideración que..."La Lic. en Pedagogía tiene entre sus objetivos centrales, en formar profesionistas capaces de incidir en la resolución de los problemas educativos que suponen la adquisición de conocimientos y habilidades en diversas áreas de la teoría social, con un enfoque interdisciplinario que permita comprender y transformar los procesos educativos y que sirvan de entrada al campo de la Investigación Educativa. En esta formación se hace necesario el estudio histórico y contemporáneo de nuestro país y de América Latina, por medio de esto el pedagogo adquirirá elementos para el análisis de los sistemas educativos en México y en Latinoamérica; su relación con otros hechos culturales, políticos y económicos) y sus perspectivas para el futuro."<sup>33</sup>

Con base en estas consideraciones es que se deben redefinir las asignaturas de filosofía, historia y Estudios Latinoamericanos, siendo necesaria la adquisición de un acervo teórico-metodológico en lo que a lenguaje compete que enriquezca y de mayor consistencia al desarrollo profesional del pedagogo. No se trata de cursar materias adicionales, sino de conocimientos que consideramos indispensables en el perfil de investigación educativa del pedagogo; estas pueden ser cursadas como materias optativas ya que hacemos hincapié en que el campo de la I.E debe ser un espacio de formación y punto de apoyo en la práctica profesional y no como sustantiva de estos procesos.

Por otro lado el perfil de egreso de los distintos campus son los siguientes: en Acatlán al estudiante se le brindan elementos básicos para comprender la realidad social que le rodea y los elementos teórico metodológicos que lo introducen al campo de la investigación pedagógica.<sup>34</sup>

El perfil de egreso para Aragon..."estara capacitado para planear, programar, supervisar y controlar las actividades de formación pedagógica. El profesionista en Pedagogía podrá desarrollar las siguientes actividades:

- Elaboración de planes y programas de estudio, investigación y elaboración de técnicas de enseñanza, diseño y realización y elaboración de planes pedagógicos de formación y capacitación de personal académico.

- Investigación de los fenómenos que intervienen en el proceso complejo de la educación". Ahora bien dentro de Filosofía y letras el perfil de egreso es el siguiente..."El pedagogo es el profesionista que con una sólida formación humanística y sociológica analiza el contexto social económico, político y cultural en que se encuentra la educación nacional, así como sus fundamentos filosóficos y políticos para la solución de los problemas que ella entraña."<sup>35</sup>

<sup>33</sup> UNAM. Guía de Carreras. Lic. en Pedagogía, 1985, pp.62.

<sup>34</sup> UNAM. Plan de Estudios de la Lic. en Pedagogía, Acatlán. 1990, pp.17.

<sup>35</sup> UNAM. Guía de Carreras. Lic. en Pedagogía, 1992, pp.443.

Con base en lo expuesto se hace necesario la redefinición del perfil del egreso de las diferentes unidades ya que es necesario definir bajo qué perspectiva teórico-metodológica egresaran los estudiantes y bajo qué elementos de investigación; para que de esa manera, se de cuenta de las capacidades que cada campus desea formar.

La practica educativa del actual Plan de Estudios de la Lic. en Pedagogía refleja un proceso educativo poco coherente en cuanto no existe una fundamentación definida de abordar a la I.E. ello necesariamente influye en la formación de los alumnos de dicha carrera; como ya hemos hecho mención a lo largo de la presente reflexión la I.E debe ser un punto de apoyo en la formación teórica-metodológica del alumno, así como a la realización de su práctica y no como campo de acción propiamente dicho. Ante esto, una de las tareas dentro de los tres campus que ofrece la carrera de pedagogía, es llegar a la conformación de un marco de referencia que define claramente la línea teórico metodológica a seguir dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de la I.E. Para su construcción se hace necesario destacar dos consideraciones: primeramente y para llegar a la construcción del marco de referencia habrá que realizar un análisis minucioso del curriculum de la carrera que ofrecen los tres campus, tomando en cuenta los requerimientos sociales, la organización de los contenidos, la metodología a ejecutar, la relación maestro-alumno, tanto del aprendizaje como del propio curriculum; sin dejar de tomar en cuenta los requerimientos institucionales que conforman el perfil de egresión de las diferentes unidades. Es necesario también, una fundamentación teórica clara que defina los conceptos que van a ser utilizados en la conformación del marco de referencia de I.E. De que no ser así, se caería en contradicciones entre el manejo de diferentes teorías en las que cada una de ellas postula desde su visión del mundo la realidad, un concepto de aprendizaje, de teoría-práctica y desde la misma relación entre ambos, de procesos de investigación y de practica profesional. No se trata de abordar la enseñanza de la I.E. en la mera acumulación de conocimientos, sino en la construcción de estos, a través de una teoría que ligada a la practica dará cuenta de una visión totalizadora del mundo y por lo tanto comprensible en sus elementos. El proceso de investigación en las Ciencias Sociales y de acuerdo a ello; dicho proceso no puede reducirse a la aplicación de un método como única vía para acceder al conocimiento, pues se estaría utilizando a la teoría como un elemento estatico y vacío dentro del proceso de investigación.

Así mismo, se destaca la necesidad de buscar una concepción de I.E. como proceso que se construye, en donde el estudio epistemológico de la I.E: no es un estudio neutro, aséptico, ausente de compromisos teóricos"... puesto que toda teoría del conocimiento se basa en una determinada teoría de la realidad y presupone cierta concepción de la realidad misma."<sup>16</sup>

La enseñanza de la I.E. que se desarrolle, deberá responder a principios epistemológicos y metodológicos de acuerdo a una posición teórica, es decir, a una visión del mundo, de la realidad y en la cual, explícita o implícitamente se maneja el aspecto ideológico que dicha posición confiere.

---

<sup>16</sup> Kozik, Karel. op.cit.

Una vez que hemos intentado acercarnos a la fundamentación del marco de referencia para la formación en I.E. de los estudiantes de carrera de pedagogía es necesario hacer las siguientes reflexiones:

- El marco de referencia tiene como meta dar los lineamientos teóricos metodológicos de acuerdo a diversas corrientes de investigación, buscando la realización de trabajos de corte científico.
- El marco de referencia permitirá establecer a la investigación el carácter comunicativo entre esta y las relaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí el área de investigación tendrá que ser base teórico-metodológica en la realización de los trabajos en las otras áreas.
- Solamente en la realización de dicho marco se podrán esclarecer los objetivos concretos que persigue el área de investigación y además fundamentar la importancia de ésta dentro del plan de estudios de la Lic. en pedagogía.
- Se trataría de lograr así la vinculación horizontal (por semestre entre programas de trabajo) y vertical (relación entre diferentes programas de una misma área y entre programas de diferentes semestres) capaces de lograr una integración curricular.
- Se considera que la realización del marco de referencia está inscrita en los objetivos institucionales y profesionales de la carrera.

Para lograr llegar a su construcción es necesario ante todo hacer un análisis minucioso del plan de estudios de la carrera; tomando en cuenta: objetivos, contenidos, el mapa curricular, y la relación que existe de estos con los requerimientos sociales. Para poder configurar en el marco de referencia, el perfil curricular del área es necesario continuar trabajando con las concepciones, relación teórica-práctica, aprendizaje, proceso de investigación y práctica profesional, que con base de la propuesta en la fundamentación de dicho marco.

Otro proceso que no podemos relegar, es el vínculo con la práctica profesional. Ésta emerge de la institución escolar en su mayoría aislada del contexto social y en donde se le ha dado mayor importancia en lo general al predominio del aspecto tecnicista de la educación desvinculando del marco teórico epistemológico que lo fundamenta.

**Desde nuestro punto de vista la práctica profesional se considera históricamente vinculada entre esa formación y la estructura productiva... "por lo tanto es necesario desarrollar alternativas de formación que presenten otro tipo de práctica, vinculada a las necesidades básicas de los grupos mayoritarios..."<sup>37</sup> En este tipo de prácticas no se habla de un perfil de egresión, sino de una práctica profesional que se modifica constantemente de acuerdo a las necesidades sociales y en donde la práctica profesional, no se dará aislada del devenir histórico social, sino que formará parte integrante de ese devenir.**

---

<sup>37</sup> Fuentes, M. Olac. Educación pública y social. México hoy. Ed. Siglo XXI p.264.

Hasta este momento sólo se ha hablado de la formación que propicia el plan de estudios en el alumno y no se ha considerado el papel que juega el docente al respecto, ya que es el, a través de la interacción que establece con el alumno, quien ejerce gran influencia en su formación. Esto es, que no podemos entender a la formación profesional en una relación lineal de causa-efecto ya que existen elementos que intervienen en la conformación del alumno, como lo es, entre otros, el docente, el cual trae consigo una formación del alumno, así como ejemplo "el programa"<sup>38</sup> es la interpretación que cada maestro hace del contenido mínimo por enseñar, de acuerdo con su propia formación conceptual y su experiencia docente"<sup>39</sup>. De ahí la necesidad de incorporar a la planta docente de profesionales de la educación procedente de instituciones educativas más representativas tales como DIE, UAM-Neochimilco, CFSU<sup>40</sup> que a partir de su particular experiencia en el campo educativo puedan seguir enriqueciendo las perspectivas en I.E. de los estudiantes de pedagogía.

Así como el docente repercute en la formación del alumno, éste es influido por el plan de estudios, el cual de manera implícita determina el papel que debe tener el maestro y los alumnos, quienes determinan las características del plan de estudios en el momento de su implementación, ya que al igual que los programas, es ajustado a las condiciones del grupo, puesto que... "las necesidades de formación que surgen en el momento de la concepción difieren de las que emanan del momento de la ejecución"...<sup>40</sup> Con esto quiere decirse que para la planeación de un determinado plan de estudios es necesaria la participación de docentes y alumnos ya que son ellos los que realmente lo experimentan. En este caso la participación del estudiante es muy significativa, pues con base en ella; puede proponer alternativas concretas a los problemas que el mismo enfrenta, junto con los profesores y las autoridades académicas. De esta manera, el estudiante puede participar en su formación y ser responsable de ésta al tomar una actitud crítica y reflexiva. Es decir para conformar o modificar el plan de estudios puede haber una participación de cada sector, de acuerdo a las posibilidades que cada uno tenga; esto permitirá vincular los aspectos teóricos de la formación en I.E. con elementos prácticos cabe agregar que ante las opiniones de los alumnos sobre la carencia de una formación que permita resolver problemas específicos en el ámbito profesional del pedagogo, se propone que haya una participación tanto de las autoridades académicas, como los profesores y alumnos para planear alternativas de solución a la problemática curricular del plan de estudios en I.E. en función de los ejes centrales: la integración teórica-práctica en la formación profesional de los alumnos en el campo de la I.E; y establecer un equilibrio entre formación especializada y una general, que pueda generar elementos suficientes para la resolución de problemas específicos a los que se enfrenta el alumno en su práctica profesional.

Hasta aquí hemos presentado algunos aspectos de la problemática que se refiere a la formación conceptual, se ha hablado del plan de estudios; pero de hecho, estamos conscientes que el mismo no es la única limitante en la formación conceptual, sino que esta problemática también se encuentran inmersos docente y alumno, los primeros porque muchas veces reestructuran los contenidos de los programas en función de su formación,

<sup>38</sup> Díaz Barriga, Angel. Propuesta Curricular para la Lic. en Pedagogía de la ENEP Aragón, pp.102.

<sup>39</sup> Díaz Barriga, Angel. Ensayos sobre la problemática curricular. p.29.

<sup>40</sup> Vidar, N. Necesidades de formación profesional en la producción industrial (Tesis) p.32.

dejando de lado el enfoque pedagógico que debiera tener, propiciando con esta actitud cierta confusión teórica, de la que ya se hablo anteriormente, y los segundos porque adolecen de algo que nosotros llamamos conciencia de responsabilidad académica; es decir, que a pesar de que se esta consciente de las deficiencias y "anomalías" en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la carrera, es altamente revelador que el estudiante de pedagogia se preocupe por todo menos por la adquisición de fundamentos teóricos que favorezcan algo tan esencial en nuestra carrera, como el concepto de pedagogia; educación e investigación educativa.

Detengámonos a reflexionar ¿qué significa formar pedagogos en la investigación?. Por principio de cuentas es conveniente delimitar el significado que se le asigna a la investigación. La entendemos como una práctica y actitud necesaria y de permanente reflexión en tomo a lo que uno hace, individual o grupalmente, en su practica educativa. Por eso la necesidad que aparezca en la reflexión que hacemos el análisis de la formación teórica que brindan los planes de estudio sobre todo cuando reconocen el problema no con los fines intelectualistas o academicistas, sino con una necesidad práctica para abordar cualquier problema educativo; surge de ahí el requisito de la construcción teórica como una estrategia que pudiera adoptarse en la carrera, no solo esporadicamente; sino como un proceso permanente para formular diagnósticos de la realidad de nuestro quehacer cotidiano, de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para de ahí orientar acciones a seguir, para evaluar tambien el desenvolvimiento y resultados que de ellas deriven. Desde este punto de vista retomamos la problemática de la estructuración del curriculum, para preguntarnos ¿en que forma el material brindado a los estudiantes y profesores nos permite o nos limita para alcanzar una formación para la investigación educativa?. La formación conlleva un alto costo social y debe ser pues motivo de preocupación de superación del perfil del pedagogo que se está formando. Perfil que nos lleve a entender el cómo y el para que se "aprehende" un como cimiento, como lo llegaron a desestructurar para su asimilación, en que medida esa asimilación permitió posibles transformaciones del sujeto social, como sujeto social-profesional, y, que papel van a desempeñar ante la sociedad y ante nosotros mismos. En síntesis nuestra pretensión no es dar una alternativa que de la noche a la mañana modifique substancialmente esta problemática, sino mas bien, despertar la inquietud, fortalecer esa conciencia de responsabilidad académica de la que hemos hecho referencia, a la que consideramos como una de las muchas soluciones que existen en el contexto educativo para la adquisición del pensamiento autónomo, que conlleve a la formación para el pensamiento original, creativo y constructivo.

**EJE TEMATICO TRES:**

**LA PRACTICA DEL PEDAGOGO**

**FALTA PAGINA**

No. 56

## LA PRACTICA DEL PEDAGOGO.

### 3.1.- EL marco institucional de la práctica del pedagogo.

El proceso de producción social del conocimiento implica la necesidad de las mediaciones. La condición humana, al constituirse de la naturaleza y el se social plantea la necesidad de considerar tales mediaciones.

Ahora bien, la posibilidad para sí de la conciencia, como proceso en el marco de éstas mediaciones se constituye por lo que denominamos formación. Previo a ésta, el hombre como conciencia en sí, permanece más ligado a su condición biológica, con grandes limitaciones en su actuar social. Entendiendo la formación en un sentido amplio, no la referimos exclusivamente a procesos escolarizados formales, aunque reconocemos que es a través de ellos que se garantiza un cierto nivel de integración, orientación y unificación de criterios. Por formación nos referimos también a experiencias de vida y trabajo. Esta interpretación, a la vez que generadora de sentido, aparece como sustento de la aprehensión de realidad y de la conceptualización del mundo.

La práctica pedagógica, aún dentro de la amplitud que se le quiera dar a una definición estrictamente pedagógica, se nutre necesariamente de los aportes de otros campos de conocimiento, y encuentra límites en el marco de una visión positiva que le adjudique autonomía absoluta a la vez que le imponga externamente métodos y técnicas propios del campo disciplinar y el discurso de las ciencias de la naturaleza.

La cuestión ahora, después de los aportes de Dilthey y Rickert para la delimitación de las ciencias del espíritu y las ciencias de la naturaleza en su estatuto epistemológico, no es plantear una problematización acerca de las diferencias de métodos sino de la especificidad de su objeto.

Es menester promover la formación de profesionales, en este caso de los que laboran en el ámbito de la educación con alto nivel de competencia profesional, entendida ésta como una capacidad de lectura totalizadora, sustentada en un manejo serio de la teoría y los requerimientos metodológicos, categoriales y técnicas para fortalecer las aplicaciones prácticas de la instrumentación. Así mismo, formar a los profesionales de la educación como investigadores, tanto los que asuman el rol docente y de planeación, como, quienes han de administrar instituciones educativas. Estos últimos con la posibilidad de que la formación les aporte elementos de la fundamentación y una conducta explicativa-comprensiva de los procesos que "administran", que posibilite la superación de pautas rígidas, encuadradas exclusivamente en criterios de racionalidad tecnoburocrática, a veces muy alejados de un concepto de razón al conocimiento. Todo esto es un rechazo de un sujeto que seriamente formado, como filósofo e investigador y profesor, no puede permitir pasivamente que se elimine la reflexión; y que como hombre piensa además en las repercusiones sociales y culturales de las innovaciones acriticas.

Para tal efecto se citan dos concepciones curriculares de mayor discusión al interior de las instituciones de educación superior: la concepción curricular que se sustenta en la teoría de funcionalidad técnica de la educación, y la concepción que tiene como fundamento la teoría social sociopolítica de la educación. La primera, retoma la premisa central de la teoría de la funcionalidad técnica, la cual sostiene que el papel principal del sistema educativo es el de servir de mecanismo social de acumulación y transmisión del conocimiento científico y tecnológico funcional a las necesidades de la producción.<sup>41</sup> Según este planteamiento la relación entre la educación y el sistema educativo es de naturaleza técnica, por lo que los fines de la educación han de corresponder directamente a los requisitos de formación que el mercado exige. El perfil profesional se entiende como la definición de lo que ha de ser logrado en un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje, es decir, determinar la formación terminal que ha de tener el egresado de una carrera; en este discurso la noción de carrera es entendida como el conjunto de estudios que realiza durante un periodo determinado y que habilitan al egresado para ejercer una ocupación específica. Esta noción va estar implícita en los planes de estudio que se elaboran a partir de esta concepción.

En oposición a esta concepción curricular, se ha desarrollado otra que se fundamenta en los planteamientos de la teoría sociopolítica de la educación; se constituye con las aportaciones de la sociología de la educación, la sociología del trabajo y la historia del desarrollo académico. Se caracteriza en general por la utilización de categorías de análisis marxistas a las relaciones en el sistema educativo, y por el análisis histórico que hacen de las mismas. Establece como premisa central que las relaciones entre el sistema educativo y el productivo son la expresión del proceso histórico de confrontación entre los dueños de los medios de producción y quienes se ven obligados a venderles su fuerza laboral en el mercado de trabajo.<sup>42</sup> La noción de profesión es entendida como el conjunto de capacidades innatas y adquiridas dentro de un campo ocupacional.<sup>43</sup> Para efectuar esta reflexión se propone la noción de práctica profesional como categoría central. Toda vez que esta permita articular la noción histórica social identificando así, no sólo las prácticas dominantes de una profesión que al ser utilizadas como inversión y consumo por ciertos sectores sociales<sup>44</sup> son las más demandadas en el mercado de trabajo, sino además, la existencia de factores económicos gremiales que posibiliten el desarrollo de diferentes prácticas profesionales, incluso algunas contradicciones. La noción de práctica profesional ofrece la posibilidad de comprender las características histórico-sociales que determinan el desarrollo en diferentes prácticas profesionales. La identificación de las prácticas profesionales se realiza a través del estudio del campo profesional que se concibe como el nivel de la división del trabajo en el que se agrupan un conjunto de prácticas profesionales.<sup>45</sup> Según esta noción, el estudio de campo profesional implica el análisis de

<sup>41</sup> Gómez, Campo, Víctor H. "Relación entre educación y estructura económica: dos grandes marcos de interpretación." En revista de la educación superior No. 41 ANUIES, México, 1982 p.11.

<sup>42</sup> Gómez Campo Víctor H, op. Cit. p.20.

<sup>43</sup> Janossy, Franz. "La fuerza de trabajo y el progreso entre los cambios de la calificación de los trabajadores" en: La Barza, Guillermo: economía política de la educación". Edit. Nueva imagen Méx. 1989 p.55.

<sup>44</sup> Fuentes, Molinar Olac: "Educación Pública y Sociedad en México Hoy" Edit. Siglo XXI México 1981 p.264.

<sup>45</sup> Serrano, Rafael, e Ysunza, Marissa: "El diseño curricular en la concepción educativa por objetos de transformación". En memoria del encuentro sobre diseño curricular. ENEP-Aragón México 1982. p.5.

las fuerzas productivas en su dimensión histórica, con el propósito de explicar los cambios que se dan en las prácticas profesionales y las modificaciones en las demandas del mercado de trabajo. De este modo, el estudio del campo profesional permite conocer el mercado real de una profesión, el cual remunera de una manera diferente los distintos tipos de prácticas profesionales, las que a la vez ofrecen un grado de servicio diferente a los diversos sectores de la población.

Con base en el estudio del campo profesional se establece el perfil profesional en el que se identifican las características que deberá desarrollar el futuro profesional.<sup>46</sup> Esta propuesta cobra valor al no limitar la definición del perfil profesional a los aspectos observables del comportamiento del sujeto, también implica el análisis sobre la formación que el sujeto debe adquirir en un proceso escolar. El estudio del campo profesional brinda la posibilidad de definir la profesión para el cual se está formando de acuerdo a los requerimientos concretos de una práctica profesional. Esta noción supera la de la carrera, misma que se define a partir de sus características epistemológicas, provocando desajustes entre esta definición y las necesidades profesionales concretas.

La teoría del diseño curricular, que define la teoría sociopolítica de la educación brinda una explicación más amplia de la relación entre el sistema educativo y el productivo, al considerarla en su dimensión histórica y mediada por las relaciones económico políticas de una formación social determinada. En este sentido, se considera esta propuesta como la más viable para fundamentar la reestructuración de un plan de estudios, esta categoría permite una efectiva relación universidad-sociedad<sup>47</sup> Por otro lado propone el análisis del campo profesional para conocer:

- a) Las distintas prácticas sociales de una profesión,
- b) Los objetos y los procesos técnicos involucrados en esas prácticas,
- c) La función económica de dichas prácticas, y
- d) El espacio en que se llevan a cabo.<sup>48</sup>

Los planteamientos anteriores permiten identificar un excesivo grado de generalidad al ubicar a la práctica profesional en el nivel de las relaciones que se establecen entre universidad y sociedad, dado la complejidad de las mismas en relación a los productos específicos que se pretenden obtener del análisis en cada campo.

Vista en su carácter social, la práctica profesional nos lleva a reconocer problemas de la realidad y a preguntarnos qué vínculo puede tener ésta con el profesional para llegar a soluciones concretas. Se realiza una reflexión de práctica profesional en función del contexto específico. Esto trae como necesidad definir con precisión el ámbito de la carrera

---

<sup>46</sup> Ibidem. p.7

<sup>47</sup> Serrano, Partida., Rafael e Isunza, Marissa op. Cit. p.3

<sup>48</sup> Guevara, Saucedo, F. et al. "Un modelo alternativo para la educación superior en México. El sistema modular de las Escuelas y Facultades de Medicina Veterinaria y Zootecnia" Universidad Autónoma de Sinaloa 1982.

de pedagogía, comparándola con carreras afines con el fin de evitar confusiones del campo de comprensión concreta (teórica y laboral), para no hablar de un sujeto abstracto.

La práctica profesional no es estática, sino que es capaz de avanzar paralelamente con la sociedad. De ahí, la pertinencia de esta categoría, como elemento que posibilita el análisis del campo ocupacional del pedagogo.

De acuerdo a la organización Académica de la Lic. en pedagogía de la U.N.A.M. elegir esta carrera conlleva entre otros compromisos, el de cambiar la realidad que enfrenta la educación nacional y los grandes problemas que le aquejan, valorando el contexto social, económico, político y cultural en que se encuentran, para lo cual la formación académica de la carrera pone al pedagogo en condición de planear, administrar, conducir y evaluar sistemas educativos, institucionales o extrainstitucionales, o dicho de otro modo experiencias formales y no formales.

Entre las múltiples funciones que el pedagogo está capacitado para efectuar, cabe señalar algunas de las más representativas. El pedagogo puede desenvolverse en actividades de producción y/o utilización de medios didácticos, a la vez es apto delineando proyectos personales e innovadores o evaluando otros ya implementados, así mismo, es competente para diseñar y realizar proyectos de investigación intra o extrainstitucionalmente. En la U.N.A.M. la carrera de pedagogía, fue pensada para formar pedagogos que contribuyeran a resolver los problemas educativos de la propia universidad, respecto a orientación vocacional, formación docente, revisión y elaboración de planes y programas de estudio, así como al estudio de la problemática histórica y teórica del campo educativo.

No obstante con el paso de los años la práctica profesional del pedagogo rebasó esta intención, pues aunque en el plan de estudios se plantean otras áreas lo cierto es que en 1985 los pedagogos egresados de la U.N.A.M. trabajaban principalmente en otras instituciones de enseñanza superior del país. Fue hasta hace algunos años, en la década de los sesenta, que se empezó a observar una fuerte demanda de pedagogos en otras instituciones de tal manera que hoy en día se encuentran trabajando en las empresas de la iniciativa privada, en fábricas y, desde luego, también en universidades. Así mismo, los pedagogos egresados de la universidad han incursionado, en las áreas que maneja la S.E.P., privativas, en otros tiempos de normalistas con experiencia.

El fuerte incremento de la población estudiantil de la carrera de pedagogía se ubica en la década de los setenta y podemos decir que éste "boom" se debió a la idea de "todo" se podía resolver teniendo un pedagogo en cada institución. La oferta de pedagogos está altamente concentrada en las grandes ciudades del país; en lo referente a la demanda, es el sector público el que absorbe la mayoría de licenciados en pedagogía, la minoría, están en el sector privado o trabajan independientemente. Cabe aclarar, que buena cantidad de profesionistas, no licenciados en ciencias de la educación, invade el campo natural del trabajo del pedagogo.

Desde 1959 la U.N.A.M. ha estado formando pedagogos con niveles de licenciatura.<sup>49</sup> y sus egresados se han ubicado en diversas instituciones del país, ocupando diversos puestos en el anexo se presentan los datos de un estudio preliminar (Anexo 16).

A la luz de los datos anteriores encontramos que los puestos en que se concentraron mayor número de egresados son aquellos relacionados con la docencia y el nivel de mando y que el mismo fenómeno se presenta en los dos años comparados.

Las instituciones que más han requerido pedagogos de 1964 a 1984 han sido la U.N.A.M., el Gobierno y la Escuelas particulares. Las que menos han solicitado son los organismos descentralizados, la provincia y el extranjero. Se presenta gran movilidad ocupacional en el mercado de egresados de la carrera de pedagogía (Anexo 17).

En cuanto a su situación laboral podemos decir que a partir del segundo año de la carrera, los estudiantes se incorporan al trabajo no especializado, independientemente de que esté vinculado o no con sus estudios. Hasta 1984, después de dos años de egresados, los titulados no encontraban ningún obstáculo para ingresar al trabajo específico de la profesión, los no titulados encontraban más barreras. El sexo no influye en el tipo de trabajo que se logre encontrar, pero si es determinante en el sueldo que se percibe, es decir es más bajo para la mujer.

Las relaciones sociales de producción son las que definen y delimitan cada puesto de trabajo y ubican a cada uno en la jerarquía ocupacional. La selección de la fuerza de trabajo a través del nivel de escolaridad es al mismo tiempo un proceso de selección y de diferenciación social. Por lo tanto, el análisis del discurso político-ideológico permitirá explicar el papel que cada uno de estos proyectos otorga a la educación dentro del conjunto de relaciones de producción, así como su influencia en la determinación de la estructura ocupacional y de la estructura profesional, que privilegia determinadas prácticas profesionales sobre otras, derivando entonces sus implicaciones sobre la formación profesional que posibilitara dichas prácticas.

La participación del pedagogo tanto en instituciones privadas como gubernamentales es mínima en algunos casos y nula en otros. La razón es que se desconoce su campo de trabajo, y es considerado mayormente como maestro o en otros casos como educador de niños exclusivamente. En contadas, casi nulas ocasiones, el pedagogo tiene la oportunidad de participar, aunque sea en equipo, en procesos de toma de decisiones como apertura de amplio espectro, ya no se diga que sea él a quien se le permita asumir tales niveles de responsabilidad social. Por lo general son abogados, sociólogos, ingenieros, médicos, etc. Quienes ocupan niveles de dirección. Por lo general, al pedagogo se le adjudica un rol subalterno en equipos multidisciplinarios y es, a fin de cuentas, encargado solamente de operacionalizar programas sustentados en criterios de decisión política, avalados por el saber de racionalidad administrativa.

---

<sup>49</sup> Ducoing, W. Patricia. "La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954". Facultad de Filosofía y Letras U.N.A.M. p.464.

Quando el pedagogo solicita empleo al egresar, además de que se enfrenta con la falta de experiencia con obstáculo que la generalidad de profesionistas, (padece), se encuentra con que, en un centro de Educación Especial se demanda un psicólogo, un sociólogo, un médico y hasta un profesor, pero no un pedagogo. Esto, desafortunadamente, es muy generalizado.

Aun existe un desconocimiento real, de lo que un pedagogo puede hacer, en lo general se considera apto para aplicar test, elaborar cartas descriptivas, hacer secuencias de capacitación e incluso conducirlas, elaborar programas por objetivos, dar clases como una actividad que denota la crisis del desempleo, independientemente de la formación. Esto último lo consideramos importante, en la medida en que no podemos ser indiferentes a nuestras necesidades cuando las conocemos. Además, conviene señalar que no se habla del pedagogo por sí solo, ni siquiera de cualquier investigador, sino de su relación con la sociedad, ante la cual, por mediación de la educación, canaliza su labor. Si aceptamos que el fin no es solo señalar, aún leer o escribir, sino propiciar que la gente aprenda a usar sus propios recursos, herramientas, a leer la realidad de manera tal que pueda construir sus propios espacios y satisfactores, entonces hemos de aceptar que la formación del pedagogo ha de ser de un alto nivel de competencia profesional. Ubicar al pedagogo con estos marcos de referencia dentro de las instituciones, no solo es con el fin de que deje de ser usado como relleno de cojín, sino de que exista en este, una acción reflexiva, capaz de leer y desmadejar las contradicciones de su realidad, incluso de proveer y, con un sentido crítico, orientar hacia formas objetivas de beneficio de su sociedad. Se trata de reivindicar la tarea del pedagogo, la del investigador. Una cara de este discurso es netamente populista: la investigación no es una actividad propia de especialistas, sino que todo mundo puede investigar. De aquí se pasa a un segundo problema de orden epistemológico (que no se analiza) y que se puede expresar de la siguiente forma: el pedagogo puede investigar su propia práctica, con lo cual además de las tareas que tiene encomendadas: docencia, planeación, administración y con la burocracia, se le hace un nuevo encargo que es el de investigar, pero poco se estudia en las condiciones reales en las que puede realizar dicha tarea.

### **3.2 Relación de la práctica con la investigación educativa.**

Los sistemas educativos pueden ser estudiados en su totalidad o por partes, en cada uno de sus componentes desde el punto de vista de la persona o de la sociedad en su aspecto privado o público, a nivel local, estatal, regional o nacional, en cualquier tipo de instituciones, escuelas empresas, organismos de servicios públicos o privados.

La educación como actividad puede realizarse en sistemas educativos formales, delimitados en el tiempo y en el espacio. El énfasis actual está puesto en nuevas modalidades de educación, informal descentralizada, abierta etc.

Las acciones realizadas en este caso y más generalmente para la evaluación de la educación: las reformas educativas, son parte integrante de la investigación educativa. La

implementación de sistemas educativos descansa en la formulación de políticas educativas, que se concretan en el conjunto de normas que llevan a cabo para la toma de decisiones. La investigación educativa, debe desarrollarse desde las necesidades planteadas por cada sistema social. Con ello, se puede lograr que los resultados de la investigación respondan a los problemas reales que enfrentan el país.

Los cambios sociales han propiciado actitudes relacionadas en el campo educativo. Es menester que la educación propiamente dicha evolucione y por ende permanezca en un estado de maleabilidad que permita dicha evolución. La única forma de impedirle que caiga bajo el yugo de la costumbre y de que redunde en una parcialidad de la realidad, es mantenerla constantemente en vilo a través de la reflexión (la reflexión es por excelencia la fuerza antagonica de la rutina, vista ésta última como un obstáculo para el progreso).

Muy a menudo se han confundido los términos educación y pedagogía, que deben ser cuidadosamente diferenciados. La educación la entendemos como la acción ejercida sobre los niños por los padres y por los educadores. Dicha acción es constante y general. Otra cosa muy distinta sucede con la pedagogía, esta consiste, no en actos sino en teorías, esas teorías son formas de concebir la educación, en ningún caso maneras de llevarla a cabo. La educación no es más que la materia de la pedagogía.

Una vez sustentadas esas premisas, es menester buscar cuáles son las características de la reflexión pedagógica y la de sus frutos ¿A caso deberían agregarse en ellas doctrinas puramente científicas y debería considerarse la pedagogía como una ciencia? ¿a caso convendría darle otro nombre?.

La pedagogía es una teoría, estudia los sistemas educativos, reflexiona sobre éstos con vista a propiciar la actividad del educador, proporcionándole herramientas que permitan subsanar las problemáticas que éste enfrenta en su práctica diaria. Pero ¿sobre que creencias puede apoyarse la pedagogía? en primer lugar sería necesario que existiese la ciencia de la educación, existe en un estado de mero proyecto (Durkheim). Históricamente, se ha venido considerando indistintamente a la pedagogía como filosofía, arte, técnica o ciencia, hoy en día, se habla de las ciencias de la educación. Es tarea fundamental, en principio, distinguir la disciplina de su objeto de estudio. La pedagogía cuenta con su objeto de estudio común a otras disciplinas de las ciencias sociales, consideramos que el principio delimitante de los campos científicos no es desvirtuado por el hecho de que éstos comparten un mismo objeto de estudio puesto que la delimitación epistemológica de cada disciplina está dada por la forma específica y exclusiva en que se enfoca un fenómeno.

La pedagogía como disciplina estudia al hombre en "situación educativa", entendiendo con esto que: "El hombre es un ser cuya existencia se caracteriza por la producción práctica de la realidad humano-social, por la reproducción espiritual de la realidad humana y de la realidad ajena al hombre. En la praxis se abre el acceso tanto al hombre y a su comprensión como a la naturaleza y al conocimiento y dominio de ella.

Si la pedagogía es algo diferente de las ciencias de la educación entonces ¿qué es?. Desde luego estamos muy alejados de tener la posibilidad de ofrecer respuestas. No obstante, algunos "investigadores", han concluido que la pedagogía y la docencia, en general, son tomadas como sinónimos. Lo que nos conduce necesariamente a pensar que la pedagogía no es ni será una ciencia; por lo tanto los pedagogos no somos especialistas ni profesionistas: somos maestros que tenemos que enseñar lo que los programas educativos indican y de la manera como éstos mismos lo señalan. Así entendido, resulta suficiente una formación tan general, como superficial de diversos aspectos de la cultura, para ser buenos aplicadores de programas y métodos. De alguna manera, estamos determinados por el entorno social en que la pedagogía y nosotros nos movemos y nuestros destinos individuales están comprometidos con el de la sociedad en que nos encontramos inmersos. Únicamente la realidad bien reflexionada puede compensar las lagunas de la tradición misticadora de la pedagogía. La desmitificación de la pedagogía y de nuestra práctica, consisten en darle a ésta su verdadera historia, una historia real a partir de la crítica del presente hacia el pasado, y vuelta nuevamente al presente, éste proceso reside pues en trabajar, poniendo en juego todos nuestros conocimientos y habilidades intelectuales y técnicas.

Otro elemento que se suma a la dificultad por apropiarnos de una identidad profesional es que la pedagogía no tiene bien delimitado su accionar como las demás ciencias, y si hacemos una revisión histórica encontraremos que "en el ambiente cultural europeo, la pedagogía, si bien organizada como ciencia de modo bastante sumario, se afirma en la segunda mitad del siglo XVIII, tras ya haberse manifestado en parte como tal algunos siglos antes, con la relación al estudio universitario, a la enseñanza elemental, al jardín de infantes y a la educación de los vástagos de la nobleza, por lo demás ni siquiera hoy la pedagogía ha fijado" definitivamente los límites de su propia competencia ni su propio campo de acción. El sentido y la función de la pedagogía son la racionalización de la educación, según Siegfried Berfeld<sup>30</sup>. Porque hablar de racionalización implica reducir a la razón o actividad de la misma, en la función lógica del pensar, y la pedagogía no puede encasillarse de tal forma, porque sería negar el carácter dialéctico que la Educación tiene, entendiéndose como dialéctico "no sólo a la base del conocimiento, sino también a la actividad práctica fructuosa del hombre"<sup>31</sup>

Revisando "las referencias etimológicas de la palabra pedagogía, tenemos que se desprende del griego paidología, arte de educar a los niños. En su origen, paidogogo era el esclavo que se ocupaba de conducir a los niños al maestro encargado de su enseñanza; el término pedagogía empieza hacer utilizado a finales del siglo XVI.<sup>32</sup> definición que a nuestro juicio, tiene una visión muy reduccionista del campo de acción de la pedagogía y por ende del pedagogo.

<sup>30</sup> Berfeld Siegfried: "Sísifo los límites de la educación"

<sup>31</sup> Diccionario Marxista de Filosofía. Ediciones de cultura popular.

<sup>32</sup> Diccionario de ciencias de la educación. Ed. Santillana p.53.

La científicidad de la pedagogía hoy en día aparece en función de la conceptualización que se tenga de ésta y de la educación. Algunos teóricos afirman que la pedagogía no se puede considerar como ciencia. Estos autores argumentan, que la misma no tiene un objeto de estudio, y una epistemología propia, que siempre se ha auxiliado de las diferentes ciencias para dar cuenta del fenómeno educativo. Ciertamente se auxilia de ellas, no se niega, pero es necesario apoyarse en ellas puesto que, "todo sistema educativo refleja intimamente a la sociedad en que funciona..." a decir de Sydney Hook;<sup>53</sup> y la educación, debe formar y proporcionar al individuo los elementos necesarios para que interactúe y transforme su medio. De tal forma, es necesario que la pedagogía recurra a otras ciencias para tener una visión más amplia del sujeto que está inmerso en determinada sociedad. ¿De qué forma respondería a los problemas de aprendizaje del niño, es recurriendo a la psicología infantil? ¿Así pues, es importante determinar ¿qué es la pedagogía? ¿es estrictamente una ciencia? ¿es una técnica? ¿es una estética? ¿es una filosofía? la pedagogía contiene algo de todo esto a la vez. En una disciplina sumamente compleja cuya naturaleza no puede definirse con rigor estricto a la manera de las ciencias naturales. Dentro de ella hay un sector que pertenece a la ciencia empírica, otro a la filosofía, otro a la técnica, otro a la creación estética. Considerado así, el saber pedagógico, tiene algo de ciencia empírica, de técnica, de filosofía y de arte pero ninguna calificación le es aplicable rigurosamente. Todo ello no basta, sin embargo, para despojar a la pedagogía de su autonomía científica.<sup>54</sup>

Este reconocimiento nos lleva a profundizar en el significado de la investigación, porque de la reflexión, surge la actividad crítica como dimensión inherente de la práctica de la investigación, y en consecuencia en cuanto al perfil del pedagogo que se quiere formar. Como capacitarlo para fomentar su potencialidad reflexiva, de investigación y crítica, para ello hay que delimitar antes que nada que vamos a entender por crítica. Es frecuente oír, en los trabajos, en los artículos que se publican, en los momentos mismo de clase, que los alumnos y profesores constantemente hablan de las actitudes y críticas: profesores críticos, estudiantes críticos, intelectuales críticos, pedagogos críticos, etc.; pero, ¿qué quiere decir todo esto? Entendemos a la crítica como un proceso de comprensión de lo que uno hace desde un punto de vista de la indagación y del análisis, de deestructuración y reconstrucción. De esta manera, cabe la posibilidad de criticar, modificar, reconstruir, plantear alternativas en torno a los momentos y tareas que involucran a estudiantes profesores y demás participantes de la carrera, sólo visto como proceso emergente analíticamente, las condiciones que van presentando los fenómenos. En el proceso de reflexión también efectuamos nuestra práctica desde lo que somos socialmente, jugamos con lo que somos como sujetos históricos sociales de clase, el ser social se refleja a su vez en nuestras concepciones sobre la educación, la práctica docente, el proceso enseñanza-aprendizaje, y también la conceptualización y práctica de la investigación. Estarán presentes también las concepciones de sociedad y universidad y del vínculo que establecen estas dimensiones institucionales con el contexto social. Así pues, no podemos negar la presencia latente o manifiesta de juicios, preconcepciones o preconceptos que están presentes en nosotros y que son el resultado de la práctica histórica, de la práctica social; por estas razones somos sujetos determinados por la realidad objetiva social siendo lo que somos cabe la posibilidad de revertir esta práctica, participando en ella, en la vida social en el

<sup>53</sup> Sydney, Hook: "Educación para una nueva era". Ed. Noram. p.97.

<sup>54</sup> Mangariello, Ethel, M.: "Introducción a las Ciencias de la Educación". pp.76.

lugar y momento que nos corresponde como trabajadores como trabajadores de la educación y en la educación.

Los juicios valorativos, las prenociones o preconceptos con los cuales leemos la realidad y la interrogamos están presentes en nuestro bagaje conceptual, en nuestro lenguaje, en lo que aquí llamamos el marco referencial; esto es un resultado social, por eso que nos ubicamos de una manera neutral y aseptica ante lo educativo. Puede suceder que tengamos o no conciencia del cómo hemos sido producidos socialmente, a qué intereses de clase o de grupo estamos respondiendo, aquí surge pues la ponderación de la crítica, ella posibilitará aclararnos lo que somos como sujetos individuales y de grupo, como nos movemos en las instituciones. En el caso del pedagogo, es hacer referencia a un ser social concreto, tanto en su dimensión grupal-institucional e individual, que proviene y está vinculado a intereses de clase lo tenga claro o no. Ahora bien, ¿que pasa en su trayectoria como estudiante de la carrera de pedagogía?, ¿cómo llega y cómo egresa este pedagogo? ¿que pasa en el periodo de su formación?, ¿qué necesita hacer o deshacer para que se convierta en un pedagogo crítico, es decir, para que sea un estudiante-investigador y un trabajador de la educación creativo, de y en su quehacer cotidiano.

Pensar y actuar así determina un giro conceptual en relación a la tendencia o enfoque dominante de la refuncionalización educativa, modernizante y tecnocrática, para optar por una postura y enfoque epistemológico frente a la práctica educativa; lograrlo en lo corto, mediano y largo plazo es lo que se espera como el ideal educativo, para así imponer realmente alternativas que respondan verdaderamente a una práctica, reflexiva, crítica y transformadora.

En ello radica el significado de las experiencias de "aprendizajes significativos" porque desmitifican la relación disociada entre el sujeto que aprende y su objeto de aprendizaje, relación impuesta por un modelo y sistema educativo determinado por las circunstancias. La investigación entonces no es solo un imperativo académico sofisticado, sino una necesidad social de evaluar, analizar y criticar las acciones en las que nos vemos comprometidos. Lograrlo determina un trabajo de análisis, de permanente reflexión para lo cual es necesario formarse la capacidad para la investigación y la crítica; estas no son actitudes de espontaneísmo y de voluntarismo, sino de un proceso de trabajo, de producción, de síntesis de la interacción del sujeto con su objeto para aprender asiendo. En este punto se retoma la problemática del curriculum, ¿en qué forma el material brindado a los estudiantes y profesores nos permite y nos limita para alcanzar una formación para la investigación?.

El curriculum de los programas académicos debería poner en contacto al futuro profesionista no sólo con un conjunto amplio y estructurado de conocimientos acerca de la educación, sino también brindarles la posibilidad de ejercitarse en las actitudes características de la investigación crítica: la confrontación permanente, la duda metódica, las preguntas sistemáticas etc.

Respecto a la formación en la práctica, hay que hacer notar que no basta con hacer investigación para que ésta actividad resulte formativa. Es necesario establecer a la vez, las condiciones para que este ejercicio cobre una dinámica de formatividad; por ejemplo,

dejando el tiempo y el espacio necesario durante el desarrollo de la investigación para que todos los participantes puedan discutir la génesis y el proceso de la misma, sus supuestos epistemológicos, los problemas teóricos y metodológicos, los aspectos de tipo operativo e instrumental, la administración del proyecto. Pero este caso no parece ser habitual, más bien lo que encontramos generalmente son equipos de trabajo con investigadores titulares y su grupo de ayudantes que llevan a cabo tareas muy específicas, derivadas de un proceso de investigación formalizadora en procesos o etapas.

Los procesos de institucionalización de la investigación y los procesos de profesionalización de los investigadores están estrechamente vinculados. Una relación de fondo liga los procesos institucionales con los procesos y prácticas profesionales de los investigadores, ella es la relación de instituyente-instituido.<sup>33</sup> Si bien, por un lado las instituciones condicionan a sus agentes en cuanto a sus prácticas profesionales y a sus perspectivas teórico-metodológicas, éstos, por su parte, pueden generar cambios institucionales. Esto depende, en buena medida de las características de los agentes y de sus respectivas historias personales. "El habitus del productor no es completamente el productor del puesto. Si el puesto hace al habitus (más o menos completamente), el habitus que es previo (más o menos completamente) hace el puesto.

Lo anterior implica una serie de problemas que se plantean tanto a las instituciones como a los investigadores. Respecto a las prácticas, hay que hacer notar que no basta con hacer investigación para que estas propicien un desarrollo del investigador. Es necesario establecer las condiciones institucionales para que estas prácticas cobren la dinámica de formatividad<sup>34</sup> Por ejemplo, dejando el tiempo y el espacio necesario durante el proceso de la investigación para quienes participan en ella puedan discutir la génesis y el proceso de la misma, sus puestos epistemológicos, los problemas teóricos y metodológicos, los aspectos de tipo operativo e instrumental y los relativos a l administración del proyecto. Pero éste caso no parece habitual, mas bien lo que se encuentra generalmente son equipos de trabajos con investigadores titulares y de grupo de ayudantes, quienes llevan a cabo tareas muy específicas y atomizadas.

Las condiciones institucionales que privan en este campo no son propias para que los investigadores se enfrentan a los múltiples problemas que requiere la práctica de la investigación: armonizar su formación disciplinaria previa con una formación amplia en educación, equilibrar las tareas instrumentales con la reflexión teórica, negociar los intereses personales de investigación con los de la institución, lograr el reconocimiento de la formación adquirida por la práctica de la investigación.

Para la investigación educativa, el punto clave es poder institucionalizarse la investigación. Este implica "una definición del carácter y finalidades institucionales, una explicación de sus políticas y de sus líneas programáticas, una organización y estructura acordes con sus

---

<sup>33</sup> Lourau. 1975.

<sup>34</sup> Cfr. Honore. 1980.

línes, un marco normativo una organización y estructura acordes con sus fines, un marco normativo apropiado para el trabajo de los investigadores, un conjunto de apoyos institucionales para las actividades de investigación (centros de documentación, posibilidades de asesorías externas, vías o canales de difusión y publicación, etc.) y sistemas de contratación que reconozcan su estatus a los investigadores y garantice la estabilidad y seguridad que requieren las tareas de investigación".<sup>37</sup>

(...) y hace por el puesto, contribuya a hacer el puesto. Y eso, sin duda tanto más cuanto la distancia es más grande entre las condiciones sociales de producción y las exigencias sociales inscritas en el puesto y más grande también el margen de libertad y de innovación implícita o explícitamente inscrito en el puesto. Hay quienes están hechos para acogerse a posiciones hechas para hacer nuevas posiciones.<sup>38</sup>

El peso de las instituciones en el campo de la investigación educativa es muy fuerte por una doble razón: en su mayoría se encuentran estrechamente ligadas al aparato educativo y, sobre todo, porque el conjunto de los investigadores no constituye una comunidad científica consolidada. La profesionalización de los investigadores es escasa, dado que la mayoría de los investigadores adolecen de una formación específica en el campo y que su experiencia en el campo de la investigación educativa es muy corta. El reducido capital cultural y social de los investigadores, en la mayoría de los casos, no les permite romper la inercia o transformar la dinámica de las instituciones.

Por su parte, las instituciones de investigación educativa constituye espacios formativos-de inculcación y adquisición- del habitus que corresponde a las posiciones que éstas mantienen en el campo.

Las instituciones, a través de los procesos de formación intencionales o no, en forma consciente o inconsciente, reproducen sus proposiciones en el campo y su capital institucional, cultural y social.

En las instituciones, los procesos de formación se ubican de dos maneras:

- a) como procesos formales estructurados académicamente, en los que, en forma expresa tanto las instituciones como los sujetos pretenden determinados aprendizajes. En este caso remiten a lo que se puede llamar la vía didáctica que, en su expresión más estructurada, organiza los aprendizajes en torno a un currículum, plantea una relación expresa docente-alumno e implica un reconocimiento académico en el currículum vitae.
- b) como procesos no formales o informales, relativamente espontáneos y que se dan en torno a la práctica, donde la relación fundamental es otra, la del trabajo, pero de la que se sigue, en y por las prácticas habituales, una formación o conformación de los investigadores. Aquí remiten a lo que puede llamarse la vía formación en la práctica que

---

<sup>37</sup> Arredondo, Mariano: La Formación de Profesores en Investigación en cuadernos del cesus. No. 27 1988.

p.78

<sup>38</sup> Cfr. Bourdieu, 1980, c.211

tiene como eje la producción misma de la investigación encuadrada en condiciones institucionales específicas, además plantea, en ocasiones, una relación maestro-aprendiz.

Se constituye así en un punto de partida que problematiza al poner de manifiesto algunos aspectos de esta realidad educativa, toca ahora no dejar ahí esta reflexión sino promover su proceso para que efectivamente contribuya a construir un vínculo entre el sujeto de esta carrera, entendiéndolo no de forma individual, sino social y o grupal, con su objeto que es el quehacer cotidiano que aquí se produce.

### **3.3. Replanteamiento de su práctica.**

Al elaborar un marco de referencia se tiene la necesidad de ubicar con precisión cuál es la evolución histórica de la profesión, cómo es la estructura social en que se inserta una práctica profesional; por ello se hace necesario también contextualizar la carrera de pedagogía. Al proponer este marco de referencia, en el cual se considera a la práctica institucional, en un sentido histórico, donde la diferenciación social es la base que permite estudiar la vinculación entre profesión y estructura productiva, se observa una postura que constituye una reflexión teórica del campo curricular. Concebimos al currículum como espacio configurado por los planos íntimamente relacionados: uno, el de la legitimación de un saber y una cultura a través de la predeterminación de contenidos disciplinarios, vinculados a otro; el plano del ejercicio social de la profesión correspondiente.

Refiriéndose al primero (correspondiente al diseño del plan de estudios), entendemos que este constituye una estructura formal que involucra el nivel académico y administrativo, con el propósito de sistematizar el proceso de aprendizaje mediante la organización lógica en tiempo y espacio del contenido para abordar un objeto de estudio.

En esta perspectiva consideramos que toda reflexión acerca de la práctica profesional tendrá que dar cuenta de la relación entre el nivel de predeterminación del contenido cultural que promueve la escuela en su articulación con el ejercicio profesional, para lo cual proponemos los siguientes ejes de análisis:

1.- Nivel socioeconómico e ideológico presente en la relación universidad-sociedad. Reconocemos al currículum como un carácter ideológico donde subyace un proyecto universitario. Aquí se propone dentro del análisis del campo profesional, el seguimiento de los gremios profesionales como espacios de poder y control respecto a las prácticas que se pretenden promover desde una institución.

2.- El nivel epistemológico. Implica el análisis de la construcción teórica de la disciplina con el propósito de explicar el tipo de relación que se establece entre el sujeto y el objeto de conocimiento, así como la delimitación del objeto de estudio, lo que permite identificar la concepción de sociedad, de hombre, de ciencia, etc. que subyace en la relación sujeto-objeto. Aquí se ubica el tipo de relación entre teoría y práctica. Partimos de que el proceso de construcción de una disciplina participa del estatus que se le otorgue a ésta, así como también el ámbito en el que se desarrolla su práctica profesional.

3.- La dinámica institucional constituye el encuadre en el que se desarrolla un plan de estudios. En este sentido las instituciones se convierten en un espacio de reflexión acerca de las políticas escolares en las cuales se señalan las pautas de trabajo docente y de investigación. La participación de los alumnos y profesores respecto a la predeterminación de contenidos en una plan de estudios, es un espacio que manifiesta la correlación de fuerzas al interior de una institución.

Encontramos distintas posturas en el estudio de la tematica curricular, una de estas emplea indistintamente en su discurso la noción de curriculum y de plan de estudios y en el tratamiento de dicha tematica sólo se refiere a la estructura formal que propone una institución para la formación de profesionales. En esta perspectiva, existe una gran preocupación por el diseño de plan en si mismo dejando de lado la discusión del contexto en el que se inscribe. Otra version se orienta hacia la delimitación y organización de la practica profesional y la inserción del egresado en el mercado laboral. En este sentido, el diseño de perfiles profesionales, no representa una de las propuestas que intenta caracterizar la práctica profesional desde el plan de estudios. Por otro lado, se observa una postura que constituye una reflexión teórica practica del campo curricular, en tanto parte del analisis del ejercicio social de las profesiones... todo curriculum se estructura en torno a la imagen de una practica social de profesión...

Asumimos una teoría de la realidad que implica su transformación. Esto es, la práctica educativa nacional requiere de explicación y comprensión (teorización para descubrir su esencia), para su transformación. Esta teorización, solo puede darse a través de la formación para tal objetivo, siendo labor de la universidad la formación de investigadores. Ahora bien, el proceso para dicha formación conlleva ciertas conceptualizaciones tales como investigación, relación, teoría-práctica, aprendizajes, enseñanzas de la investigación que guía dicho proceso. Así el presente trabajo pretende la elaboración de dichas reflexiones por considerarlas fundamentales en el proceso enseñanza aprendizaje de la investigación siendo este un elemento de la totalidad. La investigación no es un privilegio de un grupo "sabelotodo" que se dedica solamente a esa actividad. En el caso de la pedagogía, la investigación ha de realizarse en la medida que su realidad lo permita, en el nivel de complejidad que las inquietudes de cada sujeto exponga contribuyendo así a la práctica profesional del pedagogo; no se observa como una actividad que cualquiera puede realizar, por medio del "sentido común", el especialista en educación, tiene una formación teórico-metodológica concreta que debe repercutir en una práctica profesional seria y comprometida.

La práctica de la investigación, en el campo de la pedagogía debe ser cotidiana, y en el estudiante la idea de complejidad podría modificarse, para entender a la investigación como un espacio que tiene el ser humano para ser creativo y construir conocimientos objetivos que repercuten en el desarrollo de la sociedad, y contribuir dentro de las posibilidades de cada uno de nosotros a hacer de la realidad, un reflejo de la riqueza y bondades del hombre, para compartir y disfrutar de una convivencia verdaderamente humana.

<sup>19</sup> Guevara, G. et. Al.: "El diseño curricular" UAM Xochimilco.

**EJE TEMATICA CUATRO:**

**LA FORMACION DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS**

**FALTA PAGINA**

No. 72

---

## LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS.

### 4.1.- La formación de investigadores educativos en México

Es obvia la relación estrecha que media entre el desarrollo de la investigación educativa en México y el proceso de formación científica de los investigadores que llevaron a cabo dicha tarea. El problema surge al detectar el desequilibrio existente entre el notable interés generado en México acerca de la investigación educativa y el casi olvido de la formación de los investigadores de la educación. El número de "especialistas" en educación, involucrados en tareas de investigación educativa, es sumamente reducido, además, la gran mayoría de ellos sólo cuentan con el grado de licenciatura. Nivel de estudios de los investigadores hasta 1990 (Anexo 18).

Desde hace más de 20 años las organizaciones rectoras de la Educación Superior (E.S.) en el país<sup>40</sup> plantearon la importancia y la necesidad de formar recursos humanos para la investigación que en buena medida resolvieran los problemas referidos a la inercia del sistema educativo; al mismo tiempo, establecer un proceso fundamental para la formación de investigadores en el campo educativo. La investigación educativa no se resume sólo al adiestramiento en procedimientos y técnicas ya probadas y sancionadas "a priori", es un proceso complejo donde la teoría, el método y la realidad intervienen constantemente de modo diferente en aras de aportar nuevos conocimientos. De ahí que en la construcción del objeto de la investigación, las observaciones previas, las lecturas, las técnicas y los procedimientos, así como los hechos, los datos adquieran relevancia sólo a través de las valoraciones críticas continuas.<sup>41</sup>

Se observa que la complejidad en la formación de investigadores en el campo de la educación, inicia con el concepto mismo de sujeto-investigador; siendo éste uno de los ejes para la construcción de un currículum en el cual tienen relevancia los contenidos manejados, la perspectiva de interpretación que se le da, así como a la amplitud y profundidad con la que se trabajen los temas. De igual forma la relación teórica-práctica, es necesaria para dejar de lado el nivel de recetas para investigar, lo cual hemos comprendido y reafirmado en el desarrollo de la presente tesis.

Como se ha observado, el aprender determinados pasos para realizar la investigación no son suficientes, pues la descripción del proceso de construcción de una metodología para hacer inteligible un campo problemático está en estrecha relación con la formación de los sujetos con miras a transformar la realidad. Este criterio, sólo puede ser resultado de una constante actitud crítica y consciente de la información que es proporcionada en las situaciones de aprendizaje y en los procesos de investigación. Cuando la formación para la

<sup>40</sup> ANUIES, SEP CONPES)

<sup>41</sup> Quiróz Rafael: "Formación de Maestros e Investigadores. Memorias DIE-CINVESTAV. México 1987, p.15.

investigación se piensa mediante cursos de técnicas de investigación no se forman investigadores, ya sea que dicha formación se reduce en la mayoría de los casos a una asimilación pasiva de una cantidad considerable de información, que difícilmente contiene por sí misma una coherencia en relación a su formación propiamente pedagógica. Por ello, es necesario pensar en "...la tarea de articulación, es decir, aquella que está encaminada al impulso de la práctica directa de la investigación educativa que asume como suyas las herramientas e instrumentos de conocimiento, teorías generales de lo social y teorías particulares de lo educativo en sus diferentes ámbitos, para confrontarlos y ponerlos a prueba en su papel de elaboración de categorías, concepto, juicios e hipótesis generales, así como, en su carácter de guías y criterios que sugieren instrumentos de procedimiento y operación apropiados para la construcción, desarrollo, manejo crítico y expresión concreta en las investigaciones educativas..."<sup>62</sup>

Las conceptualizaciones más cercanas a lo que sería el objetivo de la formación en investigación, coinciden casi todas en establecer criterios para el manejo de la teoría y la confrontación de ésta con la práctica en el establecimiento de propuestas.

Sánchez Puentes expresa que "como es de suponer, la enseñanza de la investigación no es tarea difícil, pues no se trata de enseñar simplemente los pasos del método científico ni de entender técnicas de investigación en la enseñanza. En la investigación científica se concretan otras dimensiones, como las especificaciones de cada campo científico ... el comportamiento psicológico del investigador (individual o grupal) frente al objeto que se trata de investigar, los diferentes eventos didácticos a que se puede acudir para enseñar a investigar, así como el alcance y limitaciones de cada uno (curso, seminario, taller, laboratorio, asesoría), el tratamiento sólido de los puntos de vista y de las tomas de posición frente al conocimiento, al hombre, la sociedad y a la sociedad en su conjunto, cuando se enseña a generar conocimiento".

Ante una empresa compleja y difícil, ahí queda el desafío...<sup>63</sup> El mismo autor habla "...el tratamiento sólido de los puntos de vista y de las tomas de posición frente al conocimiento..." a partir de esta reflexión puede abrirse un espacio a la estructuración del currículum para la formación de investigadores, puesto existen criterios para designar que contenidos se han de manejar, por lo que es necesario un "tratamiento" relacionado con las diferentes propuestas metodológicas que se han hecho hasta nuestros días para el tratamiento de los procesos sociales, incluyendo los educativos.

**Es importante que la teoría sea un apoyo en el profesionista para comprender algún nivel de la realidad en que se encuentre inmerso. Los supuestos metodológicos permiten construir este medio para aprehender la realidad educativa, claro está, que el carácter de compromiso consigo mismo y con la necesidad no es privilegio de los "investigadores", si tomamos en**

<sup>62</sup> Davia, Aldas Francisco. "Propuesta de una línea teórico metodológica de formación de investigadores en el ámbito de la educación". En aspectos metodológicos de la investigación social. Cuadernos del CESU No. 6 UNAM. México 1987 pp.39-52 p.40.

<sup>63</sup> Sánchez Fuentes, Ricardo: "El caso de la enseñanza de la investigación histórico-social en el Colegio de Ciencias y Humanidades". En aspectos metodológicos de la investigación social. Cuadernos del CESU No. 6 UNAM. México. 1987. 23-37 pp.

cuenta el mínimo porcentaje de población que logra alcanzar la cúspide de la pirámide escolar. Ya que se hace referencia a la capacidad del investigador para involucrarse no sólo con la sociedad sino con su propio proceso de formación para rebasar la idea simplista de aprendizaje pasivo y recopilación de información. Estas habilidades implican la formación del sujeto en una dinámica grupal activa, en donde el trabajo en equipo remita a la construcción de la investigación con base en discusiones y objetivos que repercutan principalmente en el sujeto como parte de la sociedad.

El formar para la investigación implica un compromiso de razonar constantemente las experiencias de aprendizaje y de conocimiento de la realidad misma, implica también romper con los mitos de lo que es una investigación, y el método de la actividad misma del investigador. Podría entenderse entonces, que la formación para la investigación no es la aplicación de pasos estrictos que han de cumplirse para lograr un conocimiento objetivo; el investigador es aquella persona que observa reflexiona, es creativa, analiza, construye y reconstruye una estructura conceptual. Quizá sean reiterativas, este tipo de reflexiones, sin embargo se considera importante relacionar y comprender que ninguno de los aspectos que se han estudiado están aislados: investigación, formación de investigadores, enseñanza de la investigación.

La complejidad de la investigación implica mediaciones que se presentan en la formación de investigadores o simplemente en la formación metodológica de los estudiantes; todavía falta mucho p.e. comprender cabalmente el proceso mediante el cual se adquieren las habilidades, hábitos, actitudes y valores característicos del investigador. Se hace necesario seguir realizando estudios para identificar los valores, actitudes y habilidades a desarrollar a lo largo del proceso formativo de los investigadores y para conocer las formas de lograrlo. La tápi nos dice que el modelo de desarrollo futuro de la investigación educativa debería "promover la educación académica personal de investigación en áreas teórico-metodológicas de mayor rigor conceptual. Para ello, se hace necesario, que el investigador educativo se inmiscuya en procesos formativos de investigación educativa que le sirva como forma de especialización e posgrado para llevar a cabo tareas de investigación.

El compromiso del investigador social debe ser esa lucha constante por la adquisición del conocimiento y concatenación de los mismos para lograr la transformación de los fenómenos sociales, siempre en beneficio del mayor número de personas. Esto lo conocemos bajo el nombre de ética.

La posición de instituciones dentro del campo se explica, entre otras cosas, por el respaldo que les da su capital cultural y social, a través de la trayectoria de su producción y las prácticas y procesos de formación de sus agentes, acumulados en las luchas anteriores por la distribución del capital específico del campo. Esta distribución del capital cultural y social es objeto de lucha, no sólo en el campo por parte de las instituciones sino también en las instituciones por parte de sus agentes.

En la investigación educativa, no obstante su gran expansión, el capital cultural es aún incipiente por las características mismas del campo, lo que da lugar a una lucha más bien por las posiciones en el plano del capital social que en torno a posiciones teóricas en el plano científico.

**Respecto a cómo ejercen la profesión los investigadores, encontramos dos tipos fundamentales de profesionistas:**

- a) Los investigadores generalistas
- b) Los investigadores especialistas

Los primeros han desarrollado trabajos sobre múltiples objetos de investigación, utilizando diversos enfoques disciplinarios, han explorado, asimismo diversos subsistemas, modalidades y niveles educativos. Entre ellos se cuentan casi todos aquellos que históricamente dieron origen al campo. Asimismo quienes desarrollan actividades de diagnóstico y planificación.

Los segundos han centrado sus esfuerzos en un objeto de estudio-curriculum, por ejemplo; o se han mantenido trabajando dentro de una disciplina. Habitualmente laboran en instituciones universitarias.

Por otra parte, podemos referir la labor de investigación de estos profesionistas o bien al desarrollo de un proyecto educativo, o de la de un proyecto científico. En el primer supuesto el trabajo pretende, además de explicar fenómenos, impulsar una utopía educativa, por lo que incluye la participación del investigador en experiencias y desarrollos pedagógicos o promocionales de diverso tipo. En el segundo, se pretende explicar solamente los fenómenos educativos, de acuerdo a paradigmas científicos.

Respecto a su formación universitaria, podemos clasificar a los investigadores con formación de posgrado y profesionales sin esta formación. De igual manera, dicha formación puede ser en educación o en otra área. Los estudios pueden haber sido cursados antes de ingresar a la actividad de investigación o habiendo ya desarrollado investigaciones en educación o en otra área de conocimiento (Anexo 19).

Los investigadores pueden clasificarse, según sus relaciones profesionales en el campo, en dos grupos básicos:

- 1) Investigadores multirrelacionados en el campo de la investigación y en el ámbito de la educación. Es decir profesionales que participan en una red amplia de comunicación con colegas, funcionarios, educadores, medios de comunicación etc.
- 2). Investigadores relacionados por áreas del campo de la investigación educativa y/o del ámbito de la educación. La red de comunicación de estos profesionales es una red especializada, reducida en el conjunto del campo.

**Respecto a su papel como formadores, pueden establecerse los siguientes tipos:**

- 1) Investigadores que han formado profesionales de la investigación en la práctica, lo cual puede ser en forma continua y sistemática o en la forma eventual y no sistemática.

- 2) Investigadores que han formado académicamente profesionales de la investigación educativa.

Asimismo pueden plantearse las siguientes funciones de quienes son formadores con aquellos que no lo son pero demandan este tipo de conocimiento:

- 1) Investigadores que han formado académicamente a profesionales de la educación.
- 2) Investigadores que han formado en la práctica a profesionales de la educación o de la promoción.
- 3) Investigadores que han formado opinión pública, por vía de sus intervenciones orales o escritas en los medios de comunicación.

#### La práctica de los investigadores generalistas.

Estas prácticas parecen tener su origen, desde el punto de vista del campo, en una tendencia a ejercer una demanda indiscriminada por parte de los patrocinadores de la investigación educativa sobre los investigadores que considera calificados para efectuar la misma. Esta tendencia se verifica también en el caso de las instituciones prestigiadas. Dicha demanda genera, a su vez procesos de acumulación de capital cultural y social en los investigadores y las instituciones, que no versan sobre unos cuantos objetos determinado sino que cubren un amplio espectro de la educación.

Las actividades más sujetas a esta dinámica parecen ser las relativas al diagnóstico de sistemas educativos y la planificación.

Es de hacerse notar también que la antigüedad del investigador en el campo parece ser un factor que incide en este tipo de prácticas: quienes históricamente fundaron el campo en nuestro país son casi todos generalistas.

#### La práctica de los investigadores especialistas.

Desde la perspectiva del campo, esta práctica puede entenderse como aquella que surge en el estudio de ámbitos particulares o subcampos del mismo, organizados disciplinariamente y que ejercen a través de sus instituciones demandas específicas sobre sus investigadores. Las actividades más sujetas a esta dinámica son aquellas que se ejercen en centros de investigación o facultades universitarias.

La referencia científica o educativa, por parte de los investigadores, no es uniforme en este tipo de práctica. Hay algunos de ellos que se adscriben al primero, otros más al segundo y algunos más a otra clase de proyectos, como es el caso de quien declara sustentar un proyecto de investigación político-educativo.

Habitualmente el papel que como educadores cumplen estos investigadores se ubican en el nivel universitario, en el cual son docentes o asesores. Rara vez incursionan en otros niveles o modalidades educativas.

La labor de divulgación, al igual que en el caso de los generalistas, está determinada más por el proyecto político-educativo que suscribe el investigador, que por la dinámica de la práctica misma.

El perfil de este tipo profesional es el de un científico formado en una disciplina o paradigmas desde la que explora los objetos educativos pertinentes a dichos marcos, ejerciendo las destrezas de investigación características de la disciplina en cuestión. Habitualmente el establecimiento de la panorámica y la adquisición de las destrezas son producto de la formación universitaria, con la que hay una continuidad disciplinaria en la práctica.

#### Los estudios universitarios en la educación.

Una de las condiciones de ingreso al campo, que prácticamente impone la investigación educativa a todos sus agentes, es la de contar con los estudios en cualquier disciplina y no necesariamente en educación. Tanto los diagnósticos generales como los investigadores considerados revelan este aspecto. Son escasos los maestros con normal, preescolar, básica o superior, que transitan de la enseñanza a la investigación educativa, en cambio, hay médicos, ingenieros, biólogos, etc., que investigan la educación (y no precisamente la enseñanza-aprendizaje de su disciplina de origen, sino objetos a veces muy alejados de ella). Sería de esperarse que si bien el campo no exige una formación básica en educación para desempeñarse en él, presionará a sus miembros ajenos a la misma para que efectúen estudios de posgrado en educación, a fin de asegurar una panorámica amplia sobre los problemas educativos y reforzar o hacer surgir las destrezas básicas de investigación en el campo de las ciencias sociales. Pero tampoco los estudios de posgrado son una condición. Existen investigadores que tienen un alto reconocimiento como tales, sin haber efectuado estudios avanzados formales. (Anexo 20)

Al nivel de las instituciones, el fenómeno tiene sus excepciones. Algunos centros de investigación universitarios sí parecen alentar (tanto por la vía de asignar altos puntajes a los posgrados en las promociones, como por la vía de ofrecer ellos mismos maestrías y doctorados, o la facilidad de cursarlos). Sin embargo, en estos casos no es un requisito de ingreso o permanencia el posgrado en educación.

El campo de la investigación educativa, debido a su baja estructura como campo, tiende a propiciar relaciones por subcampo y regionales en sus investigadores más que contactos amplios o múltiples. No obstante que la mitad de los casos podríamos clasificarlos como investigadores multirrelacionados en el campo de la investigación educativa, cabe señalar que su zona geográfica de comunicación científica más frecuente es la capital de la república y que su espacio profesional de relaciones es reducido. Otro tanto sucede respecto a las relaciones en el medio educativo: las relaciones con funcionarios, docentes, estudiantes, medios de comunicación, etc., tienden también a ser por ámbitos.

En el caso de las instituciones, puede observarse que aquellas que le asignan a la investigación una función de apoyo para la toma de decisiones o la ubican como función

subsidiaria de cualquier otra clase, tienden a propiciar igualmente relaciones de tipo restringido y locales, no así los centros académicos, sobre todo los de prestigio, que generan relaciones amplias, tanto nacional como internacionalmente, en sus investigadores, maxime si éstos son, a su vez, directivos de los mismos.

El factor determinante para la participación de un investigador en un programa de formación parece ser su inserción institucional y no otro, ya que hasta el momento la enseñanza-aprendizaje de la investigación educativa en nuestro país responde más al esquema artesanal (maestro-aprendiz) que a un esquema formal. La trayectoria del investigador es el resultado de la articulación entre las condiciones concretas de trabajo a las que se enfrenta en los momentos particulares de desarrollo personal por lo que atraviesa en el transcurso de su vida profesional. En este sentido, pueden rastrearse las posibles influencias, que momentos y acontecimientos, tanto institucionales como el campo de la investigación, dejaron en los investigadores. Así mismo pueden correlacionarse las etapas del desarrollo personal de un investigador con las bases que como profesional ha desarrollado, en otras palabras, pueden cruzarse trayectorias externas e internas para dar cuenta de la formación de los investigadores.

La vida profesional de un investigador se inicia habitualmente, en la juventud y, a más tardar, en la madurez cronológica del mismo. Podemos ubicar la primera entre los 18 y los 35 años y la segunda entre los 36 y los 60. Ambas, pueden correlacionarse con la juventud y madurez como investigadores de los sujetos y categorizarse de la siguiente manera:

- a) Primera juventud: el individuo empieza a hacer investigación en forma artesanal, como auxiliar o asociado, cursa o ha terminado una licenciatura, no tiene relaciones significativas en el campo y todavía no cumple papel alguno como formador.
- b) Segunda juventud; el individuo ha participado en varios proyectos de investigación como asociado y ha accedido a ser titular, cursa o ha terminado una maestría en alguna disciplina del campo, empieza a ser conocido como profesional de la investigación educativa.
- c) Primera madurez: el individuo tiene una producción apreciable en investigación y desarrolla la misma de manera constante, igualmente dicha producción es original, cursa o ha terminado un doctorado; tiene reconocimiento en su campo particular de acción, ha demostrado capacidad para formar especialistas en su disciplina.
- d) Segunda madurez; el individuo ha producido contribuciones importantes al campo, tiene reconocimiento internacional en el ámbito de la investigación y ha desarrollado actividades sobresalientes de liderazgo académico, científico o tecnológico.

Es interesante destacar el hecho de que los pioneros del campo eran, en su mayoría, personas que estaban en la época de madurez intelectual y que si llegan tarde a la investigación educativa es por la simple razón de que ésta no existía como tal en México.

Es importante destacar también, que hay quienes ingresan a la investigación educativa obligados por la actividad profesional que desarrollan, lo cual también retrasa su entrada al

ESTA TESIS NO PUEDE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

campo. No se notan por otra parte, iniciaciones en la investigación demasiadas tempranas (antes de los 21 años). En este sentido, el límite inferior de entrada a la actividad de investigación parece ser la edad en que el sujeto termina los estudios de licenciatura. (Anexo 21).

El proceso de constitución como sujeto-investigador de los diferentes individuos se realiza al interrelacionarse una determinada estructura de personalidad formada profesionalmente con un medio profesional investigador. En otras palabras, el investigador se hace investigando.

Al referirnos a una estructura de personalidad formada profesionalmente, se alude a los acontecimientos previos en determinada disciplina o actividad, a la imaginación funcional, a la habilidad para comunicarse científica o tecnológicamente, etc., que ha incorporado el individuo en su vida laboral o de estudios, sobre la base de sus rasgos específicos de personalidad. Al hablar de un medio profesional investigador nos referimos, a un campo de actividad social en el que se construyen objetos de conocimiento, se acopia ciencia alrededor de ellos, se confronta los hallazgos con los colegas para su validación etc.

Respecto a los elementos anteriores el análisis mostró que las estructuras de formación profesional con que llegan los sujetos al campo de la investigación educativa son muy variadas, al igual que en sus personalidades. En el sentido anterior, el proceso de constitución como sujeto-investigador de un individuo puede entenderse como la correlación de una determinada estructura de personalidad, formada profesionalmente como un medio investigador -el investigador se hace investigando-, a través de las prácticas que promueve, los estudios que ofrece y las relaciones socioprofesionales que genera, incentiva el interés, desarrolla las destrezas y ofrece la posibilidad de acceder a los conocimientos acumulados por la ciencia en su campo: es decir, da origen a procesos de avances o estrategias exitosas de formación en el sujeto, pero también puede provocar procesos de retroceso del mismo o conducir a estrategias fallidas con respecto a la investigación.

En el campo de la investigación educativa, la práctica profesional específica con la que se vincula el sujeto parece ser factor determinante en su constitución como investigador educativo. Los estudios universitarios se presentan como condición necesaria pero no suficiente para el mismo efecto. Las relaciones socioprofesionales destacan más como un factor conformante que propiamente generador de los panoramas sobre la práctica educativa o disparador de las destrezas de investigación en el sujeto.

El proyecto (educativo, científico, político) al que se refiere la actividad del investigador juega igualmente, un papel rector en su formación, ya que guía y organiza, a largo plazo, los diversos quehaceres de éste.

Por último, parece ser, que son las necesidades institucionales o del campo las que mueven a un individuo a desarrollar tareas como formador de otros investigadores y no la cantidad o calidad de su saber como investigador.

En el proceso de estructuración del campo de la investigación educativa los procesos de formación tienden a la multiformidad (se dan en torno a prácticas diversas, códigos

múltiples para diferentes sistemas, etc). En este sentido, dicho campo no tiene un sólo habitus que adquirir o inculcar sino varios. Incluso puede afirmarse que los investigadores tienden a conformarse en su habitus de origen, es decir, aquel que se le inculcó en el campo o disciplina del cual procede. (Anexo 22).

Ahora bien, el profesor universitario trabaja en gran medida aislado. La formación de profesores-investigadores y la investigación como una de sus estrategias pueden contribuir a romper ese aislamiento, al estudiar y enfrentar organizadamente en términos de trabajo académico diversificando los conflictos y obstáculos comunes.

En México se han desarrollado experiencias distintas en torno a la formación de profesores-investigadores a lo largo de casi ó décadas; algunas exitosas y otras fallidas; unas de larga duración y otras de vigencia limitada; unas con influencia más allá del lugar en que se crean y otras con expresión puramente local.

A lo largo de la elaboración de la presente investigación no halló conocimiento de que se realizaran los suficientes trabajos de recuperación y evaluación de todas éstas experiencias, que permitan un aprendizaje de los aciertos y errores cometidos de acuerdo con situaciones y coyunturas diferenciales.

Es posible obtener un mayor acercamiento a los procesos de formación a partir de considerar la relación entre las instituciones de investigación educativa y los sujetos que tienen por actividad la investigación. Esta relación es variable según la posición que ocupan unas y otros, respecto a las tareas de investigación y el vínculo que se establece entre ambos, constituye un importante punto de referencia en la vida profesional de un sujeto como investigador.

En casi todos los procesos de formación de los investigadores se evidencian instituciones-matriz, es decir, aquellas que tienen un peso fuerte en la trayectoria de formar al investigador. Así mismo, parece haberlas también respecto al campo. Siendo aquellas las que han sentado pautas para el ejercicio de la profesión.

#### **4.2.- La formación de investigadores en la UNAM.**

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) como institución pública es un reflejo de la sociedad que busca ubicar un mundo en constante transformación, así como en un continente que pugna por consolidarse y por buscar su identidad. Aquí es donde puede hallarse un giro cuantitativo y cualitativo tanto a los objetivos como a los contenidos de la educación que brinda, para adecuarla al mundo en transformación y orientarla con los objetivos de la sociedad.

La educación en general, y en particular la universitaria, se confronta en México ya desde fines de los cincuenta con un desarrollo creciente para lograr su modernización en todos los ámbitos de la institución, organización, funcionamiento y normatividad, relación con el aparato productivo, y planes y programas de estudio.

Las universidades juegan un papel clave en esta definición: con el término genérico de universidad, nos referimos a las instituciones de educación superior, sean éstas públicas o privadas, estatales o federales, autónomas o no.

Por estudios superiores entendemos aquellos que se realizan después de concluido el bachillerato.

El modelo norteamericano en las universidades impera en la mayoría de los aspectos incluyendo a la investigación; de ahí la importancia de entender las premisas y supuestos que rige el sistema universitario norteamericano, a fin de no repetir el error frecuente de copiar o reproducir los objetivos, metas o tendencias de aquel sistema, sin por lo menos tratar de adoptar la situación a las necesidades de nuestro país.

La función de las universidades son tres: docencia, investigación y extensión.

Docencia: actividad dirigida a lograr aprendizajes en los alumnos.

Investigación: desarrollar la creatividad del investigador y como producto crear conocimiento o mejorarlo, el cual se pone a disposición de los estudiantes a través del propio investigador y a través de otros profesores.

Extensión: es un tipo especial de enseñanza que tiene el objeto de llevar fuera de los muros universitarios el conocimiento.

La investigación es una de las tareas de la UNAM que implica un compromiso de profesionistas entre los cuales los pedagogos no somos ajenos a esa realidad.

La importancia y complejidad de la investigación como actividad profesional, no simplifica la realidad para "esperar la buena voluntad" del sistema educativo y de los sujetos involucrados para dedicar un presupuesto significativo, y desarrollar actividades enfocadas a propiciar la formación de investigadores, así como de los sujetos, que en general, cuestionan objetivamente el conocimiento que le es expuesto como "verdadero", al igual que su realidad, es necesario un trabajo en conjunto coordinado y guiado por la construcción constante de un conocimiento objetivo desde una perspectiva crítica y reconociendo los logros del "otro".

Considero que la investigación es un elemento importante e indispensable en las universidades para que se logre cierto nivel de excelencia. Los programas académicos y de servicio de las universidades deben atender las demandas que la población hace en cuanto a sus servicios. La investigación y la enseñanza son partes sustantivas para cumplir con su función.

En la UNAM la investigación es una de sus funciones sustantivas y una parte del presupuesto es dedicado a ésta. Desafortunadamente el presupuesto parece no ser suficiente para abarcar las diferentes áreas del conocimiento, empero se han logrado avances significativos en ellas, sobre todo en las Ciencias Naturales y Exactas.

En el campo de las Ciencias Sociales, existe para la investigación un abanico de posibilidades bastante amplio que no ha sido explorado. Aún se siguen manejando teorías que son construidas en otros contextos sociales, políticos y económicos, que tratan de explicar nuestra realidad con respuestas inciertas pues se entiende que el proceso del conocimiento se encuentra mediado por características propias de una situación social (problema de la generalización del conocimiento).

Non las instituciones las que conforman el campo de la investigación educativa, y es tambien en el campo, como espacio estructurado de posiciones y como estado de la relación de fuerza, el que conforma a cada una de las instituciones. A su vez, estas desempeñan un papel de mediación entre el campo y los investigadores. Los agentes de la investigación se ubican generalmente en la UNAM. Este es un espacio de mayor concreción de la problemática de la investigación, una especie de condensación de todo lo que se juega en el campo. Las instituciones, en cierto modo, reproducen el campo y algunas de las propiedades de los campos también se encuentran presentes en el ámbito de las instituciones, y la UNAM no es ajena a este sentir. Las instituciones dedicadas en forma exclusiva o principal a la investigación educativa son en realidad pocas. Esta situación y las características del producto y de los productores inciden en la poca cohesión y la autonomía que se da en la investigación educativa. Las funciones y tareas adjudicadas y asumidas, definen el tipo y carácter de la producción de las unidades de investigación. La simultaneidad de funciones y tareas institucionales -a veces contradictorias-, el tipo de demandas que se hacen a las unidades y que estas requieren a su vez a los investigadores, establecen restricciones a la producción posible y a los productores y dificultan, en ultima instancia, que los investigadores se asuman como tales.

El problema de la formación de investigadores y el desarrollo de la investigación de las Ciencias Sociales, van más allá de la institucionalización de la investigación en las distintas universidades del país, y en instituciones particulares debido a las políticas educativas que repercuten en sus objetivos, así como en las posibilidades de hacer posible una investigación y confrontarla con la realidad misma.

La formulación de problemas a investigar o los aspectos relevantes dentro de las características de una disciplina no tienen límite, ya que desde cualquier perspectiva metodológica es fundamental renovar la teoría, además de que no se puede traspasar mecánicamente una teoría para resolver o comprender un problema. Existe una diversidad de propuestas metodológicas en el área de las Ciencias Sociales, con el objetivo de conocer la realidad y transformarla. En cada una de ellas se desarrollan los aspectos que consideramos fundamentales, de manera que ninguna parte de cero, sino que es a partir de las propuestas construidas que se busca "completar" o exponer aspectos que antes no habían sido profundizados o descritos para su análisis.

Las propuestas metodológicas coinciden en algunos momentos de la investigación pero las diferencias en la interpretación le permiten al investigador tener mayores elementos para construir una metodología con el objetivo de aprehender la realidad.

El individuo que investiga posee la capacidad de conocer, de expresarse, al igual que el sujeto investigado, ya que es reflejo de determinadas condiciones histórico sociales. En la metodología de investigación se proponen métodos como instancias que permiten al investigador acercarse a la realidad; claro está, que en la interpretación de éstos influyen las características del investigador, y en el proceso de construcción derivada del método que haya sido elegido por el investigador, y que también es el reflejo de la estructura conceptual del mismo, así como de las contradicciones propias de la realidad. En este caso, no basta con poseer textos, manuales de metodología y técnicas de investigación. Se necesita de entrega y disposición a encontrar apasionadamente la verdad. En la antigua Grecia Platón decía que el filósofo para ser tal, tenía que maravillarse y admirarse de los hechos, para después comprenderlos. En este mismo sentido, el investigador debe tener inquietud para saber algo constantemente. Existen muchos investigadores que una vez que han descubierto o conceptualizado alguna porción de la realidad, suponen que su misión se cumplió y ya no hay más que hacer. Es evidente que este investigador no lo es por "vocación" sino por coacción, esto es que investigaba como otra mutación del trabajo enajenado, pero nunca realmente por desentrañar marañas del conocimiento que esclarecieran el horizonte.

El científico de la pedagogía ha de servir primero a su comunidad, en este caso a la UNAM, y en consecuencia, al grueso de la sociedad. Sin embargo, las investigaciones en la carrera de pedagogía son incipientes, con poca consistencia metodológica y en algunos casos, un tanto especulativas. En esta medida surge una pregunta, ¿hasta qué grado una investigación de estas características es beneficiosa para la sociedad y plausible en el edificio de la ciencia?.

De ninguna manera, queremos sostener que el investigador debe ser un sujeto ideal y perfecto, en cuanto a que olvide los problemas educativos y los manejos ideológicos de las que ha sido víctima, pero es perfectible en virtud de que tome conciencia de que existe un compromiso como investigador dentro de la sociedad, y que la búsqueda de cierto tipo de verdad, deja de ser una apropiación personal, para convertirse en un bien social.

La formación de profesores e investigadores en la UNAM ha tenido un papel importante, situación que se manifiesta en el gran número de acciones directas e indirectamente vinculadas con estos procesos educativos. Además de la cantidad de actividades involucradas, es necesario hacer resaltar que éstas son muy diversas entre sí por razones distintas: calidad y profundidad, duración e integración a programas de largo plazo y alcance, supuestos y contenidos epistemológico-teórico y teórico-metodológicos entre otros.

Todas las políticas nacionales en materia educativa hacen referencia a la necesidad de formar y actualizar al personal docente en materia de I.E., en esta situación no sólo influye la indefinición del campo de formación (objeto) y de los diversos modos de promoverla (métodos). La formación de profesores-investigadores no se constituye en un campo aislado, está vinculado de maneras diversas a procesos educativos y sociales de mayor globalidad.

Creo que la investigación es un elemento indispensable en la universidad para el cumplimiento de sus objetivos. Sin embargo, creo que la investigación en las universidades

no tiene razón de ser por sí misma, sino que debe conducir al mejoramiento de la enseñanza. Resulta pues, incongruente con este principio que en las universidades existan investigadores que no enseñen.

La investigación ayuda también a mantener o aumentar el nivel del conocimiento de los profesores universitarios. La investigación se ve así como una forma efectiva de evitar la obsolescencia y, por tanto, la devaluación de los conocimientos del cuerpo docente. Se reconoce así que la investigación implica percatarse de las distintas dimensiones y procesos que la entretienen, por lo que ésta, es indispensable en el cualquiera de sus niveles.

#### **4.3.- Programas orientados a la formación de investigadores educativos.**

Entre las preguntas que podrían formularse y responderse, en torno a la creación de programas y proyectos de investigación educativa (I.E.), está la de por qué este tipo de acciones tienen significación e importancia. Las razones que pueden aducirse son muchas. Una de las principales consiste en que la investigación constituye una actividad privilegiada del conocimiento y de formación, pues permite conocer "procesalmente", la práctica educativa, resolver problemas que obstaculizan su adecuado desarrollo y avanzar en el conocimiento del campo educativo en nuestro país. Otro de los argumentos que lo apoyan es la necesidad de vincular la docencia y la investigación. Una de las maneras de lograr esta articulación puede ser la de promover que los docentes lleven a cabo estudios completos sobre su desempeño cotidiano.

La investigación educativa (I.E.) que se realiza en México es aún escasa y en muchos casos se encuentra alejada de las necesidades y conflictos que enfrentan los investigadores. Si cada vez mayor número de ellos toma parte activa en procesos de esta naturaleza y este tipo de situaciones se realiza más como una labor permanente, el problema tenderá con grandes posibilidades a aminorarse. Consideramos a la investigación como parte significativa de lo académico, esto implica una de las formas de romper una disociación frecuente en el sistema educativo nacional; por un lado se encuentran los que investigan, planean y diseñan las estrategias, y por el otro, los que las instrumentan. Es importante, para ello, crear las condiciones en que pueda darse una participación real de los profesores, en acciones con sentido explícito y significativo.

Algunas universidades mexicanas en la generalidad tienen programas de actualización y mejoramiento docente; normalmente, tales programas sustentan sendos lugares comunes que vale la pena comentar brevemente. (Anexo 23)

La preparación de investigadores de la educación en México debe entenderse en el contexto de la I.E. en América Latina (A.L.). Esta última ha experimentado un crecimiento sorprendente durante los últimos quince años. Sin embargo, uno de los aspectos neurálgicos sigue siendo la formación de los investigadores de la educación, tema que en México ha sido motivo de interés y preocupación desde hace dos décadas.

Durante la última década (1980-1990) se han realizado esfuerzos notables para mejorar la formación de los investigadores a través de los talleres y seminarios. En la década de los 80's aparece con todo vigor un fenómeno educativo que aún no ha sido reconocido en toda su dimensión, nos referimos a la existencia y a la proliferación de talleres y seminarios enfocados a la formación de investigadores de la educación. Por otro lado, frente a las señaladas circunstancias de indefinición institucional, de que no debe existir un organismo al que le compete asignar, o imponer metas académicas en sentido sociopolítico, en su dirección de formación de recursos humanos se ha optado por ofrecer y organizar un repertorio de eventos (cursos breves, y talleres), elaborado con criterios más acumulativo que selectivo sobre diferentes líneas de la actualización y formación de investigadores educativos.

El crecimiento de los posgrados en educación responde a la necesidad de solucionar varios problemas: el primero, consiste en dar mayor coherencia a una formación integral; el segundo, tiene que ver con una actitud credencialista. Mientras los centros de formación de profesores no pudieron expedir certificados escolares de posgrado, las unidades de posgrado resolvieron el problema.

Los efectos de los posgrados en educación son difíciles de valorar. Se han realizado varias investigaciones en relación a ellos, una de ellas muestra que no forman para la investigación educativa (Ezpeleta, 1989); otra más reciente muestra, que además de un crecimiento caótico, solo algunos programas dan una cierta formación para investigación. Ninguna de las dos desarrolla un acercamiento al problema de la formación intelectual de los egresados: al desarrollo teórico y epistemológico del campo (a pesar de la cantidad de posgrados existen en el país pocas investigaciones relevantes en el campo de la teoría pedagógica) y a la inserción del estudiante en una cultura mínima educativa. De tal manera que ahora se tienen maestros en ciencias de la educación que en su mayoría desconocen las diversas teorías que dan cuenta de lo educativo, ignoran los elementos didácticos y su articulación con las teorías pedagógicas etc. Evidentemente esto se debe a que el campo de la educación como campo científico tiene una estructuración muy débil.

Bajo la perspectiva de la I.E. apareció una nueva demanda para el docente. Este no sólo debía capacitarse en cuestiones pedagógicas sino además debería aprender a investigar. Surgieron diversas estrategias, para enfrentar a los profesores investigadores. No se revisó si el docente: a) contaba con los tiempos necesarios para formarse (intelectualmente) en investigación; esto es, en la producción de conocimientos originales respecto a la educación, b) tampoco se discutió si a partir de su formación inicial podría desarrollar un camino riguroso en el campo de la educación, c) menos aún se tomó en cuenta su situación laboral: (cuántas horas dedica a la docencia en relación con sus actividades "propia" profesionales). La I.E. se convirtió en un mito, para algunos, y para otros en una actividad común, como otras actividades que realiza el docente. No se logró constituirse en un oficio en la generalidad de quienes se dedican a la formación ni en los docentes formados para tal tarea. Sin embargo, se puede afirmar que a partir de la reflexión teórica gestada en relación a los programas de formación de profesores se abrieron "vetas" teórico-metodológicas para la I.E. una característica relevante de estos trabajos es la búsqueda de alternativas de investigación de corte cualitativo que rescata de manera significativa el papel del sujeto en diversos procesos que se relacionan con la educación. Una metodología importante

aportada al campo ha sido la incorporación de los métodos etnográficos; y otra más la constituye la adopción de diversas opciones apoyadas en el psicoanálisis, en particular la entrevista grupal como medio de indagación de las configuraciones profundas de los sujetos de diversas experiencias educativas (existen evidencias de estas estrategias D.I.E. U.A.M.-Nochimilco, como el CESU (U.N.A.M.).

En el ámbito de las Ciencias Sociales el desarrollo de los diversos campos de investigación educativa es muy diferente. Existe mayor tradición en la investigación que aborda los problemas de política educativa o de sociología de la educación. El estudio de los efectos de un programa educativo desde la sociología o la economía se ha venido consolidando en México desde la década de los sesenta (desde mediados de la década de los sesenta el Centro de Estudios Educativos realiza investigaciones de este carácter muy vinculadas a la teoría de la funcionalidad técnica de la educación). De igual forma la historia de la educación es un campo que ha avanzado con relativa independencia. Sin embargo, los desarrollos de carácter conceptual respecto a elementos psicopedagógicos de la docencia, del currículum, de la evaluación educativa y de los métodos de enseñanza se dieron muy vinculados a los espacios de formación.

Tal situación se encuentra en una amplia contradicción con el proyecto institucional con el que fueron creados estos programas. Las burocracias universitarias les habían asignado la tarea de ser instrumentos estratégicos para modernizar la educación superior bajo la idea de incorporar sólo elementos de carácter científico-racional que se tradujeran en mejores técnicas de enseñanza, en mejores técnicas de evaluación. En la creación de los centros existió la idea de lograr una mayor eficiencia académica (no un docente teóricamente mejor formado y capacitado para vincular los problemas de la educación con los problemas sociales). Por esta razón los centros de formación de profesores y algunos posgrados en educación tienen una estructura legal débil, poco clara y muy vinculada a las burocracias centrales. Esta vinculación con las autoridades centrales se convierte así mismo en una desvinculación con los espacios tradicionalmente académicos de la Universidad: Escuelas y Facultades por una parte e Institutos y Centros de Investigación por la otra. De hecho los centros y algunos posgrados en educación no cuentan con los órganos de gobierno universitarios, sus autoridades son elegidas en función de las necesidades de las burocracias centrales y no en función del desarrollo de un proyecto académico. Esto explica, por que surgen los centros y a la vez se fusionan unos con otros cambiando de nombre. En algún momento depende de una Secretaría Central en otros son trasladados a otra. Se crean coordinaciones para subsistirlos y luego éstas se deshacen; unos se consideran centros de extensión otros oficinas, en algunos se les concede un carácter de órganos técnico-administrativos y en otros se discute si el personal contratado en ellos tiene los derechos de los demás investigadores universitarios. Incluso se cuestiona si los centros deben contar con personal académico.

En el caso de los posgrados en educación, el efecto más evidente es la poca continuidad que tienen sus programas. Se crean maestrías al vapor, se cambia el plan de estudios de ellas, se cierra una mientras se abre otra, o se hacen funcionar de formas simultáneas varios programas con planes de estudios diversos. Una característica de algunos programas consiste en estar aislados de la estructura global de los posgrados en las instituciones universitarias.

Los programas de formación de profesores tienen más de 17 años. Es necesario estudiar críticamente qué tipo de formación han propiciado en sus egresados. Es necesario analizar hasta dónde estos egresados han desarrollado un pensamiento autónomo respecto a la educación, y estudiar el uso social que hacen de su certificado escolar. La formación es un capital cultural que el egresado utiliza a través de la exhibición de su diploma. En un primer momento es totalmente claro que la formación de profesores se realiza directamente vinculada a un tipo de investigación educativa de carácter documental.

En realidad tanto los centros de formación como los posgrados de educación se encuentran en la actualidad inmersos en una dinámica que muestra con cierta claridad aspectos inerciales. Es quizá el currículo de la formación un elemento que materializó esta dinámica inercial. Este también se convirtió en escenario de conflicto frente a diversas posiciones sobre la manera de entender la educación y la estrategia gestada para enfrentar tal discusión.

Frente a estos conflictos los Centros de Investigación y de Posgrados tuvieron que regular su currículo, esto es, establecer un programa oficial, organizado, secuenciado y marcado temporalmente cuya aprobación da derecho a la obtención de un diploma. Este diploma de hecho juega en el mercado ocupacional como un crédito escolar.

La elaboración del currículum de los programas de formación les permite defenderse de otras posiciones paradójicamente se convierte en el eje de la dinámica inercial. Esta inercia gestó en su interior fuerza y grupos de formadores que se nuclearon para preservar lo establecido. De esta manera se garantizó cierta continuidad de los programas.

Así mismo, esta inercia fue reforzada por una cierta mitificación de las actividades de formación. Los programas de formación dejaron de ser perfectibles y se dedicaron a exhibir sus bondades, bondades que efectivamente tienen, pero descuidaron el otro punto de conocimiento de las carencias y los límites de lo logrado.

En esta situación fue muy difícil llevar una revisión crítica de sus planteamientos y construir una re-elaboración de los mismos.

Paradójicamente los centros y los programas de posgrado posibilitan una renovación del pensamiento pedagógico en México. Así mismo posibilitaron el desarrollo en un tiempo de la I.E. Sin embargo, paulatinamente se van alejando de la propia investigación. No se nutren de la necesaria investigación documental, ni mucho menos de la investigación de campo que hoy están totalmente obligados a realizar. En este sentido han dado pie a la inercia de sus trabajos.

A principios de los setenta la contribución de los Centros de Investigación fue notable para la realización del debate educativo: incorporó de nuevas tendencias y autores respecto a la educación. Esta tendencia se conservó toda la década. Hoy hay signos de un evidente alejamiento de esta situación. Los autores de la nueva sociología de la educación, el discurso sociológico del currículo, entre otros, no están siendo difundidos desde los propios Centros de Formación. Existe una multitud de polémicas respecto a la educación que se

traduce en trabajos mimeografiados que no son recuperados en los debates de estas instituciones.

La tarea pendiente es reconstruir este espacio a través de una crítica que no sólo manifieste (lo cual es necesario) los aciertos obtenidos en este periodo, sino que también dé cuenta de las vicisitudes que enfrentan. Se podría afirmar que los posgrados en educación en México no crecieron como una evolución natural del propio campo de educación; esto es, no surgieron para profundizar, especializar una formación previa en el campo, sino para insertar de una manera más sólida a diversos profesionistas que se desempeñan académicamente en relación con la educación.

Quizá una tipología de los diferentes programas de posgrado en educación llevaría a la conclusión de que no todos ellos se proponen un desarrollo intelectual de sus estudiantes en función del campo de la educación. Este problema va más allá el programa en forma en I.E., puesto que en cierto sentido sería necesario distinguir entre una investigación operativa (más cercana a la tradición empírica) que tiene como finalidad apoyar las decisiones y la conducción de una institución educativa, y una investigación teórica y/o conceptual que tiene como finalidad hacer avanzar el conocimiento, comprender y dar explicaciones sobre ciertos fenómenos y cuyos resultados no derivan inmediatamente en la esfera de la acción. Este segundo tipo de I.E. es acorde con los objetivos generales de la universidad y posibilita otro acercamiento a los problemas nacionales.

Una tipología de los posgrados de educación también permitiría diferenciar aquellos que se centran en una orientación instrumental frente a los que trabajan la educación como una problemática conceptual de difícil acercamiento. Entre los primeros estarían fundamentalmente los orientados a una mejor capacitación para enfrentar aspectos técnico-pedagógicos en una institución (diseño de planes de estudio, programas, evaluación departamental, etc.) A la vez, la planeación y administración constituye el otro aspecto instrumental de esta visión. En un segundo caso, existen programas que ponen más énfasis en el desarrollo de determinados seminarios teóricos en la búsqueda de una conformación intelectual del estudiante de la educación. Esto es, la búsqueda de un sujeto al cual no se le puede imponer "arbitrariamente" un modelo teórico, sino que el estudio del mismo genere una valoración epistemológica, política y técnica de la propuesta teórica que se el brinde.

Sin embargo, la formación conceptual no es una tarea fácil "en el fondo ninguna actividad que pretenda ésta formación lo es. La dificultad de tal formación se encuentra en primer lugar, en que la formación en Ciencias Sociales es un problema complejo. Sabemos que la consolidación de un sujeto en el ámbito de las Ciencias Sociales requiere de mucho tiempo. No solamente por la cantidad de esfuerzos (personales e institucionales) que dicha consolidación implica o por la duración temporal que reclama (fundamentalmente mayor que en otras ramas del conocimiento), sino porque resulta difícil reconocerla. No existe en la actualidad un elemento de una mínima confiabilidad a partir del cual se pueda juzgar la calidad de una producción intelectual..."<sup>64</sup>

<sup>64</sup> Arredondo, Martiniano: "La Investigación Educativa y Formación de Investigadores". Cuadernos de CESU U.N.A.M. 1989 P.34.

En esta situación, los centros y unidades de posgrados que buscan una formación teórica se encuentran frente a una tarea gigantesca, que no rinde resultados inmediatos y que es cuestionadora de toda actividad de la propia institución. Si fuera factible realizar un análisis sobre la formación intelectual, aun en los programas más sólidos sería difícil reconocerla, peor aun: existen elementos que permiten dudar sobre su real promoción por parte de la institución educativa. Muchos de sus egresados no logran tal calidad intelectual. Programas con una duración de año y medio a dos años resultan insuficientes para erradicar un conjunto de vicios intelectuales que escolarmente han sido promovidos (fundamentalmente la dificultad de pensar). Existe mayor dificultad mayor, emanada de las propias prácticas pedagógicas de los centros y unidades de posgrado, y es que éstas pueden ser abiertamente contradictorias por no obedecer a ninguna unidad conceptual y también se pueden expresar en una pretendida falsa unidad. Contradicción que se manifiesta en buscar metodologías similares de trabajo, un tratamiento uniforme de contenidos y lecturas de los mismos autores frente a una ausencia de un saber pensar, de un saber problematizar.

A casi 20 años de haberse iniciado los programas de formación de profesores universitarios en México podemos afirmar que existen algunos estudios al respecto; que han desarrollado prácticamente dos tipos de trabajo en este sentido: uno vinculado a los posgrados de educación y otro más cercano a las tendencias y resultados que tienen la participación en dichos programas.

La aparición de los centros de formación de profesores constituyó un espacio que contribuyó a configurar la I.E en la Educación Superior en México. Su surgimiento se inserta en un contexto nacional e internacional que busca modernizar el sistema educativo - particularmente el sistema de Educación Superior. Con el fin de crear condiciones óptimas de desarrollo acorde a la política desarrollista adoptada desde la década de los cincuenta, así como recuperar el consenso social que acentuó la crisis del 1968, a la vez que crear mano de obra capacitada para apoyar la política de inversión de capital extranjero en el país. Estas políticas a su vez son un efecto de la discusión en relación a la crisis mundial de la educación, o más bien de la manera de cómo países centrales ven los problemas de la educación en el tercer mundo. Esto explica por qué este debate se fundamenta desde la teoría del capital humano.

Los centros de formación de profesores experimentan diversas tendencias de expansión. Éstas surgen a principios de los años setenta y tienen distintas periodizaciones en este crecimiento. Entre 1975 y 1984, crecen de una manera inusitada los posgrados de educación en México; de igual forma, los centros universitarios de formación de profesores experimentan un gran desarrollo en toda la década.

En este sentido es factible afirmar que el surgimiento de los centros de formación de profesores constituyó una posibilidad para la realización de la investigación educativa en la universidad. Sin embargo, es necesario reconocer que tales centros nacen con tensiones y contradictorias entre sí. Por una parte logran conformar espacios de "autonomía relativa, lo cual conllevó posibilidades singulares a quienes académicamente intervinieron en ellos, docentes y alumnos. Así se constituyeron en espacios privilegiados para pensar la cuestión educativa. Mucha de la reflexión actual en relación a la pedagogía ha provenido de ellos, más aún, se les debe cierta renovación del pensamiento pedagógico mexicano. Esta

autonomía relativa posibilitó una apropiación del espacio de formación por parte de los docentes-alumnos de estos centros, apropiación de un ámbito de reflexión y estudio que no estuvo delimitado por las dinámicas institucionales en las que se encuentran inmersos. Así se generó una reflexión sobre la institución universitaria y sobre la educación en su sentido más amplio. Este es un mérito de los centros de formación de profesores, pues éstos fueron adquiriendo una visión progresista respecto a la educación.

Otro tipo de investigaciones sobre la formación de profesores se ha realizado tratando de analizar las principales tendencias de formación morales (1979) presentado en el Simposio sobre Alternativas Universitarias una primera aproximación, diciendo ...que hay centros de formación de profesores que gestan el modelo de formación (prácticamente ubicados en la UNAM) y centros reproductores de modelos de formación (J. Ezpeleta y M.E. 1979).

Hirchs (1984) presenta un análisis más detallado con respecto a las principales tendencias de formación de profesores, y concluye diciendo que hay dos grupos en estas tendencias el más cercano a la tecnología educativa y otras que se caracterizan por buscar alternativas más acordes a las condiciones actuales de la educación en México. Sin embargo, existen muy pocos trabajos que tratan de analizar las expectativas y las condiciones (académicas, laborales) de quienes asisten a un programa de formación de profesores, así como las dificultades con las que los egresados de un programa de formación se presentan al retornar a la institución.

Existen a la vez múltiples trabajos que analizan las políticas, perspectivas, evolución y resultados de diferentes prácticas de formación de profesores. Sobre este tema se han organizado varios eventos. De los que se efectuaron recientemente resalta el Foro Nacional de Profesores, el debate organizado en la ENEP - Iztacala sobre este problema (1987) otro más organizado por la ENEP - Acatlan (1988).

Hoy el problema no es la falta de producción de material al respecto, sino una falta de lectura que des-vele prejuicios e incongruencias. Sobre este tema también se hace necesario no sólo reconocer sus indudables méritos, sino denunciar y superar sus habituales mitos. Es necesario reconocer que la década de los ochenta estancó la práctica de la formación de profesores. Es necesario reconocer no sólo lo que se ha logrado, sino el conjunto de deficiencias y vicios que ésta práctica de formación de profesores ha generado en el campo educativo.

## CONCLUSIONES

En el análisis de la información, la búsqueda de la contradicción constituyó un elemento clave para el balance que se efectúa de la información. A partir de ella pudimos trascender las primeras impresiones que el material tiende a provocar, para buscar formas analíticas más cuidadas y profundas.

Por otro lado, una teoría del conocimiento instala en la polémica la necesidad de la comprensión. El fenómeno social puede ser comprendido en cuanto, uno se reconozca a sí mismo como parte de tales procesos ( Dilthey ); fundamentalmente la comprensión implica la explicación de un objeto desde la asunción de un modelo teórico. El objeto no cambia, pero su explicación es diferente en cuanto se parte de postulados conceptuales diversos. Este es la característica fundamental que guarda el trabajo que desarrollamos.

La construcción de tales conceptos no fue tarea fácil, una lectura de nuestro marco teórico, revela una doble situación de los mismos. Por una parte existe claridad de los principales fundamentos de los cuales partió, y por otra tales conceptos a lo largo del trabajo se mostraron insuficientes para dar cuenta de los problemas que afrontamos.

Así mismo un balance del significado del marco teórico a lo largo del trabajo permite reconocer la dificultad que hallamos para establecer el conjunto de señalamientos conceptuales de los cuales partimos; en otros quedaron a nivel implícito y su formulación reclamaria largas notas en el trabajo interpretativo.

Consideramos oportuno por una parte la realización de otros trabajos de investigación para dar mayor fundamentación a este problema. Necesitamos asimismo que de manera prioritaria sean los actores ( institución, maestros y alumnos ) de este espacio de formación, quienes críticamente marquen y resinifiquen los elementos formulados en los resultados de este trabajo.

Es necesario entender esta situación, como la cristalización de un problema social, que exige una profunda revisión de las concepciones y prácticas de formación del pedagogo. No podemos esconder, ni negar un serio cuestionamiento hacia el significado de esta formación.

Es necesario también, reconocer nuestra propia inclusión en el trabajo que investigamos.

Hemos conocido en primer lugar la problemática que presenta la Investigación Educativa en México, en Segundo lugar las deficiencias en esta formación. El estudio permite reflexionar sobre las carencias en las que " aprendemos " lo pedagógico. De esta manera, el trabajo está marcado por nosotros mismos y en esto reside su intento por evitar la enajenación. La formación en I.E es un reto. El trabajo fue un sentido que intentamos

marcar - de forma implícita -: un posible camino por donde avanzar. Pero este estudio no es definitivo.

Así mismo reflexionamos sobre la práctica que ha tenido el pedagogo, abordamos, su momento actual y las perspectivas que ella tiene, a partir de analizar la importancia de la I.E como punto de apoyo a la realización de su práctica ya que consideramos, que la práctica del pedagogo reclama su recuperación haciendo posibles nuevas reflexiones, análisis y estructuraciones de su quehacer. La I.E se encuentra en estrecha relación con su práctica, decimos esto porque teoría y práctica convergen en la construcción de conocimientos.

En este sentido nos acercamos a la formación de Investigadores Educativos en México con la intención de rescatar cual ha sido su desarrollo, quién o quienes se forman como investigadores, cual es el papel dentro de las instituciones; intentamos definir cuál es el perfil del investigador educativo en México y como este se proyecta ante la sociedad. Por medio de la investigación conocemos mejor a la naturaleza y a la sociedad, lo cual propicia el desarrollo y la autonomía de un país para que la investigación sea posible, deben concurrir factores de diversa índole que van desde el reconocimiento de esa labor, hasta el apoyo material que debe darsele. La sociedad ha de tener presente que, en buena medida, del impulso que sea capaz de dar a la investigación y a los investigadores dependen la calidad de su propio futuro.

En México se lleva a cabo I.E. desde diversas posturas teórico-metodológicas y no podemos soslayar el papel trascendente que estas juegan, ya que de ellas ha dependido el desarrollo de la I.E. Pero es innegable también que las investigaciones realizadas no han logrado la conceptualización y teorización que ella merece. Por tal motivo podemos decir que la I.E se encuentra en proceso de construcción; debido por un lado, al poco desarrollo de las disciplinas tradicionalmente reconocidas como son la pedagogía, didáctica y psicología que se dedican a realizarla, porque no se investiga principalmente sobre su quehacer. Por otro lado, la I.E se concibe desvinculada del uso que pueden darle los demás grupos o sectores sociales. En su caso, se concibe como simple aplicación de clientes o usuarios. Aquí se hace necesario revisar los conceptos tradicionales de la investigación. Aprovechando los espacios para la construcción de objetos de investigación. La riqueza del campo permite diversos caminos de entrada para indagarlo, son múltiples los proyectos en estudio, destacar y jerarquizar problemas prioritarios y diseñar propuestas originales para resolverlos. La posibilidad de distintos enfoques y orientaciones pueden además paulatinamente conformar equipos de trabajo dedicados a tratar temáticas similares y establecer vínculos interinstitucionales en la educación, permite también, el desarrollo de la I.E además de saber cómo se enfrenta esta problemática en las instituciones de educación superior en el país.

Para nuestro caso la UNAM, debe asumir la responsabilidad de ser un foco de estímulo y desarrollo integral del país. Es por ello que uno de sus objetivos debiera ser el vincularse por sus actividades de investigación a la resolución de los problemas del país, sin que esto signifique condicionar la investigación en forma estrictamente utilitaria.

La UNAM como otras instituciones del nivel superior afronta la problemática de realizar I.E. pero ésta no es un problema puramente académico, técnico o político, es hablar de todo ello en conjunto, de ahí la necesidad de que en la UNAM se consoliden los proyectos educativos y la forma en que estos interactúan y dependen. El esfuerzo debe ir encaminado a orientar la I.E. como uno de sus referentes fundamentales la realidad de la educación nacional y subsanar las problemáticas detectadas. Consideramos que la UNAM es el espacio que puede garantizar en principio la calidad, pertinencia y viabilidad de los estudios sobre educación.

Por lo que hace a los recursos destinados, la UNAM no dispone de todos los que serían necesarios; aun así, ha propiciado, desde hace años la creación y consolidación de una comunidad de investigadores que mantienen estrecha relación con otras instituciones. Pero pese a los esfuerzos realizados podemos mencionar que la I.E. no es entre las funciones básicas de la UNAM la más socorrida; esto se refleja en las condiciones materiales en las que tal trabajo se realiza. Los recursos para hacer investigación también se restringen. Así estos investigadores se desempeñan como tales en muchas ocasiones con o sin nombramiento administrativo, con o sin formación teórico-metodológica y técnica, con o sin consecuencias de la función política y social de su trabajo. Se hace necesario que dentro de la UNAM se conceptualice la identidad del investigador, es decir de su papel social y político que permita entender que es investigar, cómo investiga, quien es el investigador y el destino de su trabajo.

La UNAM representa un espacio que posibilita la realización de una investigación relativamente independiente, por el valor social que ésta tiene, además que cuenta con una considerable planta de personal académico potencialmente susceptible de orientar su formación, logrando una aportación teórica para abordar la problemática que plantea la I.E. y seguir indagando en el campo educativo.

Al ubicar la situación de la I.E. en México, ubicándola en contextos específicos intentamos tener las herramientas que nos permitieron reflexionar sobre la problemática que plantea la I.E. en México. Obviamente no intentamos dar por hecho que estas reflexiones marcan tal situación ni mucho menos dar soluciones terminadas; ante todo consideramos que la I.E. es un fenómeno dialéctico condicionado por los hechos históricos y sociales y con base a esto es la realidad que presenta.

En México la I.E. presenta un panorama condicionado por varios factores que los hacen presentarse como una disciplina en construcción, tal situación conlleva a una serie de planteamientos, conceptuales y usos metodológicos para explicar lo educativo. Encontramos diversos niveles en que se aborda la I.E.: por un lado, se encuentran las investigaciones educativas que abordan la problemática educativa bajo un riguroso nivel metodológico, algunas que presentan resultados inmediatos y otras que presentan un diagnóstico de la realidad. Dentro de las instituciones de Educación Superior (I.E.S.) se llevan a cabo cursos de formación en I.E., pero en la mayoría de los casos no se encuentra organizado un modelo teórico-metodológico que permita que los profesionistas cuenten con las herramientas teórico-prácticas que a su vez promueven la elaboración de nuevas conceptualizaciones para dar cuenta de la problemática que vive el campo educativo y de la I.E. específicamente.

Dentro de la problemática que presentamos encontramos dos ejes de reflexión: el teórico-metodológico, de formación en I.E y el de la repercusión social. El primero dio cuenta de la diáfanidad existente entre los conceptos como epistemología, teoría y técnica lo que generó que hubiera investigaciones de corte empirico y empirista ( vocablos diferentes que encontraron confusión en la pedagogía industrial de la acción pedagógica, es decir de la incorporación de la tecnología educativa como solución a la problemática educativa, que la concibe como un problema de corte científico), provocandose una esterilidad teórica para explicar nuestra realidad concreta.

Al hablar de la formación es importante realizar propuestas que tiendan a superar los problemas actuales de la investigación en México para consolidar el carácter socio-científico y de la formación de recursos, esto radica en contar con los elementos teóricos metodológicos que sustenten un campo mínimo para la indagación. Al respecto señalamos la importancia de seleccionar cuales son los paradigmas teóricos conceptuales o las tradiciones desde las cuales se debe hacer I.E en nuestro país, de tal forma que se pudiera consolidar y o crear centros que acumulen una experiencia que vaya formando una verdadera escuela y se pueda trascender el empirismo, la imitación y o la adopción.

En cuanto a la formación de investigadores en activo, ellos realizan distintas tareas y su procedencia disciplinaria es variada. Nos damos cuenta también, que la formación de investigadores en educación, es poco estructurada, algunas de sus causas son: poco reconocimiento de la educación como campo científico, la investigación como objeto de política, el poco avance teórico conceptual y metodológico que aporte al campo educativo.

De aquí se desprenden varios supuestos; la I.E en México se encuentra en proceso de construcción y consolidación, acompañada de una " crisis " de indefinición, la cual se refleja en las circunstancias mismas de su concepción, realización y definición.

Para hablar de la repercusión social que ha tenido la I.E en el campo educativo podemos decir que la I.E ha contribuido, sin duda alguna al conocimiento de la educación. Sin embargo los paradigmas teóricos-vigentes, en las últimas décadas sustentan la poca capacidad explicativa de estos y en su caso de orientación y producción de acciones destinadas a modificar la realidad educativa. La estructuración de la educación como campo científico tiene que partir de la ciencia ya constituida, de su patrimonio teórico y de las discusiones que se presentan en el ámbito nacional e internacional.

La situación de la I.E no es ajena, ha sido colocada por la política educativa y cultural del país. Situación muchas veces secundada por las propias Instituciones de Educación Superior que restringen los fines y funciones de la I.E al tratamiento de fenómenos que lejos de ser objeto de la I.E, son problemas de control escolar o de evaluación institucional y en proyectos de investigación en educación, los supuestos y realidades en la formación teórica, metodológica y disciplinaria de investigación en educación, importancia, condiciones y posibilidades de trabajo. Esto es, el interés que existe por la I.E, se ve acompañado de la necesidad de conocer las circunstancias de la misma. La I.E en tanto fuente y objeto de conocimiento así como la educación como fenómeno social, no pueden quedar agotadas en un concepto formal que esconda su problemática real.

La I.E en el caso del pedagogo, será la herramienta que permita aportar planteamientos y alternativas en educación. En este sentido destacamos la formación del pedagogo en I.E, reflexionamos sobre cuál es la preparación que el profesionista recibe en este campo. Intentamos rescatar la línea de formación de I.E en los planes de la Lic. en Pedagogía de la UNAM, que permita la incorporación del sujeto al campo. Todo esto con el fin de aportar planteamientos que nos ayudaran a reflexionar sobre la práctica que ha tenido el pedagogo en este campo específico. Bajo estas reflexiones podemos decir que es necesario promover la formación de profesionales en educación con alto nivel de competencia profesional, sustentado en un manejo serio de la teoría y los requerimientos metodológicos y técnicos para fortalecer las aplicaciones prácticas de la instrumentación. Así mismo, requiere formar a los profesionales de la educación como investigadores, en vías de que la formación les aporte elementos de fundamentación y conducta comprensiva respecto de los procesos que investigan. Ubicar al pedagogo con estos marcos de referencia dentro de las instituciones, no sólo es con el fin de que deje de ser usado de relleno, sino de que exista en éste una formación y una creatividad constante en el hacer. Reflexivo, capaz de desenmascarar las contradicciones de su realidad, el pedagogo enfrenta problemáticas que requieren de la I.E, en su formación, así como en el campo profesional. Es necesario que el pedagogo retome a la I.E, toda vez que ella sea un elemento que permita resolver la problemática educativa de nuestro país. Sin embargo la I.E ha sido relegada por considerarse un campo propio y no de apoyo a su formación y a la realización de su práctica. Es por ello que si bien es cierto que tradicionalmente el pedagogo no contaba con la formación teórico-metodológica necesaria para realizar tareas de investigación, en el presente es indispensable formarlo en éste campo para que incurriera exitosamente.

Es fundamental revalorar las asignaturas que permitan al estudiante conocer su profesión por medio de la práctica concreta, de la misma manera que la carrera opere sobre la realidad educativa, cultural y social que rodea a la institución; a la vez requiere apoyar el servicio social y que egrese con un cierto dominio de la profesión, fundamentado en una línea teórico-metodológica para concretizar los conceptos y obtener una visión de la realidad. De manera breve reseñamos el desarrollo de los planes de estudio vigentes de las tres unidades de la UNAM que ofrecen la carrera de Pedagogía. Vemos que aunque existe materias que van dirigidas a la investigación en la tres unidades se manifiesta una ausencia de una estructuración teórico-metodológica en investigación. Es indispensable rescatar estos elementos para fundamentarlos en base a posturas teórico-metodológica acordes a la realidad, que permitan en primera instancia una postura sobre la cual se abordará la I.E dentro de la UNAM. Es necesario reorganizar los planes de estudio reorganizando materias que podrían conformar el área de investigación, propiciando que el estudiante redefina sus objetivos, sus metas en base a una postura propia. Observemos que existen elementos para la conformación del área de investigación dentro de la carrera de Pedagogía que imparte la UNAM. Ahora, una causa de la ausencia de conformación del área de investigación dentro de los planes de estudio de los diferentes campus es la falta de " ejes estructurales " y " núcleos de problemas ", que permitan articular, vertebrar y dar sentido a dicha conformación.

**La práctica educativa del actual plan de estudios de la Lic. en Pedagogía refleja de acuerdo a lo expuesto, un proceso educativo poco coherente en cuanto no existe una**

fundamentación definida a la I.E. Ante esta, una de las tareas dentro de la UNAM, es llegar a la conformación de un marco de referencia que defina claramente la línea teórico-metodológica a seguir dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la I.E y en donde para su construcción es necesario destacar dos consideraciones a realizar para ésta tarea: primeramente habrá que realizarse un análisis del curriculum de la carrera, y la definición claramente de conceptos que serán utilizados en la conformación de este marco de referencia. No se trata de abordar la enseñanza de la I.E en la mera acumulación de conocimientos, sino en la construcción de éstos; pues se estaría utilizando a la teoría como un elemento estático y vacío dentro del proceso de investigación. El marco de referencia tiene como meta dar los lineamientos teóricos-metodológicos; solamente con la realización de dicho marco se podrán esclarecer los objetivos concretos que persigue el área de investigación y además fundamentar la importancia que esta dentro del plan de estudios.

Hasta aquí hemos presentado algunos aspectos de la problemática que se refiere a la formación conceptual; se ha hablado del plan de estudios, pero de hecho, estamos conscientes que no es el único limitante en la formación conceptual, sino que en la problemática también se encuentran inmersos docentes y alumnos. Los primeros por que muchas veces reestructuran los contenidos de los programas en función de su formación, dejando de lado el enfoque pedagógico que debería tener, propiciando con ello cierta confusión teórica; y los segundos por que adolecen de algo que Angel Espinoza llama conciencia de responsabilidad académica, dado que se esta consciente de las diferencias y "anomalías" en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la carrera. Es netamente significativo que el estudiante de pedagogía se preocupe por todo menos por la adquisición de fundamentos teóricos que favorezcan algo tan especial en nuestra carrera como conceptos de pedagogía, educación e I.E. La formación es un alto costo social y debe ser motivo de preocupación de superación del perfil del pedagogo que esta generando. Eso, ya habla de otra concepción de calidad de la educación; por calidad entenderemos el cómo y para que se "aprende" como se desestructura para su asimilación, en que medida esa asimilación permite posibles transformaciones del sujeto social, o del sujeto-profesional y qué papel desempeña ante la sociedad y ante nosotros mismos.

Al hablar de la sociedad nos referimos a la práctica profesional que nos lleva a reconocer problemas de la realidad y preguntarnos qué vínculo puede tener ésta con el profesional en función del contexto específico. Esto convierte en necesario definir con precisión el ámbito de la carrera de pedagogía, es importante aclarar que ello se debe a que en la mayoría de los casos se desconoce nuestro campo de trabajo. Somos considerados únicamente como maestros o como educadores de niños exclusivamente, esto es una visión muy reducida y denota la crisis del desempleo. Independientemente de la formación, conviene señalar que no hablamos del pedagogo por si solo, ni siquiera de cualquier investigador, sino de la relación con la sociedad, ante la cual por mediación de la educación, canaliza su labor. Se trata de reivindicar la tarea del pedagogo, de gestar una nueva imagen de representación de la actividad de este profesionista. El pedagogo puede investigar su propia práctica, complementando las tareas que tiene encomendadas: docencia, planeación, administración e investigación bajo condiciones poco favorables. Muy a menudo se han confundido los términos educación y pedagogía que deben ser cuidadosamente diferenciados. La pedagogía, estudia los sistemas educativos en reflexión sobre éstos con vistas a proporcionar a la actividad del educador herramientas que permitan subsanar las

problemáticas que ésta enfrenta en su práctica diaria. Consideramos que el principio delimitante del campo científico es la delimitación epistemológica de cada disciplina por la forma específica y exclusiva en que se enfoca cada fenómeno. Este reconocimiento nos llevo a profundizar el significado de la investigación como un proceso de comprensión de lo que uno hace, pero desde un punto de vista de estructuración y desestructuración; planeando alternativas en torno a los momentos y tareas que involucran al pedagogo, conceptualizando nuestra práctica y estos procesos los genera la investigación, ella posibilitará aclararnos lo que somos como sujetos individuales y de grupo.

En el caso de los pedagogos, es hacer referencia a un ser social concreto, tanto en su dimensión grupal institucional e individual, que proviene y está vinculado a intereses de clase lo tengamos claro o no. La investigación entonces no solo es un imperativo académico, sino una necesidad social de evaluar, analizar y criticar las acciones en las que nos vemos comprometidos. Legrarlo determina un trabajo de análisis, de permanente reflexión para lo cual es necesario formarse la capacidad para la investigación. Hay que hacer notar que no basta con hacer investigación para que esta actividad resulte formativa. Es necesario establecer a la vez crear las condiciones para que la actividad cobre dinámica de formatividad. En el caso de la Pedagogía, la investigación ha de realizarse en la medida que su realidad lo permita, en el nivel de complejidad que las inquietudes de cada sujeto exponga contribuyendo así a la práctica profesional del pedagogo. La práctica de la investigación, en el campo de la pedagogía debe ser cotidiana, el pedagogo debe entender a la investigación como un espacio que tiene el ser humano para ser creativo y construir conocimientos objetivos que repercuten en el desarrollo de la sociedad, contribuyendo dentro de las posibilidades de cada uno de nosotros a hacer de la realidad, un reflejo de la riqueza y bondades del hombre, para compartir y disfrutar de una convivencia verdaderamente humana.

Es obvia la relación estrecha que media entre el desarrollo de la I.E en México y el proceso de formación científico de los investigadores que llevan a cabo esta tarea. El problema surge al detectar el desequilibrio existente entre el notable interés generado en México acerca de la I.E. y la poca preocupación que se manifiesta por un aspecto tan importante como es la formación de los investigadores de la educación ( I.E.). Observemos la complejidad en la formación de los investigadores en el campo de la educación, inicia con el concepto mismo de sujeto-investigador, la perspectiva de interpretación que se le de, así como la amplitud y profundidad con la que se trabajen los temas, de igual forma la relación teoría-práctica, tan necesaria para dejar de lado el nivel de recetas para investigar.

Es importante, que la teoría sea un apoyo para el profesionista para comprender algún nivel de la realidad en que se encuentra inmerso, por otro lado, se hace necesario la capacidad del investigador para involucrarse no sólo con la sociedad sino con su propio proceso de formación. Estas habilidades implican la formación del sujeto, en una dinámica grupal activa que repercute principalmente en la sociedad donde éste se inserta. Para ello, se hace necesario que el investigador educativo se inmiscuya en procesos formativos de I.E que le sirvan como forma de especialización o posgrados para llevar a cabo tareas de investigación.

Una de las condiciones de ingreso al campo, que prácticamente impone la I.E a todos sus agentes, es la de contar con estudios en cualquier disciplina y no necesariamente en educación. Es de esperarse que si bien el campo no exige una formación básica en educación para desempeñarse en él, sí presiona a los miembros ajenos a la misma para que efectúen estudios de posgrados en educación, a fin de asegurarse una panorámica amplia sobre los problemas educativos y reforzar o hacer surgir las destrezas básicas de investigación en el campo de las Ciencias Sociales. Pero, sin embargo los estudios de posgrado no son una condición para ingresar o permanecer en el campo de formación, parece ser su inserción institucional y no otro, ya que hasta el momento la enseñanza-aprendizaje de la I.E en nuestro país respondemos la razón al esquema artesanal (maestro - aprendiz) que a un esquema formal.

El proceso de constitución como sujeto-investigador de un individuo puede entenderse como la correlación de una determinada estructura de personalidad formada o performatada profesionalmente como un medio investigador - el investigador se hace investigador -. En México se ha desarrollado experiencias distintas en torno a la formación de I.E. Las acciones de formación, durante varias décadas se han centrado en la práctica docente. De esa manera, los proyectos de investigación que por lo general no tratan los problemas de la educación y de la formación de docentes podrán, de modo más adecuado, partir y responder a las necesidades o intereses del personal académico.

La investigación es una de las tareas de la UNAM, pero no es una labor solo de las personas que trabajan en los espacios dedicados a esta actividad, sino que implica, un compromiso del profesionista, y los pedagogos no somos ajenos a esa realidad.

Consideramos que la investigación es un elemento importante e indispensable en las universidades, ya que como institución que se propone servir a la sociedad, la investigación y la enseñanza deben tener carácter de servicios. Es necesario fortificar la idea de que un investigador no es bueno ni malo, puesto que los valores subjetivos no encuadran en la ciencia, simplemente deben tener deseos de buscar "algo" por convicción, no por contratación, y en su preciso momento aplicar a la praxis social; solo de esa manera, la teoría se transforma en práctica y se eleva por un lado a categoría social y por el otro, a bien común.

No obstante en la UNAM sobra quehacer todavía, existen muchas áreas vírgenes que no han sido abordadas, sobre todo, en los terrenos de la filosofía, la epistemología, la pedagogía y la educación en general. Es en éstas donde las investigaciones y los programas de formación pueden estructurar una de las tareas de enorme significación dentro de la UNAM: contribuir, con base en la I.E, a la construcción y clarificación del conocimiento educativo.

Hemos presentado cómo se conduce la investigación en la UNAM, hemos insistido en los programas orientados a la formación de investigadores y hemos observado que en la realidad tanto los centros de formación como los programas orientados a ésta formación se encuentran inmersos en una dinámica que muestra con cierta claridad aspectos inerciales. Los centros y programas de formación en investigación, posibilitan una renovación del pensamiento pedagógico en México. Asimismo posibilitan el desarrollo de un tipo de I.E.

Sin embargo, paulatinamente se han alejado de la propia investigación. No se nutren de la necesaria investigación documental, ni muchos menos de la investigación de campo que es una fuente importante de información. En este sentido ha dado pie a lo inercial de su trabajo.

Una tipología de los posgrados en educación, es la existencia de programas que ponen más énfasis en el desarrollo de determinados seminarios teóricos que en la búsqueda de una conformación intelectual del estudiante en educación. Esta búsqueda es la de un sujeto al cual no se le puede imponer "arbitrariamente" un modelo teórico, sino que en el estudio del mismo hace una valoración epistemológica y técnica de la propuesta que se brinden.

En esta situación, los centros y unidades de posgrados que buscan una formación teórica se encuentran frente a una tarea gigantesca: si fuera factible realizar un análisis sobre la formación intelectual, aún en los programas más sólidos sería difícil reconocerla, peor aún: existen elementos que permiten dudar sobre su real promoción. Programas que con duración de un año y medio a dos años resultan insuficientes para erradicar un conjunto de vicios intelectuales que escolarmente han sido promovidos (fundamentalmente la dificultad de pensar). Existe aún una dificultad mayor, emanada de las propias prácticas pedagógicas de los centros y unidades de posgrado, y es la contradicción por no obedecer a una unidad conceptual y también se puede expresar en una falsa unidad: contradicción que se refleja en buscar metodologías similares de trabajo, un tratamiento uniforme de contenidos y lecturas de los mismos autores, frente a una ausencia de un saber pensar, de un saber problematizar.

Por último queremos hacer notar que este trabajo de tesis amplió las perspectivas de comprensión para abordar las cuestiones pedagógicas y de los procesos de la I.E. Creemos que contribuye a pensar el futuro que tendrá el pedagogo y ayuda a dilucidar cuál es el pensamiento que sostiene en cuanto a la importancia de la I.E. cuáles son los planteamientos que se presentan, como concibe su formación, el valor que otorga a su práctica y lo más importante cuáles son las alternativas y propuestas para su solución. Queda pues, la formación del pedagogo: un acercamiento a la investigación educativa en su campo profesional, como un área que reclamaría reflexiones estructuradas y conceptualizadas. Basadas estas últimas en una teoría del conocimiento que la aborde como un campo que reclama ser comprendido e investigado.

## **ANEXO**

### Anexo 1

Medios Empleados para la difusión de proyectos, avances y resultados de investigación ( Eventos ).

MEDIOS	UNIVERSITARIO	TECNOLOGICO	NORMAL	TOTAL
Congreso	5	2	1	8
Seminario	5	1	3	9
Foro	6	-	9	15
Mesa Redonda	5	1	3	9
Coloquio	3	-	6	9
Panel	3	-	-	3
Conferencia	10	2	10	22
Encuentro	1	-	1	2
Simposio	1	-	1	2
Radio	2	-	-	2
Television	2	1	-	3

Instituciones por subsistema.. Instituciones encuestadas

UNIVERSITARIO	15	13
TECNOLOGICO	2	2
NORMAL	46	42
TOTAL	63	57

Fuente:

Consejo técnico de la educación 1988.

## Anexo 2

### Categoría Laboral de los Investigadores

SUBSISTEMA UNIVERSITARIO	Nº HORAS	MEDIO TIEMPO	TIEMPO COMPLETO	TOTAL
UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MEXICO	93	-	14	107
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES- CUAUTITLAN/UNAM.	62	-	5	67
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES IZTACALA/UNAM	60	10	30	100
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ACATLAN/UNAM.	50	-	35	85
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ARAGON/UNAM.	-	-	14	14
UNIVERSIDAD AUTONOMA CHAPINGO	20	30	250	300
COLEGIO DE POSGRADUADOS	40	-	-	40
UNIVERSIDAD ANAHUAC	38	-	-	38
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NAL.	-	3	-	3

### Anexo 3

#### Categoría Laboral de los Investigadores (Concentrado)

SUBSISTEMA UNIVERSITARIO	POR HORAS	MEDIO TIEMPO	TIEMPO COMPLETO	TOTAL	DE LOS RESPONSABLES DE INVESTIGACION	
UNIVERSIDADES AUTÓNOMAS	285	40	348	673	27	4%
UNIVERSIDADES PRIVADAS	38	-	--	38	14	37%
UNIVERSIDADES DE CONTROL FEDERAL	40	3	--	43	1	2%
	363	43	348	754	42	5.5%
SISTEMA TECNOLÓGICO						
INSTITUTOS TECNOLÓGICOS	4	6	17	27	7	26%
	4	6	17	27	7	26%
SUBSISTEMA NORMAL						
ESCUELAS NORMALES PRIVADAS	1	2	1	4	4	100%
CONTROL ESTATAL *	PEDAGOGO B 132	PEDAGOGO A 264	INVESTIGADOR EDUCATIVO 9	405	142	35%
				409	146	36%
				1190	195	16%

FUENTE:

SEP.DGP. 1985.

#### ANEXO (4)

Disciplinas del máximo grado académico obtenido por los investigadores.

SUBSISTEMA NORMAL			
PEDAGOGIA	30	ADMINISTRACION PUBLICA	2
PSICOLOGIA	23	EDUCACION PREESCOLAR	1
CIENCIAS SOCIALES	10	EDUCACION ELEMENTAL	13
PSICOPEADOGIA	3	COMUNICACION	1
PSICOLOGIA	9	CIENCIAS POLITICAS	1
EDUCATIVA			
MATEMATICAS	4	EDUCACION FISICA	1
LENGUAS	3	QUIMICA	1
EDUCACION	2	MATEMATICA EDUCATIVA	3
FILOSOFIA	3	EDUCACION SUPERIOR	1
INVESTIGACION	7	BIOQUIMICA	1
EDUCATIVA			
SOCIOLOGIA	4	LENGUA Y LITERATURA	2
GEOGRAFIA	2		
HISTORIA	3		
BIOLOGIA	1		
FISICO-MATEMATICAS	2		
CIENCIAS NATURALES	2		
MEDICINA	2		
PLANEACION	1	INSTITUCIONES OTORGANTES	
EDUCATIVA		DEL GRADO POR SUBSISTEMA	
FISICO-QUIMICO	1		
ESTUDIOS LAT.	1	UNIVERSITARIO	38%
ANTROPOLOGIA	1	TECNOLOGICO	-
ADMINISTRACION	1	NORMAL	62%

FUENTE:

SEP.DGP. 1988.

**ANEXO(5).**

**INCREMENTO DE UNIDADES DE INVESTIGACION POR SECTOR.**

<b>SECTOR</b>	<b>Nº. DE UNIDADES EN 1974</b>	<b>Nº. DE UNIDADES EN 1982</b>	<b>INCREMENTO (UNIDAD) (%)</b>	
PUBLICO	43	101	58	135
PRIVADO	11	22	11	100
EDUCACION SUPERIOR EXTERNO	8	51	43	535
TOTAL	65	177	112	172

FUENTE: CONSEJO NACIONAL TECNICO DE LA EDUCACION LA I.E. MEXICO. 1982

**ANEXO (6).**

Relación del número de trabajos de investigación en todas las áreas del conocimiento por subsistema, con el número de trabajos I.E.

<b>SUBSISTEMA TRABAJOS DE INVESTIGACION</b>	<b>UNIVERSITARIO</b>	<b>TECNOLÓGICO</b>	<b>NOBENEF</b>	<b>TOTAL</b>
EN TODAS LAS AREAS DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVA	898	19	119	1036
RELACION %	39	5	119	163
	4.3	26	100	15.7

FUENTE:

CONSEJO TECNICO DE LA EDUCACION. 1988

### ANEXO (7)

Principales disciplinas de los trabajos de investigación educativa/por subsistema.

	UNIVERSITARIO	TECNOLOGICO	NORMAL
DIDACTICA	3	-	21
ECONOMIA DE	1	-	5
LA EDUCACION			
FILOSOFIA DE LA	2	-	4
EDUCACION			
HISTORIA DE LA	1	-	2
EDUCACION			
SOCIOLOGIA DE	8	1	16
LA EDUCACION			
PSICOLOGIA DE	6	3	20
LA EDUCACION			
MATEMATICA	-	-	3
EDUCATIVA			
PEDAGOGIA	10	-	31
OTRAS	1	-	1
	EDUCACION Y SALUD		ECOLOGIA

FUENTE:

SEP.DGP. 1988.

### ANEXO(8)

Tipo de Investigación Educativa por Subsistema

	UNIVERSITARIO	TECNOLOGICO	NORMAL
TEORICA	5	-	14
EXPERIMENTAL	4	-	13
DIAGNOSTICA	11	4	47
PARA LA PLANEACION	6	-	4
PARA LA ORGANIZACION	1	-	2
PARA LA INSTRUMENTACION	1	1	6
PARA EL CONTROL ESCOLAR	2	-	3
PARA LA EVALUACION	2	-	16
HISTORICA	2	-	4
DESARROLLO EDUCATIVO	5	-	10

FUENTE:

SEP.DGP. 1988.

### ANEXO (9)

Nivel(es) educativo(s) que aborda(n) los trabajos de investigación por subsistema

	UNIVERSITARIO	TECNOLOGICO	NORMAL
PRESCOLAR	1	-	11
PRIMARIA	7	-	22
MEDIA BASICA	3	-	26
MEDIA SUPERIOR	8	1	24
SUPERIOR TECNOLÓGICO	-	5	2
SUPERIOR NORMAL	-	-	72
SUPERIOR UNIVERSITARIA	26	-	3
TODOS LOS NIVELES	4	-	3
OTROS: EDUCACION NO FORMAL	1	-	1

FUENTE:

SEP.DGP. 1988.

### ANEXO (10)

Plan de estudios de la maestría en pedagogía (1955)

1. CAMPO OCUPACIONAL:

- FORMACION DE MAESTROS
- ORGANIZACION ESCOLAR
- INVESTIGACION EDUCATIVA
- ASESORIA EDUCATIVA

2. LINEAMIENTOS GENERALES:

- DURACION DOS SEMESTRES
- NO POSEE EXPECTATIVAS FORMALES DE TRABAJO POR SER UNA CARRERA NUEVA.

FUENTE:

PLANES DE ESTUDIO DE PEDAGOGIA. COLEGIO DE PEDAGOGIA.

1985

## **ANEXO (II)**

### **Plan de estudios de la Maestría en Pedagogía (1957)**

#### **1. CAMPO OCUPACIONAL:**

- LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION
- ORIENTACION PEDAGOGICA
- PSICOTECNICO
- CONSEJO ESCOLAR

#### **2. LINEAMIENTOS GENERALES:**

- NO ORGANIZADA EN AÑOS LECTIVOS
- SOLO SE PODRA CURSAR 6 MATERIAS POR SEMESTRE
- CADA MATERIA APROBADA SIGNIFICA UN CREDITO

#### **3. ASIGNATURAS:**

TEORIA PEDAGOGICA  
HISTORIA GENERAL DE LA PEDAGOGIA  
CONOC. DE LA INFANCIA Y DE LA ADOLESCENCIA  
FUNDAMENTOS BIOLOGICOS Y PSICOLOGICOS DE LA  
PEDAGOGIA  
PEDAGOGIA COMPARADA  
ANTROPOMETRIA PEDAGOGICA  
PSICOPATOLOGIA DEL ADOLESCENTE  
ORGANIZACION ESCOLAR

#### **FUENTE:**

**PLANES DE ESTUDIO DE PEDAGOGIA. COLEGIO DE PEDAGOGIA. 1985**

**ANEXO (12).**  
**PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN  
PEDAGOGÍA(1959)**

**1. CAMPO OCUPACIONAL:**

- SE ADAPTA EL MISMO PERFIL QUE CORRESPONDIA A LA MAESTRIA

**2. LINEAMIENTOS GENERALES:**

- DURACION TRES AÑOS
- MATERIAS DURARIAN 2 SEMESTRES
- LAS OPTATIVAS PODRIAN SELECCIONARSE DE CUALQUIER CARRERA DE LA FACULTAD.

**PRIMER AÑO:**

TEORIA PEDAGOGICA  
HISTORIA GENERAL DE LA PEDAGOGIA  
FUNDAMENTOS BIOLOGICOS DE LA PEDAGOGIA  
CONOCIMIENTO DE LA INFANCIA  
CORRIENTES DE LA PSICOLOGIA CONTEMPORANEA  
UNA MATERIA OPTATIVA

**SEGUNDO AÑO:**

HISTORIA DE LA EDUCACION EN MEXICO  
DIDACTICA GENERAL  
FUNDAMENTOS SOCIOLOGICOS DE LA EDUCACION  
CONOCIMIENTO DE LA ADOLESCENCIA  
PSICOTECNICA PEDAGOGICA  
UNA MATERIA OPTATIVA

**TERCER AÑO:**

ORGANIZACIÓN ESCOLAR  
PEDAGOGIA COMPARADA  
FILOSOFIA DE LA EDUCACION  
PSICOPATOLOGIA DE LA ADOLESCENCIA  
TECNICAS DE INVESTIGACION PEDAGOGICA  
ORIENTACION VOCACIONAL Y PROFESIONAL  
UNA MATERIA OPTATIVA

**FUENTE:**

PLANES DE ESTUDIO DE PEDAGOGIA.  
COLEGIO DE PEDAGOGIA. 1985.

**ANEXO (13)**  
**PLAN DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGIA (1966)**

**1.- FINALIDADES:**

**A) PRIMORDIALES:**

- 1.- CONTRIBUIR A LA FORMACION INTEGRAL DE LA PERSONA
- 2.- FORMAR AL PEDAGOGO GENERAL COMO PROFESIONISTA.
- 3.- FORMAR AL ESPECIALISTA DE LA PEDAGOGIA. LO MISMO PARA LA DOCENCIA QUE PARA LA TECNICA Y LA ADMINISTRACION DE LA EDUCACION
- 4.- FORMAR AL INVESTIGADOR DE LA PEDAGOGIA

**B) SECUNDARIAS:**

- 1.- CONTRIBUIR A LA FORMACION PEDAGOGICA DE LOS MAESTROS DE LAS DIFERENTES ESPECIALIDADES DE LA ENSEÑANZA MEDIA Y SUPERIOR.
- 2.- COLABORAR CON LA UNIVERSIDAD EN EL ESTUDIO Y RESOLUCION DE LAS CONSULTAS QUE EL ESTADO Y LAS DIVERSAS INSTITUCIONES LE FORMULEN.

**2. ASPECTOS FUNDAMENTALES:**

**A) BASICOS:**

PARA CUMPLIR CON ESTAS FINALIDADES SE HAN TOMADO LOS SIGUIENTES ASPECTOS:

1. CONOCIMIENTO ACERCA DEL EDUCANDO
2. CONOCIMIENTOS TEORICOS
3. CONOCIMIENTOS TECNICOS
4. CONOCIMIENTOS HISTORICOS

**B) GENERALES:**

1. LA LICENCIATURA CONSTARA DE 50 CREDITOS.
2. SE CURSARA EN 4 AÑOS
3. CONSTARA DE 4 ESPECIALIDADES:
  - a) PSICOPEDAGOGIA
  - b) SOCIOPEADAGOGIA
  - c) DIDACTICA Y ORGANIZACIONA ESCOLAR
  - d) TEORIA E HISTORIA DE LA EDUCACION
4. PRIMER AÑO COMUN A TODAS LA ESPECIALIDADES.

**3.- PLAN DE ESTUDIOS:**

**PRIMER AÑO**

1. ANTROPOLOGIA FILOSOFICA
2. CONOCIMIENTO DE LA INFANCIA
3. TEORIA PEDAGOGICA
4. PSICOLOGIA DE LA EDUCACION
5. SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION
6. INICIACION A LA INVESTIGACION PEDAGOGICA

**SEGUNDO AÑO**

1. CONOCIMIENTO DE LA ADOLESCENCIA
2. DIDACTICA GENERAL
3. PSICOTECNICA PEDAGOGICA

**TERCER AÑO**

1. ORGANIZACION EDUCATIVA
2. ORIENTACION EDUCATIVA, VOCACIONAL Y PROFESIONAL I
3. HISTORIA GENERAL DE LA EDUCACION

**CUARTO AÑO**

1. FILOSOFIA DE LA EDUCACION
2. LEGISLACION EDUCATIVA MEXICANA
3. ETICA PROFESIONAL (en el 2º. Semestre)
4. HISTORIA GENERAL DE LA EDUCACION
5. HISTORIA DE LA EDUCACION EN MEXICO

**FUENTE:**

PLANES DE ESTUDIO DE PEDAGOGIA. COLEGIO DE PEDAGOGIA. 1985.

## ANEXO (14)

### PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGIA (1976)

- ¿QUE ES Y QUE HACE?
- PLANEACION, PROGRAMACION, SUPERVISION Y EVALUACION DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE.
- ELABORA PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO
- ORGANIZA LA DIRECCION TECNICA Y ADMINISTRATIVA DE CENTROS DE ENSEÑANZA EN DIVERSOS GRADOS
- DISEÑA Y REALIZA PLANES PEDAGOGICOS DE CAPACITACION DE PERSONAL ACADEMICO
- DOCENCIA
- PARTICIPA EN EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS EN ACTIVIDADES DE DESARROLLO DE LA COMUNIDAD.
- PROPORCIONA ORIENTACION ESCOLAR, VOCACIONAL Y PROFESIONAL.
- DISEÑA Y APLICA PROGRAMAS PARA INSTITUCIONES DE EDUCACION ESPECIAL.

### CARACTERISTICAS DESEABLES DEL ESTUDIANTE

- INTERES POR LOS PROBLEMAS EDUCATIVOS EN PARTICULAR Y LOS SOCIALES EN GENERAL.
- MANEJO DE LAS RELACIONES HUMANAS
- CAPACIDAD PARA HACER INNOVACIONES PEDAGOGICAS.
- HABILIDAD PARA EL MANEJO DEL LENGUAJE

### CAMPO DE TRABAJO

- EN LA MAYORIA DE LOS DEPARTAMENTOS DE INVESTIGACION, PLANEACION Y DE FORMACION ACADEMICA DE LA SEP Y UNAM
- EN LOS DEPARTAMENTOS DE CAPACITACION DOCENTE DEL SECTOR PUBLICO Y PRIVADO
- CLINICAS DE EDUCACION ESPECIAL
- LOS CENTROS DE INVESTIGACION EDUCATIVA
- EN LOS MEDIOS DE INFORMACION EDUCATIVA (CINE, RADIO, TELEVISION, REVISTAS, ETC.)

**ANEXO (15)**

**PLAN DE ESTUDIOS DE PEDAGOGIA (1976)**

**II SOCIOPEDAGOGIA**

<b>TERCER AÑO</b>	<b>SEMESTRE</b>	<b>CREDITOS</b>
Psicología Social ( 5° Semestre)	1	8
Sistema Educativo Nacional ( 5° Semestre)	1	4
Teoría y Práctica de las Relaciones Humanas (6° Semestre)	1	8
Organismos Nacionales e Internacionales de Educación ( 6° Semestre)	1	4
Desarrollo de la Comunidad	2	8
Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica	2	16
Pedagogía Experimental	2	8

<b>CUARTO AÑO</b>	<b>SEMESTRE</b>	<b>CREDITOS</b>
Evaluación de acciones y Programas Educativos ( 7° Semestre )	1	6
Economía de la Educación ( 7° Semestre )	1	4
Problemas Educativos de América Latina (8° Semestre )	1	4
Planeación Educativa	1	4
Técnica de la Educación extraescolar	2	8
Taller de Comunicación Educativa		
Taller de Investigación Pedagógica		

**PLAN DE ESTUDIOS DE PEDAGOGIA  
(1976)**

**IV FILOSOFIA E HISTORIA DE LA EDUCACION**

<b>TERCER AÑO</b>	<b>SEMESTRE</b>	<b>CREDITOS</b>
Sistema Educativo Nacional ( 5° Semestre)	1	4
Epistemología de la Educación (5° Semestre)	1	4
Organismos Nacionales e Internacionales de la Educación (6° Semestre)	1	4
Axiología (6° Semestre)	1	4
Metodología (6° Semestre)	1	6
Historia de la Filosofía (6° Semestre)*	1	4
Pedagogía comparada	2	8

<b>CUARTO AÑO</b>	<b>SEMESTRE</b>	<b>CREDITOS</b>
Historiografía General ( 7° Semestre)	1	4
Historia de las Ideas en América Latina (7° Semestre)	1	4
Problemas Contemporáneos de la Pedagogía (8° semestre)	1	4
Problemas Educativos de América Latina (8° semestre)	1	4
Práctica de la Investigación Pedagógica, Bibliográfica y Documental	2	8
Seminario de Filosofía de la Educación	2	8

\* (Las materias marcadas con asterisco forman parte del curriculum de otras carreras de la Facultad). Es requisito para optar al título de Licenciado demostrar capacidad para traducir dos lenguas extranjeras modernas. Se sugiere presentar el primer examen en alguno de los dos primeros años de la carrera

PLAN DE ESTUDIOS DE PEDAGOGIA  
(1976)

III DIDACTICA Y ORGANIZACIÓN

TERCER AÑO	SEMESTRE	CREDITOS
Psicología del aprendizaje de la Motivación ( 5° Semestre)	1	6
Sistema Educativo Nacional ( 5° Semestre)	1	4
Metodología ( 6° Semestre)	1	6
Organismos Nacionales e Internacionales de Educación ( 6° Semestre)	1	4
Pedagogía comparada	2	8
Laboratorio de Didáctica	2	16
Pedagogía Contemporánea		

CUARTO AÑO	SEMESTRE	CREDITOS
Evaluación de Acciones y Programas Educativos ( 7° Semestre)	1	6
Planeación Educativa ( 8° Semestre)	1	4
Teoría y Práctica de la Dirección y Supervisión Escolares	2	12
Taller de Didáctica		
Taller de Organización Educativa		

PLAN DE ESTUDIOS DE PEDAGOGIA  
(1976)

I. PSICOPEDAGOGIA

<b>TERCER AÑO</b>	<b>SEMESTRE</b>	<b>CREDITOS</b>
Psicofisiología Aplicada a la Educación (5° Semestre)	1	6
Psicología del Aprendizaje y de la Motivación (5° Semestre)	1	6
Psicología Social (5° Semestre)	1	8
Psicopatología del Escolar (6° Semestre)	1	6
Teoría y Práctica de las Relaciones Humanas (6° Semestre)	1	8
Psicología Contemporánea	2	8
Laboratorio de Psicopedagogía	2	16

<b>CUARTO AÑO</b>	<b>SEMESTRE</b>	<b>CREDITOS</b>
Orientación Educativa, Vocacional y Profesional II	2	16
Métodos de Dirección y Ajuste del Aprendizaje	2	8
Sistemas de Educación Especial	2	12
Taller de Organización Educativa		

**ANEXO (16)****PUESTOS EN QUE LABORA EL PEDAGOGO**

<b>PUESTO</b>	<b>1982</b>	<b>1986</b>
DOCENCIA	43	47
INVESTIGACION	13	12
DIRECCION	33	37
TECNICOS	17	16
ORIENTACION	4	3
CAPACITACION	2	5
INDEPENDIENTE	0	2

**ANEXO (17)****MOVILIDAD OCUPACIONAL**

<b>CATEGORIA DE TRABAJADOR</b>	
DOCENTES	75.8 %
INVESTIGADOR	9.38 %
TECNICO	7.81 %
ASESOR	3.12 %
ORIENTADOR	3.13 %
EVALUADOR	7.8 %

**FUENTE:** Menéndez, M. Libertad: " los egresados del Colegio de Pedagogia de la U.N.A.M." Cuadernos del CESU. 1986. U.N.A.M.

**ANEXO (18)****GRADO DE ESTUDIOS DE LOS INVESTIGADORES EDUCATIVOS**

<b>NIVEL DE ESTUDIOS</b>	<b>Nº DE INVESTIGADORES</b>	<b>PROCENTAJE</b>
POSGRADO	8	1.0
DOCTORADO	81	8.5
MAESTRIA	166	17.0
ESPECIALIDAD	48	4.5
NORMAL	80	8.5
LICENCIATURA	444	46.0
INFERIOR A LA LICENCIATURA	137	14.0
OTROS	4	0.5
TOTAL	96.8	100.0

**FUENTE: CONSEJO NACIONAL TECNICO DE LA EDUCACIÓN. (1985)**

## ANEXO (19)

### DISCIPLINAS DEL GRADO ACADÉMICO DE LOS INVESTIGADORES

#### SUBSISTEMA UNIVERSITARIOS

PSICOLOGIA	11		
PEDAGOGIA	9		
EDUCACION	6		
SOCIOLOGIA	3		
ADMINISTRACION			
EDUCATIVA	3		
TECNOLOGIA			
EDUCATIVA	2		
PSICOLOGIA			
EDUCATIVA	1		
EDUCACION Y			
DESARROLLO	1		
ADMINISTRACION			
PUBLICA	1		
PSICOLOGIA			
LABORAL	1		
SOCIOLOGIA RURAL	1	INSTITUCIONES OTORGANTES DE L GRADO POR SUBSISTEMA	
FILOSOFIA	1		
BIOLOGIA	1		UNIVERSITARIO      98%
ASISTENCIA SOCIAL			TECNOLOGICO      ----
Y EDUCACIONAL	1		NORMAL      2%

FUENTE: SEP.DGP.1988

### ANEXO (20)

#### EXPERIENCIA DE LOS INVESTIGADORES EN INVESTIGACION EDUCATIVA

ANOS	Nº. DE INVESTIGADORES	PORCENTAJE
menos de 1	199	20.5
De 1 a 2	228	23.5
De 2 a 3	124	13.0
De 3 a 4	99	10.0
Más de 4	241	25.0
No. especificado	77	8.0
Total	968	100.

El campo, a su vez no es un medio profesional uniforme. De aquí, pues que la formación de los investigadores de la educación sea tan heterogénea.

### ANEXO (21)

#### AREAS DISCIPLINARIAS DE FORMACIÓN DE LOS INVESTIGADORES

AREAS	Nº. DE INVESTIGADORES	PORCENTAJE
PEDAGOGIA	257	26.5
CIENCIAS SOCIALES	263	27.0
HUMANIDADES	95	10.0
CIENCIAS BIOLÓGICAS Y BIOMÉDICAS	49	5.0
MATEMÁTICAS E INGENIERÍA	135	14.0
ADMINISTRACIÓN Y PLANEACIÓN	57	6.0
NO ESPECIFICADO	29	3.0
NO CONTESTARON	82	8.5
TOTAL	968	100.0

( FUENTE: SEP,DGP (1982)).

FUENTE: PLANES DE ESTUDIO DE PEDAGOGIA. COLEGIO DE PEDAGOGIA. 1985.

## ANEXO (22)

### Funciones, Objetivos de las Dependencias Coordinadoras de Investigación en las I.E.S.

#### SUBSISTEMA Universitario

- Propiciar la elaboración de una visión interdisciplinaria y científica de la realidad nacional a través de trabajos de investigación.

#### SUBSISTEMA Tecnológico

- Aportar a la elaboración de respuestas a los requerimientos de las funciones y servicios académicos de las instituciones universitarias.
- Promover, auspiciar y realizar investigaciones básicas aplicadas y para el desarrollo experimental.

#### SUBSISTEMA Normal

- Apoyar los procesos académicos de la institución.
- Desarrollo de actividades de orientación educativa a los aspirantes a las especialidades atendidas en los Institutos Tecnológicos.
- Contribuir a la toma de decisiones en la problemática escolar y apoyo técnico a la dirección del plantel.
- Asesorar, coordinar y controlar los trabajos de investigación en las instituciones.
- Asesorar a los alumnos y pasantes en sus trabajos de tesis.

FUENTE: SEP. DGP. (1982)

## **ANEXO (23)**

### **INSTITUCIONES Y DEPENDENCIAS CLAVES EN LA CREACION Y DESARROLLO DE PROYECTOS Y PROGRAMAS DE FORMACION DE DOCENTES INVESTIGADORES.**

#### **I. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

- A) CENTRO DE DIDACTICA (1977)
- B) CENTRO DE INVESTIGACIONES Y SERVICIOS EDUCATIVOS (1977)
- C) COMISION DE NUEVOS METODOS DE ENSEÑANZA (1969-1977)
- D) COMISION GENERAL DEL PROFESORADO (1966-1977)
- E) DIVISION DE ESTUDIOS SUPERIORES (1972-1977)
- F) FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS (1981)
- G) COLEGIO DE PEDAGOGIA (1986)

#### **II. ASOCIACION NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR**

- A) PROGRAMA DE FORMACION DE PROFESORES (1972)
- B) CENTRO DE TECNOLOGIA EDUCATIVA (1972)
- C) CENTRO DE EDUCACION CONTINUA (1975)
- D) DIRECCION DE FORMACION DE RECURSOS HUMANOS PARA LA  
EDUCACION SUPERIOR (1977)

#### **III. CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGIA**

- A) COMISION IMPULSORA Y COORDINADORA DE LA CIENCIA (1940)
- B) INSITUTO NACIONAL DE INVESTIGACION CIENTIFICA (1950)
- C) CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGIA (1970)
- D) PROGRAMA NACIONAL INDICATIVO EN CIENCIAS Y TECNICAS DE  
LA EDUCACION (1974-1976)
- E) PROGRAMA NACIONAL INDICATIVO DE INVESTIGACION  
EDUCATIVA (1980)

2.

#### **IV. SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA**

- A) DIRECCION DE COORDINACION EDUCATIVA (1972-1976)
- B) DIRECCION GENERAL DE INVESTIGACION CIENTIFICA Y SUPERACION  
ACADEMICA (1978). SUBSECRETARIA DE EDUCACION SUPERIOR E  
INVESTIGACION CIENTIFICA.

**V. INSTITUCIONES QU PRESENTAN PROGRAMAS DE FORMACION  
DIFERENTES A LOS DE TECNOLOGIA EDUCATIVA.**

- A) UAM-AZCAPOTZALCO-CENTRO DE APOYO Y DESARROLLO ACADEMICO**
- B) UAM-XOCHIMILCO-PROGRAMA DE FORMACION DE PROFESORES (1979-1980)**
- C) UNIVERSIDAD AUTONOMA DE COAHUILA-CENTRO REGIONAL DE DESARROLLO ACADEMICO**
- D) UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SINALOA-CENTRO DE INVESTIGACIONES Y SERVICIOS EDUCATIVOS (CISE) DE LAS USA**
- E) ENEP-IZTACALA-DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA**
- F) ENEP-ZARAGOZA-UNIDAD DE FORMACION DE RECUSOS HUMANOS Y EVALUACION ACADEMICA**
- G) UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA-CENTRO DE DIDACTICA**

**FUENTE: PROGRAMA DE INVESTIGACION EDUCATIVA. FORMACION DE INV. EDUC. 1980.**

## BIBLIOGRAFIA

- A.ALONOSO, JOSE: **Formación de Investigadores de la Educación** , en revista de la Educación Superior. No. 52, OCT-DIC. 1984.
- ANUARIO: **Experiencias de un Trabajo Curricular en el Desempeño Académico, Carrera de Pedagogía**, E.N.E.P. Aragón. UDUAL, México 1987.
- ARIAS, GALICIA: **Administración de Recursos Humanos**. Primera edición. Ed. Siglo XXI. México. 85 pp.
- ARY, D. et.al: **Introducción a la Investigación Pedagógica**. Segunda edición. Ed. Interamericana, México, 1987, 410.pp.
- ARREDONDO, MARIANO. **La Investigación Educativa y Formación de Investigadores**. Cuadernos del CESU. No. 27. 1991.
- BAMBIRRIA, VANIA: **El Capitalismo Dependiente Latinoamericano**. en revista del Colegio de México. No. 35, Junio 1988.
- BARABTARLO, ANITA: **Propuesta Didáctica para la Formación de Profesores en Investigación Educativa: método investigación acción**. Serie: sobre la universidad. No. 6 CISE/U.N.A.M. 1988. 176 pp.
- BARRON, CONCEPCION: **El Currículo de Pedagogía**. en Cuadernos de Formación Docente ANUIES. 1989.
- BELTH, MARC: **La Educación como Disciplina Científica**. Ed. El Ateneo. Argentina. 1976. 190 pp.
- BERFELD, SIEGFRIED: **Sísifo los Límites de la Educación**. Ed. Porrúa. Colección Sepan Cuantos. México. 1985, 175. Pp.
- BORDIEU, Pierre, et. al: **El Oficio del Sociólogo**. Ed. Siglo XXI. México. 1990.
- CERRONI, HUMBERTO: **Metodología y Ciencia Social**. Ed. Martínez Roca. España. 1976. 130 pp.
- **Colección Pedagógica**: No. 11 y 12. U.N.A.M., 1988.

- **DAVILA, ALDAS, FRANCISCO: Propuesta de una Línea Teórica Metodológica de Formación de Investigadores en el Ambito de la Educación.** en Aspectos Metodológicos de la Investigación Social. Cuadernos del CESU. No. 6. México 1987.
- **DIAZ, BARRIGA, ANGEL, et. al. : La Formación del Pedagogo, un Análisis del Diagnostico de Necesidades y la Estructuración Curricular por Asignaturas .** Memorias del encuentro sobre diseño curricular. ENEP-Aragón. 1982. 195 pp.
- **DIAZ, BARRIGA, ANGEL: La Formación del Pedagogo .** en revista de Educación Superior. No. 04. 175 pp.
- **DIAZ, BARRIGA, ANGEL: Ensayos Sobre la Problemática Curricular** en cuadernos del CESU. No. 23. 1990.
- **DIAZ, BARRIGA, ANGEL: La Formación de Profesionales para la Investigación.** en cuadernos del CESU. No. 27. 1991.
- **DIAZ, BARRIGA, ANGEL: Propuesta Curricular de la Licenciatura de Pedagogía** de la E.N.E.P. Aragón. Documento de trabajo 1988.
- **DICCIONARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION.** Ed. Santillana, 1988.
- **DICCIONARIO: Labor.** Sexta Edición. 1991. 1164. pp.
- **DICCIONARIO: Marxista de Filosofía.** Ediciones de cultura popular. México. 1991.
- **: D.I.E.: 2º. Congreso de Investigación Educativa .** Memoria II 1990, 173. pp.
- **DUCCI, MA. ANGELICA: Temas Sobre Formación Profesional de la Mujer.** en Perfiles Educativos. No. 74-75. U.N.A.M.-C.I.S.E. México, 1990.
- **DUCOING, W. PATRICIA: La Pedagogía en la Universidad de México 1881-1954.** Facultad de Filosofía y Letras, U.N.A.M.
- **DIDRIKSON, T. AXEL: Política e Investigación Educativa.** en Perfiles Educativos No. 29-30. U.N.A.M.-CISE. México. 1986-96 pp.
- **EZPELETA, JUSTA Y SÁNCHEZ: En Busca de la Realidad Educativa.** Muestrarios en Educación en México. D.I.E. 1982.
- **FOLLARI, R. Y BERRUEZO, J. Metodología para Diseño del Curriculum.** Simposio sobre Alternativas Universitarias. U.A.M. Azcapotzalco. 1980.
- **FOLLARI, ROBERTO,et. al: Criterios e Instrumentos para la Revisión de Planes de Estudio.** Cada-U.A.M. México. 1979.

- **FUENTES MOLINAR, OLAC:** *Educación Pública y Sociedad*. Ed. Siglo XXI. México. 1990.264. pp.
- **GARZA, TOLEDO, ENRIQUE,** de la (coordinador): *Hacia una Metodología de la Reconstrucción*. U.N.A.M./Porrúa. México. 1988. 230. pp.
- **GOMEZ, CAMPO, VICTOR H.:** *Relación entre Educación y Estructura Económica dos Grandes Marcos de Interpretación*. en revista de la Educación Superior. No. 14 ANUIES, 1982.
- **GUEVARA, SAUCEDO, F, et. al :** *Un Modelo Alternativo para la Educación Superior en México*. El sistema modular de las escuelas y facultades de medicina veterinaria y zootécnica. Universidad Autónoma de Sinaloa. 1982.
- **GUEVARA, SAUCEDO, G, et. al:** *El Diseño Curricular*. U.A.M. Xochimilco, México 121. Pp.
- **HAYMAN, JOHN, L:** *Investigación y Educación*. Ed. Paidós. Buenos Aires. 1976. 410. pp.
- **HIDALGO, JUAN LUIS:** *Investigación Educativa: una Propuesta Constructivista*. Cuadernos de Educación Continua. CCEMEN. Toluca.1989.190. pp.
- **HIRSCH, ANA.:** *Enfoque Metodológico de la Investigación Educativa* . en revista de la Educación Superior, No. 63. Febrero-Marzo. 1990.
- **HOYOS, FERNANDO,** de: *Investigación de la Investigación Educativa*. I.P.N. Vol. 1. 594. pp.
- **IBARROLA, MARÍA,** de: *La Formación de Investigadores en México, Invitación al Debate*. en Avances y Perspectivas. No. 29. Inv.1986-1987. México. 3-21 pp.
- **I.P.N.- CINVESTAV:** *Informe 3er. Congreso de Investigación Educativa* . 1994, 187. pp.
- **JANOSSY, FRANZ:** *La Fuerza del Trabajo y el Progreso entre los Cambios de Calificación de los Trabajadores*. Ed. Siglo XXI. México. 1987.
- **KOSIK, KAREL:** *Dialéctica de lo Concreto*. Ed. Grijalbo. 1984. 120. pp.
- **KRIEK, ERNEST:** *Bosquejo de la Educación* .3ª. Edición Ed. De Losada. Argentina. 282 pp. 1992.
- **LA BARCA, GUILLERMO:** *Economía Política de la Educación*. Ed. Nueva Imagen. México, 1989. 293 pp.

- **MANGANIELLO, ETHEL, M.:** *Introducción a las Ciencias de la Educación*. Ed. Paidós, Argentina. 1989. 176 pp.
- **MEDEL, BELLO, JOSÉ:** *Actividad Profesional del Pedagogo*, en revista de Enseñanza Mas Aprendizaje. No. 10.57. pp.
- **MEMORIA:** *Encuentro sobre Diseño Curricular*. E.N.E.P. Aragón. U.N.A.M. 1982.
- **MENDOZA, ROJAS, J.:** *El Proyecto Ideológico Modernizador*. Ed. Nuevo Mundo. Argentina. 1988. Pp. 157.
- **MIENENDEZ, LIBERTAD:** *Los Egresados del Colegio de Pedagogía de la U.N.A.M.: un Estudio preliminar*. CESU-U.N.A.M.1986. No. 2.
- **ORTIZ, OSES, A.:** *Mundo y Lenguaje Crítico*. 1ª. Edición Ed. Siglo XXI. México. 123. pp
- **PACTOS, A.:** *La Pedagogía y el Momento Presente de la Sociedad*, en Revista Española de Pedagogía. Vol. 39, No. 53. Julio-Sep. 1984.
- **PACHECO, MÉNDEZ, TERESA,** et. al: *Aspectos Metodológicos de la Investigación Social*. Cuadernos del CESU. No. 6 U.N.A.M. México. 1987.
- **PLANCHARD, E.:** *Pedagogía Contemporánea*. Ed. Ralph. España. 1967. 175. Pp.
- **Plan de Estudios de la Licenciatura en pedagogía de la Enep-Acatlán UNAM.** Mexico. 88 pp.
- **Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP – Aragón U.N.A.M.** México. 107 pp.
- **Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras.** U.N.A.M. México 99 pp.
- **Plan Maestro de Investigación Educativa.** Programa Maestro Nacional Indicativo de Investigación. en Ciencia y Desarrollo. CONACYT. México. 1981. 121 pp.
- **PUIGROSS, ADRIANA:** *Imperialismo y Educación en América Latina* Quinta edición. Ed. Siglo XXI. México 1988. 190 pp.
- **QUINTANILLA, M. et. al:** *Epistemología y Educación*. Ed. Sígueme. Sep. 1984. 106. pp.
- **QUIROZ, RAFAEL:** *Formación de Maestros e Investigadores*. Memorias D.I.E. – CINVESTAV. México 1987.

- **ROCWELL, ELSIE:** *Etnografía y Teoría de la Investigación Educativa*. Cuadernos del Tercer Seminario Nacional de Investigación. Bogotá. 1986.87.pp.
- **ROJAS, SORIANO, RAÚL:** *Guía para Elaborar Investigaciones Sociales*. U.N.A.M. 1984. 300. pp.
- **ROZOV, V:** *Preparación del pedagogo en la Unión Soviética*. en revista de Educación. Año III No. 10, Jul-Sep 1973. 90. pp.
- **SANCHEZ, FUENTES, RICARDO:** *El Caso de la Enseñanza de la Investigación Histórico-social en el Colegio de Ciencias y Humanidades*. En Aspectos Metodológicos de la Investigación Social. Cuadernos del C.E.S.U. No. 6, 1987.
- **SANCHEZ P, RICARDO:** *El Caso de la Formación de Investigadores en las Ciencias Sociales*. En Aspectos Metodológicos de la Investigación social. Cuadernos del CESU. No. 6 México. 1987. 65 pp.
- **S.E.P. C.N.T.E.:** *Investigación Educativa* . Documento de trabajo. 1988. 123 pp.
- **SERRANO, RAFAEL:** *El Diseño Curricular en la Concepción Educativa por Objetos de Transformación*. en memoria sobre diseño curricular. E.N.E.P. - Aragón. México. 1982-.
- **SIDNEY, HOOK:** *Educación para la Nueva Era*. Ed. Noram. Chile. 1992. 97 pp.
- **SIGG, MA, LUISA:** *La Investigación Educativa en México* . en revista de la Educación Superior. Núm. 55, septiembre-Octubre, 1989.
- **SHAWARTZ, HOWARD Y JACOBS, JERRY:** *Método para la Reconstrucción de la Realidad*. Ed. Trillas. México. 1984. 55 pp.
- **SUCHODOLSKI, B:** *Tratado de Pedagogía*. Ed. Laila. España. 1984.89.pp.
- **TEDESCO, JUAN CARLOS:** *Los Paradigmas de la Investigación Educativa* . en revista de la Universidad Futura. Vol. I. No.2 Junio 1980. U.A.M.
- **U.N.A.M. Informe de Actividades**. 1992. Rectoría.
- **VIELLE, J.P. DE:** *La Investigación Social en México* . en revista de la Educación Superior. Enero-febrero. 1989.82 pp.
- **ZARZUR, OSORIO, CARLOS:** *La Investigación Educativa en el Estado de México* . en revista del I.S.C.E.E.M. Primer bimestre, 1990.