

41025  
2



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
"ARAGÓN"**

**LA NOCIÓN DE DOCENCIA DESDE LA  
PERSPECTIVA DEL PROFESORADO DE LA  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA EN LA ENEP  
ARAGÓN: ESTUDIO DE CASO**

**T E S I S**

QUE PARA OPTAR EL TÍTULO DE :  
**LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**  
P R E S E N T A :  
**VIANEY ALONSO ONTIVEROS**

**ASESORA:  
MTRA. ROSA MARÍA SORIANO RAMÍREZ**

A



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**TESIS  
CON  
FALLA DE  
ORIGEN**

*"El hombre que hace que las cosas difíciles  
parezcan fáciles es el educador"*

*"insiste en ti mismo, no imites nunca"*

Emerson

## AGRADECIMIENTOS

### ***A DIOS:***

Por darme la oportunidad de vivir e iluminarme para seguir adelante, poder enfrentarme al mundo y concluir esta meta para iniciar otras.

### ***A MIS PADRES:***

Por su inmenso amor incondicional e incansable apoyo, por invitarme a este viaje por la vida y guiarme por el camino del bien.

### ***A MIS HERMANOS:***

Por su amor, apoyo y por que siempre creyeron en mí.

### ***A OSCAR:***

Por su gran amistad, amor, apoyo y fortalecer mi ser.

### ***A LA UNIVERSIDAD:***

Por brindarme un espacio dentro de ella y a los profesores que depositaron en mí conocimientos.

### ***A LA MTRA. ROSA MA. SORIANO R.:***

Por su tiempo, conocimientos, revisión,... que invirtió para poder terminar mi trabajo de tesis.

## ÍNDICE

<b>Índice</b> .....	I
<b>Introducción</b> .....	III
<b>Capítulo 1: La formación académica del Licenciado en Pedagogía fundamento del proyecto de descentralización territorial</b> .....	1
1.1 Expansión de la matrícula en la Educación Superior: consolidación de un Proyecto Político.....	2
1.2 Consolidación del Proyecto de Descentralización Territorial: la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales.....	18
1.3 Establecimiento de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón y la conformación de la Licenciatura en Pedagogía.....	35
1.4 Contexto socio – educativo de la carrera de Pedagogía: un esbozo histórico.....	48
<b>Capítulo 2: La docencia como elemento de cohesión social en la Educación Superior</b> .....	63
2.1 Conformación del proyecto de formación Docente en México.....	63
2.2 Prototipos de formación docente en la Educación Superior en la UNAM.....	79
2.3 Modelos inmersos en la práctica docente.....	97
2.4 Inmersión de la docencia como actividad laboral para el pedagogo.....	110
<b>Capítulo 3: Estudio de caso de los modelos de docencia de la planta de profesores de la Licenciatura en Pedagogía</b> .....	120
3.1 Análisis curricular del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía.....	121
3.2 Estudio exploratorio del área de didáctica desde los docentes.....	139
3.3 Elementos teóricos manejados en el discurso de los docentes.....	158

3.4 Alcances y limitaciones de la práctica didáctica de los docentes de la Licenciatura en Pedagogía.....	166
<b>Conclusiones.....</b>	<b>172</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>177</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>187</b>

## INTRODUCCIÓN

La temática central del presente trabajo encuentra su origen en saber sobre la noción de docencia que a lo largo del tiempo conformaron los profesores de la carrera de Pedagogía en el área de Didáctica de la ENEP Aragón en el trayecto de su práctica didáctica y respecto a su perspectiva como docente la cual impacta y se introyecta en los alumnos, tal es el caso que los actualmente profesores de dicha escuela también fueron alumnos.

Por un lado se presenta una cuestión histórica - social que se relaciona con el hecho de los lineamientos prácticos de la docencia en un contexto social que implanta la forma de llevar a cabo esta práctica docente, es decir, la Reforma Educativa, de la década de los setenta así como también la forma de gobierno de ese entonces que llevó la conformación de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón (ENEP), así como también un estado descriptivo para abordar los modelos didácticos que se promueven dentro de la Educación Superior en la Universidad Nacional Autónoma de México que son los que dieron cabida a la práctica didáctica docente de los profesores de la ENEP Aragón, los cuales brindan la realidad en su noción de docencia como tales. Así pues, se conforman los capítulos teóricos (1 y 2) el recurso más importante en ellos fueron las fuentes bibliográficas.

Por otro lado, la naturaleza práctica del problema (Capítulo 3) y de lo que se desprendió de éste, no permitió un procedimiento estrictamente dentro de los límites de la investigación de campo, se parte, entonces, de un estudio de caso, ya que la noción de cada profesor es compleja y no se puede generalizar, ni observar ya que cada práctica y pensamiento se modifica de acuerdo a su contexto histórico en el que se desarrolla, por tal motivo éste no pretende juzgar la perspectiva de los profesores sino dar a conocer una parte de cada uno de ellos dentro de su realidad abrir y dar cabida a que esta problemática se siga investigando.

Se encontró que la educación superior al paso del tiempo sufre cambios, y en especial en la década de los setenta, en donde vino una expansión de matrícula en la universidad y la creación de nuevas instituciones como son las ENEP, lo que se respondió de acuerdo a la crisis económica del país; además es la década en donde nace la formación de profesores bajo los lineamientos de esta nueva fase de modernización de la educación superior.

Cabe mencionar, que el origen del proyecto modernizador de la educación superior en México se ubicó en la década de los cuarenta, en el régimen de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), es en este periodo que se inició la búsqueda de una integración funcional de la educación superior a los proyectos económicos del Estado, es decir, se adoptó para la



economía del país el modelo desarrollista. Con este modelo la educación superior se tradujo en la capacitación de mano de obra que requería el desarrollo de la industria, en la que rápidamente se introduciría la tecnología.

En este sentido y desde ese entonces, la política educativa del Estado se convirtió en economicista y subordinó a la educación superior al proyecto económico del estado. Este enfoque se continuó en los gobiernos posteriores. Bajo las líneas de retomar la valorización de la educación superior, que se caracterizó como el progreso social y económico.

Así pues, bajo estas directrices en la década de los cincuenta se inició una expansión de matrícula en la educación primaria, ya que se pensó que si se necesitaba únicamente mano de obra en las industrias que tan siquiera tuvieran la educación básica. Al expandirse la educación primaria se generaron presiones en la educación media, y al ampliarse ésta, se presionó para el ingreso a la educación superior que se dio concretamente durante el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz hasta el gobierno de Luis Echeverría donde estallo la presión social y económica del país; una forma de manifestar la inconformidad social fue a través del movimiento estudiantil de 1968.

A principios de los setentas se pusieron en evidencia el modelo que el gobierno siguió. Las universidades, a pesar del crecimiento seguían con una formación prioritariamente en profesiones liberales, sin embargo las profesiones que se demandaban, en ese momento, eran asalariadas.

Con el modelo de desarrollo estabilizador se vio un crecimiento económico rápido pero en pocas manos, el proyecto modernizador adoptó tintes reformistas y tecnocráticos. El proyecto reformista se basó en el eficientismo académico y la atención a la demanda. Surgieron nuevas instituciones tanto de nivel medio superior como superior, lo cual es el caso de las ENEP, por tal motivo se buscó la eficiencia del sistema educativo y nuevamente restablecer la subordinación de la educación al aparato productivo. Así pues, se originó, como ya se mencionó la formación de profesores a través de instituciones tales como el CISE, CESU, ANUIES, y departamentos en escuelas pertenecientes a la UNAM. La formación de profesores universitarios es un problema complejo que a partir de la teorización esta resuelto, pero lo importante es que sea visto desde la misma experiencia de profesores que fueron formados en las ENEP, bajo las circunstancias históricas, políticas y académicas que se perfilaban para esas generaciones de ese entonces. Así pues se aborda el origen de la formación docente en México y como se sumerge en la Educación Superior.

Como ya se mencionó, la formación del docente es muy compleja y sobre todo es más compleja la visión y perspectiva de éste sobre su misma práctica. Muchas veces ponemos en tela de juicio la práctica del docente pero no nos detenemos a revisar su desarrollo y experiencia en dicha práctica, en este sentido, es importante revisar que tendencias adquirió y bajo que modelos de enseñanza se inscribe, ya que, eso lo depositará en sus alumnos de pedagogía que en un futuro, algunos, serán docentes lo cual se

manejaran y dejarán algo de ellos en cada uno de sus estudiantes y así sucesivamente se transmitirá de generación en generación.

Es por tal motivo que este trabajo de investigación se realiza en la ENEP Aragón en la Licenciatura de Pedagogía en el Área de Didáctica, de la cual se tomará en cuenta la experiencia de los profesores de dicha área. El área de didáctica se toma en cuenta por su perfil que retomó a lo largo de los años, lo cual se inclina, o bien, el área se dirige a la formación docente.

En el caso de la carrera de Pedagogía es importante conocer el origen y la trayectoria de la formación docente para aclarar la visión que tiene cada profesor sobre su práctica personal y qué factores influyen en dicha formación adquirida con el paso del tiempo.

El presente trabajo aborda temas históricos y de análisis para poder concluirlo con situaciones concretas, reales con un enfoque de tipo documental, histórico-social. Para tal objetivo se pretende trabajar en la Licenciatura en Pedagogía por que es muy común que los estudiantes al egresar el primer espacio laboral que se les abre es el de la docencia, sino es por que ellos lo buscan es por que es en el único espacio que la mayoría de los empresarios (háblese de instituciones de educación y / o empresas) les permite trabajar, además, primeramente, para contribuir a la comunidad y enriquecer a la labor docente que desempeña el pedagogo.

Así pues, se tratará en específico el caso de la ENEP Aragón en la Licenciatura en Pedagogía con el apoyo y cooperación de las experiencias laborales y personales de los profesores de la carrera que desarrollan su práctica en el Área de Didáctica. Ya que, como se sabe:

*"Se considera que el pedagogo, por ser el portador de la voz autorizada y legitimada institucionalmente, está en condiciones de atender los problemas que derivan del campo educativo" (Velásquez, Soledad; 1994, p. 194)*

Es decir, actividades relativas a la práctica de la docencia. Por lo tanto, considero que esto es cuestionable.

Por lo que parte de este trabajo es la indagación sobre su forma de dar clases y una aproximación a su perspectiva como docentes (estudio de caso) o en fragmento de la realidad, mostrar sus impresiones, objetivos, sus pretensiones de ser docentes en el área de didáctica para entender a la docencia más aún su perspectiva de su propia actividad o trabajo docente.

Es así como este inicia su configuración, como marco referencial el hecho de que hay diversas formas de métodos de llevar a cabo o ejercer la docencia, que pueden ser la tradicional, libre cátedra y tecnocrático con la palicación de diversas Teorías de Instrucción. Se encontró que dentro de estas llevan al docente a conformar una noción propia que se retoma de su experiencia tanto como estudiante como docente, así pues ver la docencia desde su visión se pretende clarificar a la práctica docente que se realiza en la carrera de pedagogía en el área de didáctica. Dentro del trabajo en lo que se puso énfasis no fue directamente a la docencia sino a la conformación de ésta a partir de lo histórico social.

Como se puede observar, la génesis de la problemática se vincula de forma directa con una cuestión práctica, es decir, el docente transforma su práctica conforme al paso y contexto del tiempo y espacio con la imposición de ciertos modelos a seguir y otros con algún otro modelo que escogieron, de acuerdo a su verdad.

Mi interés se basa en, que desde el docente mismo y a partir de un estudio de caso es necesario incursionar e intentar comprender el impacto que la práctica docente que se asienta en la vida universitaria a través de las políticas de establecer escuelas de educación superior y al mismo tiempo redescubrir la dimensión con que se propaga la docencia desde la percepción de los docentes mismos que se refiere al modo de definir la docencia como su propia práctica.

El dimensionar la noción de docencia no solo como un dato más de concepto sino como un área de reflexión y de investigación para ellos mismos. Es importante reconocer y saber que aunque la mayoría de los docentes del área de didáctica se inscriben en un modelo didáctico, todos aplican la libre cátedra paralelo a su experiencia como alumnos, ya que el hecho de que el docente es quien puede dar cuenta con relación a su propia transformación y a su capacidad para distinguir entre lo que puede cambiarse racionalmente y lo que no puede modificar porque esta más allá de su voluntad de acción, quedando sólo en dar cambios en término de simulación. Por ello se eligió como estrategia el estudio de caso, el cual me permitirá la posibilidad de vislumbrar y adentrarnos hacia las formas que cotidianamente el docente trabaja y bajo qué perspectiva realiza su actividad docente, dicha perspectiva me atrevo a decir que no se puede ver desde un proceso cerrado ni conclusivo, sino más bien todo lo contrario.

La estructura de este trabajo de investigación se organizó de la siguiente manera: en el primer capítulo se revisaran momentos históricos que son fundamentales para esclarecer las directrices políticas-académicas que retomó la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) bajo la Reforma Educativa que se aplicó en los años 70's con la dirección del Dr. Guillermo Soberón Acevedo, que en ese entonces fungía como rector de la Universidad y con la cual moldeó a las nuevas instituciones como lo fueron las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) en el año de 1975. También se abordaran aspectos socio-educativos que permitieron la inclusión de la llamada Reforma Educativa propuesta por el entonces presidente Lic. Luis Echeverría Álvarez, que señaló, entre otras cosas, la necesidad de reformar la educación. Lo anterior en el nivel de Educación Superior

se tradujo en una modernización del aparato educativo resultado de ello fue la expansión de la matrícula, su finalidad fue llevar a México a niveles dentro de la modernidad. En la Universidad Nacional Autónoma de México el proyecto de González Casanova hizo eco en el cumplimiento de esta política educativa sexenal que pretendía entre otros objetivos la creación de nuevas instituciones, entre las cuales se destaca el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y el Sistema de Universidad Abierta (SUA) que pretendieron la participación democrática de su comunidad y entender a la Universidad como ente social. En una palabra hacer competir dos formas diferentes de enseñanza, la tradicional y una nueva sustentada en las dos escuelas antes mencionadas, pero esto último no se pudo lograr ante la pronta renuncia como rector de la UNAM.

En este sentido se despliega el proyecto del doctor Guillermo Soberón Acevedo que bajo otro nuevo enfoque se fundan las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), inspiradas en el modelo de la universidad liberal, que dieron origen al Proyecto de Descentralización Territorial, por tanto, se exponen los orígenes de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, y la conformación de la Licenciatura en Pedagogía dando a conocer tanto sus alcances como sus limitaciones, así como también el contexto socio-educativo de la carrera de Pedagogía que se manifiesta en la ENEP Aragón, para abordar las orientaciones formativas que inclinan a los estudiantes pedagogos al área de docencia que en un futuro en su vida laboral retomaran, algunos, su escuela para laborar en ella como profesores.

En el capítulo segundo se contemplan los fundamentos políticos-académicos que son los que marcaron desde los años 70's la Reforma Educativa que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y que posteriormente con los cuales se crearon las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) bajo una dirección tecnocrática en especial a la ENEP Aragón. En este sentido, se abordaran el concepto de formación y docencia, las diferentes formas en las cuales se establecen los docentes, es decir, las directrices que toman durante su experiencia laboral o bien que retoman de sus experiencias como estudiantes y que aplican en el campo laboral. Se hará una reflexión sobre los modelos de formación docente en la carrera de Pedagogía, así como también el devenir de las prácticas y situaciones de la formación docente en México. Se revisan aspectos importantes que determinan y delimitan dicha formación en la educación superior, como el político-económico y el histórico-social, en particular, en el caso específico de México en la Universidad Nacional Autónoma de México y en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón de la Carrera de Pedagogía. Se trabajaran los prototipos de formación docente que se han destacado y han perdurado dentro del ámbito de la educación superior en la UNAM, puesto que es importante revisar estos aspectos porque la formación docente en su mayoría se ha visto con un carácter de tipo instrumental, técnico y efficientista, que reafirman y reproducen prácticas dominantes, además de abordar los modelos de docencia que se han inmerso en la práctica docente y que cada maestro adopta en su actividad. En este sentido, se enfatiza la docencia como campo de estudio y de trabajo para los pedagogos y qué tipo de modelo de formación docente es el que impera entre ellos para exponerlo

dentro de la misma ENEP Aragón, que para algunos es su fuente de trabajo en un primer instante.

Para el capítulo tercero, es de importancia, entonces, la reconceptualización de la práctica docente del pedagogo a través de la formación que se les brinda en la Carrera de Pedagogía de la ENEP Aragón, entonces, para el cumplimiento de dicho objetivo se trabajará con la planta de profesores que laboran en la Licenciatura en Pedagogía, lo cual se hace un análisis curricular, en especial en el área de didáctica en donde se recopila información a través de los propios profesores, los cuales enriquecerán esta investigación con el estudio de caso y se hará un repensar de los modelos que se han incluido en su práctica didáctica como docentes en su trayectoria, cabe mencionar, que no se pretende exponer una crítica destructiva, ni poner en tela de juicio el respetable trabajo de cada uno de los Profesores a los que se recurrieron, si no una realidad por la que atraviesan los profesores en la educación superior.

Por tal motivo éste es un estudio de caso en donde se realiza un análisis curricular del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía se aprecian las asignaturas y con cuántos profesores se cuenta en su totalidad y con cuántos en cada área, de éstos se retomaron únicamente los del área de didáctica, se realizó una serie de preguntas a los profesores (cuestionarios), en este sentido, se abordaron temas como la percepción de docencia y de su práctica como tal, qué tipo de formación brindan a sus estudiantes y todo aquello que se refiera con la formación docente y a los modelos de práctica didáctica que se incluyen en su trayectoria como docentes.

Esto me permite proseguir con la presentación del análisis e interpretación de la información empírica, cuya descripción y análisis dio lugar a este último capítulo y por consiguiente de puntos a manera de conclusión que permiten mostrar la noción de docencia con el fin de asentar también nuevas y posibles líneas de exploración.

# CAPITULO 1

"LA FORMACIÓN  
ACADÉMICA DEL  
LICENCIADO EN  
PEDAGOGÍA  
FUNDAMENTO DEL  
PROYECTO DE  
DESCENTRALIZACIÓN  
TERRITORIAL"

# PAGINACIÓN DISCONTINUA

## 1. LA FORMACIÓN ACADÉMICA DEL LICENCIADO EN PEDAGOGÍA FUNDAMENTO DEL PROYECTO DE DESCENTRALIZACIÓN TERRITORIAL.

En el presente capítulo se revisan momentos históricos que son fundamentales para esclarecer las directrices políticas-académicas que retomó la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) bajo la Reforma Educativa que se aplicó en los años 70's con la dirección del Dr. Guillermo Soberón Acevedo, que en ese entonces fungía como rector de la Universidad y con la cual moldeó a las nuevas instituciones como lo fueron las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) en el año de 1975, que las cuales brindan una formación\* tecnicista. Este primer capítulo cuenta con cuatro apartados que a continuación se mencionan.

En el primer apartado se abordan aspectos socio-educativos que permitieron la inclusión de la llamada Reforma Educativa propuesta por el entonces presidente Lic. Luis Echeverría Álvarez, que señaló, entre otras cosas, la necesidad de reformar la educación. Lo anterior en el nivel de Educación Superior se tradujo en una modernización del aparato educativo resultado de ello fue la expansión de la matrícula, su finalidad fue llevar a México a niveles dentro de la modernidad. En la Universidad Nacional Autónoma de México el proyecto de González Casanova hizo eco en el cumplimiento de esta política educativa sexual que pretendía entre otros objetivos la creación de nuevas instituciones, entre las cuales se destaca el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Universidad Abierta (UA) que pretendieron la participación democrática de su comunidad y entender a la Universidad como ente social. En una palabra hacer competir dos formas diferentes de enseñanza, la tradicional y una nueva sustentada en las dos escuelas antes mencionadas, pero esto último no se pudo lograr ante la pronta renuncia como rector de la UNAM.

El siguiente apartado despliega el proyecto del doctor Guillermo Soberón Acevedo que bajo otro nuevo enfoque se fundan las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), inspiradas en el modelo de la universidad liberal, que dieron origen al Proyecto de Descentralización Territorial.

En el tercer apartado, se exponen los orígenes de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, y la conformación de la Licenciatura en Pedagogía dando a conocer tanto sus alcances como sus limitaciones.

---

\* que la institución de formación de los enseñantes es el lugar de mayor concentración ideológica, lugar donde se efectúa la interiorización, por parte de los futuros maestros, de los valores y de las normas de una sociedad, con miras a una futura exteriorización dentro de la acción educativa, a escala nacional" (Ferry, Giles, 1990, p.11)



En el último apartado se expone el contexto socio-educativo de la carrera de Pedagogía que se manifiesta en la ENEP Aragón a manera de esbozo histórico, para empezar a abordar las orientaciones formativas que inclinan a los estudiantes pedagogos a la docencia, de la cual parte del área de didáctica.

### ***1.1 Expansión de la matrícula en la Educación Superior: consolidación de un Proyecto Político.***

En la década de los setenta el país se encontró en circunstancias decadentes en los sectores político, económico y social, puesto que México pasó por una crisis que se ocasionó por el modelo de crecimiento que se llevó a cabo a partir del año de 1940 que se le denominó *desarrollo estabilizador*, este modelo presentó características de incremento acelerado en la economía que se esclareció con el paso del tiempo por el descuido de distribución de los ingresos, el cual tuvo como consecuencias la pobreza, marginación social que fue más notoria por ingresos, ya que no todas las familias recibían la misma cantidad de dinero lo cual resultó una acumulación y concentración del capital en pocas manos, con el consecuente aumento del autoritarismo político que se empleó como medio de contención de los descontentos sociales que no podían ser resueltos a través de los aparatos tradicionales de control, como eran el partido oficial y los mecanismos ideológicos de unidad nacional y de alianza de clases.

El modelo estabilizador, que duró tres décadas después de su inicio, permitió la acumulación acelerada de capital en el país así como también una burguesía como la clase hegemónica y estrechó su alianza con el Estado. El milagro mexicano, que fue ejemplo de ese modelo económico, sostuvo una tasa de crecimiento del Producto Interno Bruto (PIB) superior al 6%, que se obtuvo a costa de aumentar las desigualdades sociales de pobreza y la marginación de la mayoría de los grupos sociales de población, desequilibrios entre el campo y la ciudad, y además ocasionó desempleo, se mostró insuficiente para cubrir la mano de obra. Esto ocasionó miseria en la mayoría de la población y originó condiciones de crecimiento que permitieron la creación de colonias a las orillas de las ciudades, que se conformaron, en su mayoría, por sectores dedicados a la agricultura, estos al percibir ingresos bajos decidieron abandonar el campo y emigrar a las grandes ciudades con la idea de mejorar su economía. El abandono del campo originó que los alimentos que provenían de éste fueran escasos y se tuvo que recurrir a la importación, es decir, consumir alimentos provenientes de otros países.

La crisis se empezó a gestar aún más a mediados de los sesenta, el Estado apoyó al proceso de industrialización por medio de subsidios; las inversiones públicas posibilitaron el establecimiento de industrias como la electricidad, agua, caminos, etc.; además de aplicar estímulos fiscales y de vender a la industria insumos producidos por el Estado a un precio

## CAPITULO 1. La formación académica del ...

bajo. Poco a poco el Estado empezó a gastar sus propios recursos hasta crecer la deuda pública. En palabras de Javier Mendoza en su análisis:

*"... el Estado subsidió el desarrollo de la industria en México; garantizó la recuperación de las inversiones privadas; posibilitó las altas ganancias de los empresarios; apoyó la producción de alimentos a bajo costo, fijando precios de garantía que permitieron dotar a la población urbana de alimentos baratos; posibilitó la estabilización de los bajos salarios y la basura de las materias primas. El Estado tuvo, así, un papel de primera importancia en el proceso de acumulación del capital, a través de este mecanismo de transferencia de capital del Estado a la empresa privada."* (Mendoza, J; 1980, p. 11)

Por otro lado, se encontraron discrepancias en los ingresos de los trabajadores y la implantación de la industrialización, ya que se tuvo que importar maquinaria necesaria para el país, en palabras de Javier Mendoza Rojas, no se tenían los elementos necesarios para producirlos, lo cual repercutió en el comercio. Las empresas transnacionales se expandieron dentro del país mexicano con la monopolización de algunas ramas industriales como lo fueron la farmacéutica, petroquímica, alimenticia, etcétera; por consiguiente, el endeudamiento creció aun más y el país se hizo más dependiente de la economía exterior.

El Estado con la crisis agrícola aunada con la crisis económica del país y de los países capitalistas desarrollados se vio imposibilitado seguir con el apoyo a la industria para su desarrollo. Se incrementó el precio de los insumos, los subsidios y extensiones de impuestos que más tarde llevaron a un déficit del gobierno, entonces, el Estado empezó a manifestar al desarrollo estabilizador como incapaz de subsanar tanto la deuda pública que iba en ascenso cada vez más como de seguir con el papel de promotor del proceso acumulativo.

Con esto se demostró que el modelo del desarrollo estabilizador además de desgastarse porque ya no era funcional al no cubrir las necesidades económicas, políticas y sociales del país estaba a punto de desbordarse del control de la sociedad y el gobierno. En este sentido se consideró importante recuperar el equilibrio entre las relaciones de la clase trabajadora y sobre todo el desarrollo del aparato productivo del país. Al respecto, Rosa María Soriano en su tesis de maestría, mencionó que:

*"... a los grupos dirigentes les pareció que era indispensable revisar la política del Estado con respecto a las masas trabajadoras, saber de qué forma los trabajadores se unieron en organizaciones políticas de masas, a los proyectos económicos del país. Era esencial equilibrar las relaciones de clase que el sistema de dominación regia y, desde luego, el desarrollo bajo la directriz técnico-económico nuevas de nuevas funciones y objetivos al aparato productivo del país."* (Soriano, R; 1998, p.93)

La manifestación más directa de inconformidad social que dejó desacreditado al sistema político de México y al aparato educativo fue el Movimiento Estudiantil de 1968, según Latapi de este movimiento se tiene dos interpretaciones; la primera el de la cultura y

## CAPITULO 1. La formación académica del...

segundo el de la socio-política\* puesto que grupos de trabajadores, campesinos y la población que tenía acceso a las universidades comenzaron a expresar su descontento, con las demandas de los estudiantes, el Estado perdió el control político y como presidente Díaz Ordaz, en ese entonces, decidió recurrir a la represión violenta porque consideró que los estudiantes, con sus demandas y movilización, alteraban los lineamientos del sistema político, con esta lógica buscó una salida política y señaló las deficiencias educativas como responsables de los hechos

El presidente al expuso los motivos por los cuales no apoyó al movimiento y se justificó ante la sociedad por la matanza que se tradujo a partir de su decisión, por otro lado se pretendía reafirmar la decadente formación académica que se recibía en la universidad, y que tal era el grado de decadencia que se ocasionó un desfase entre esta y la sociedad por las necesidades que presentaba el país y que este requería de profesionales que las subsanara. Cabe mencionar que en la educación superior existe un desajuste entre su desarrollo y el empleo, según Muñoz Izquierdo (1980) en su análisis percibió que:

a) De las personas que egresaron en la década de los setenta del sistema escolar por deserción o por graduación, solo se incorporaron a la fuerza de trabajo menos de la mitad de la cantidad registrada, además de otro millón trescientos mil que lo hicieron sin tener escolaridad alguna.

b) Las nuevas plazas de trabajo que se abrieron durante la década no se distribuyeron por igual entre todos los egresados del sistema escolar.

Esta política de empleo, que se condicionó por el modelo de desarrollo seguido, predijo absorber en el mercado de trabajo el 72.7% de los egresados con estudios universitarios, mientras que sólo absorbió el 36.5% del personal con estudios de primaria y el 43.4% de quienes cursaron algunos estudios de nivel medio.

Al percibirse este desfase entre la universidad y el empleo, por las consecuencias que trajo consigo el modelo de desarrollo estabilizador, se vierten propuestas relacionadas con la reforma de las universidades, ya que se pensó que al replantear a las universidades no habría necesidad de recurrir a la dependencia extranjera, entonces el presidente Díaz Ordaz:

*"...expuso el 1 de septiembre de ese mismo año una profunda reforma educativa que un sexenio después llegaría a realizarse, conservando incluso el mismo nombre" (Soriano, R; 1998, p. 92).*

Con esto, el presidente Díaz Ordaz vinculó a la educación con la política y al mismo tiempo con la economía, pues tomó a la educación nacional como un arma política,

\* Según desde la postura de Pablo Latapí en su libro *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976: interpretación cultural: choque generacional, desajuste social, revitalización romántico-humanista, interpretación socio-política: contra la represión y la negación al diálogo, contra el autoritarismo del sistema político y la inatención del desarrollo a las necesidades sociales.*

## CAPITULO 1. La formación académica del ...

según en el análisis de Javier Muñoz Rojas, para poder restablecer al consenso ideológico entre los grupos estudiantiles disidentes, e incluir a la tecnología en la universidad para lograr el progreso del país. Entonces la sociedad mexicana exigió una educación eficiente y con resultados.

Para el nuevo sexenio de 1970-1976 es dirigido por el Lic. Luis Echeverría Álvarez quien incrementó el gasto público para elevar la economía y la accionó por medio de una política económica expansionista que pretendía agilizar el mercado interno, es decir, con la entrada de países para que industrializaran al país sin realizar un gasto y así surgieron nuevas fuentes de trabajo para los mexicanos y espacios para que los estudiantes de educación superior pudieran reafirmar sus conocimientos y adoptar las nuevas tecnologías de las industrias extranjeras para que después lo aplicaran en la industria mexicana y poder el país mexicano dar un paso hacia la modernización\* y competir con los demás países capitalistas desarrollados. Ante esto, López Cámara definió a este gobierno como la búsqueda de soluciones democráticas con la lógica de una política correctiva al modelo que durante tres décadas se siguió.

Este sexenio buscó hacer frente a la crisis con la pretensión de "modernizar" al país, a partir de establecer una justicia social entendida esta como:

*"... la posibilidad del grueso de la población para contar con los mínimos necesarios que le permitieran convertirse en sujeto económico que reactivará el proceso económico." (Mendoza, J.; 1980, p.11)*

El presidente Echeverría en el mensaje a la nación manifestó todo lo que pretendía en su mandato y se requería para salir de todo lo que legó el gobierno anterior, el 1 de diciembre de 1970, y se refirió, en ese entonces, primeramente a la modificación del modelo de desarrollo, compartir el ingreso con equidad, al aumento de empleo, la ampliación del mercado interno de consumidores, la modernización de las industrias y un principio básico en su gobierno el de "igualdad de oportunidades", para que pudieran ofrecer a todos la posibilidad de mejorar su calidad de vida y un futuro próspero en su trabajo. Esto, más tarde, lo anunció en su informe presidencial y se dio a conocer como el *modelo de desarrollo compartido*.

Así pues, este nuevo gobierno, rechazó toda continuidad del modelo económico anterior que se dedicó a concentrar el ingreso y fortalecer el poder de grupos privilegiados, que solo aumentó la pobreza del país y la dependencia con el exterior. Adoptó un ambiente político para lograr una liberación política en su gobierno, al formar nuevos partidos

\* Se retoma el concepto de modernización que construyen Tomás A. Vasconi y Darcy Ribeiro citado en el Artículo El proyecto ideológico modernizador de las politicas universitarias en Mexico (1965-1980) en: la Revista Perfiles Educativos. Vasconi se basó en la situación que atravesaban las universidades latinoamericanas a partir de la inserción de estos países en la era monopolista del capitalismo y, con ello, con la nueva dependencia Darcy Ribeiro habla de la "modernización retreña", que consiste en la suposición de que, agregando ciertos perfeccionamientos o innovaciones a nuestras universidades, las veremos acercarse cada vez más a sus congéneres más avanzadas hasta volverse tan eficaces como ellas. La política modernizadora aspira a reformar la universidad, pero con el fin de volverla más funcional y eficiente en el desarrollo capitalista dependiente de América Latina.

## CAPITULO 1. La formación académica del...

políticos y al reforzar la participación sindical. Este gobierno se definió como un cambio de *desarrollo estabilizador* por el *desarrollo compartido*, es decir, equidad, igualdad de oportunidades y justicia social; esta modificación llevó al gobierno mexicano a una libertad de expresión política para conseguir un diálogo y la aceptación de la autocritica gubernamental; además con esto fortaleció a los partidos políticos e impulsó a otros, así como también prometió al pueblo una movilización social ágil y la renovación de dirigentes políticos. Según Jorge Carrión las orientaciones políticas del presidente Echeverría se regían en tres enfoques; primero, disposición al diálogo con gente joven, es decir, con los estudiantes; segundo, apertura democrática tanto para toda clase social como para la participación de partidos sociales y por último, la aceptación de manifestaciones dentro de los términos legales.

Esta modificación radical de gobierno se desarrolló en dos formas, según Latapi (1980):

*"A) como "clima": una liberación de la crítica en los medios de expresión, el respeto a la disidencia, principalmente de los intelectuales, el respeto a la autonomía universitaria, la disposición al diálogo y la autocritica gubernamental; b) como praxis: el fortalecimiento de los partidos políticos existentes y el aliento a otros nuevos, reformas electorales, aproximación al pueblo para una mayor movilización y renovación de dirigentes políticos." (Latapi, P; 1980.p.59)*

En este sentido, el mandato del presidente Echeverría se rigió ante la convicción de aplicar una política correctiva, y se empezó por modernizar el aparato productivo, la eficiencia administrativa, la autonomía tecnológica y el beneficio de las clases populares con la ampliación de oportunidades de cultura y educación, además de que su gobierno se caracterizó por la búsqueda de soluciones democráticas y la conciliación de la comunidad estudiantil para adentrarlos al sistema y al mismo tiempo introducirlos a la modernización de la economía y política del país, es decir, pretendía cortar todo lazo que se ligará con el sexenio anterior.

La necesidad de buscar soluciones para equilibrar al país en lo social, político y económico se aterrizó en la participación esencial de la educación para ayudar a este a encaminarse hacia el progreso sin decaer en lo político ni denigrar a lo social y al mismo tiempo hacerlos participes a estos sectores, con beneficio para la burguesía; entonces se estimó al sector educativo como un instrumento de un proyecto de tipo desarrollista y subordinado a los intereses de un capitalismo dependiente, es decir, a un capitalismo que solo pertenecían algunos sectores como el de la economía presente en la clase social más privilegiada, la burguesía. El gobierno siguió una estrategia económica expansionista, en ese entonces, originó en el país un mayor endeudamiento y como secuela elevados niveles de inflación, por tanto, alarmó a los círculos financieros internacionales, los cuales exigieron la devaluación de la moneda; por lo que la industria decayó en su producción. Este sexenio mostró que la política redistribucionista que se siguió en el país para enfrentar la crisis económica no sirvió de nada, ya que careció de un proyecto coherente. En palabras de Javier Mendoza:

*"El gobierno de 1970-1976 mostró que el modelo de acumulación seguido durante más de dos décadas se había agotado y que su política económica redistribucionista fue un fracasado intento para hacer frente a la crisis económica, por carecer de un proyecto coherente que contará con una base social firme en relación con las clases sociales" (Mendoza, J; 1980.p.16).*

Cabe mencionar que dentro del sexenio se elaboró el Proyecto de Reforma por el presidente Echeverría y al respecto Pablo Latapí en su libro *"Análisis de un sexenio de Educación en México 1070-1976"* clasificó en tres enfoques, a dicha reforma educativa, que vienen desde la inserción de la democracia en el sector educativo, como de la modernización tanto en el campo laboral como en la educación superior y el incremento con las relaciones exteriores.

Es decir, en palabras de Pablo Latapí:

*"a) En lo político: incrementar la participación mediante una "apertura democrática" que permitiera a los grupos de presión un margen mayor de acción. Se alentaría la formación de nuevos partidos, se reforzaría la acción de los existentes se reformaría internamente el propio partido oficial, se estimularía la auténtica participación sindical, se enfatizaría la autonomía de las universidades y se reconocería como un valor positivo la disidencia de los intelectuales.*

*b) En lo económico: las reformas debían orientarse a la modernización acelerada del aparato productivo, principalmente del campo, la intervención creciente del Estado, la eficiencia administrativa, la lucha por aumentar la productividad, la conquista de mercados externos, la mayor autonomía tecnológica, etc.*

*c) Modificar la estrategia del desarrollo significaba alterar las pautas conforme a las cuales el gobierno distribuía sus recursos, con miras a propiciar una distribución del ingreso más equitativa, una ampliación del mercado interno, una modernización más rápida y homogénea de la economía y un esfuerzo de auto sustentación del proceso de desarrollo respecto a influencias externas. En vez de que la actividad económica descansara en la demanda de los sectores privilegiados, se pretendía ampliar la capacidad de compra de los sectores mayoritarios.*

*d) En lo social: el mejoramiento de las clases populares, la ampliación de oportunidades de cultura y educación, la lucha contra el desempleo y la integración de las poblaciones marginadas al desarrollo nacional.*

*e) En lo internacional: el incremento de relaciones con otros países, principalmente del llamado Tercer Mundo, la solidarización con los intereses de Estados dependientes y la redefinición de la posición mexicana en los principales conflictos internacionales. (Latapí, P; 1980, pp. 57,58)*

A pesar de las pretensiones políticas la educación siempre ocupó un lugar de importancia ya que a través de ella se pretendió beneficiar a la mayoría de la población desprotegida, pertenecientes a los sectores urbano y rural, y brindar alternativas para la obtención de un ascenso social. La búsqueda de apoyo política para la tranquilidad del

## CAPITULO 1. La formación académica del...

gobierno. La educación con esto volvió a ser un lazo entre la sociedad y el gobierno; que más tarde con la demanda por una "educación para todos" llevó a la universidad hacia una expansión incontrolable de matrícula en la educación superior. En cuanto a la educación, el presidente Luis Echeverría expresó una política educativa dentro del proyecto político, que se concibió en cuatro enfoques diferentes. Primeramente, como beneficio social; en segundo, como la legitimación del sustento político en el país; el tercer enfoque, como una movilización social que iría en ascenso y no en descenso y como cuarto y último enfoque como un beneficio para sectores desprotegidos brindarles educación; es decir:

*"- como bien en sí mismo: es decir, como beneficio social que enriquece la cultura de amplios sectores de la población, asegura la unidad nacional y contribuye al desarrollo económico del país;*

*- como medio de legitimación ideológica del sistema político mexicano y del propio gobierno;*

*- como oferta de un camino de ascenso social, principalmente en las clases medias;*

*- como dádvia política en la negociación de apoyos, particularmente de las clases más desprotegidas suburbanas y rurales, para las cuales la educación es el beneficio social más inmediato y deseable." (Latapi, P; 1980, pp. 60- 61)*

La reforma educativa sirvió como justificación de toda acción que ejecutó la presidencia, como objetivo él replanteó de la capacitación profesional y el cubrir la demanda económica y social, ya que el país bajo circunstancias difíciles exigió a la educación superior que cubriera sus necesidades, así pues se inició la renovación en el sector educativo, como fin el de restablecer orden y disciplina, tanto en el país como dentro de la UNAM. Esta reforma del sexenio, entonces, se incluyó como un proceso estable que buscó dinamizar la educación nacional y hacerla servible para lo que requiriera la sociedad mexicana, para esto se amplió y reorientó el sistema educativo, sin embargo, esta reforma no se definió con precisión.

De acuerdo con esto, a la política educativa\* se le llamo reforma educativa, y se reafirma el término del desarrollo estabilizador por el inicio del desarrollo compartido. En consecuencia, dentro del aparato educativo se realizaron cambios significativos en los contenidos y métodos educativos, además de que se enfocó la educación al sector productivo y se enfatizaron los valores nacionales para dar apertura a la democracia, es decir, se le dio la misma oportunidad a todo individuo y se le permitió una movilización social.

---

\* Niveles de la política educativa de acuerdo al análisis de Javier Rojas Mendoza Op. Cit. P. 4

- a) Nivel ideológico: en el cual la política universitaria es parte de un proyecto que tiene su origen fuera de la universidad, este proyecto se sitúa en la sociedad global, en el terreno económico, político e ideológico de la sociedad y remite a las clases sociales.
- b) Nivel sociológico: en donde se establece una concepción determinada de la función social de la universidad y se define a la sociedad también de una manera determinada. De ahí se deriva la caracterización social de la universidad y su vinculación con la sociedad.
- c) Nivel organizativo-administrativo: consistente en el funcionamiento de la universidad, desde lo referente a su estructura hasta los mecanismos operativos de sus funciones centrales.
- d) Nivel pedagógico: que caracteriza el proceso enseñanza-aprendizaje, sus definiciones y técnicas didácticas.

## CAPITULO 1. La formación académica del...

Cabe mencionar que desde 1950 el sistema educativo empezó a sufrir una expansión a consecuencia del proceso de industrialización que se inició una década antes y al proceso de modernización cultural e ideológica que lo acompañó, y es en 1970 donde el impacto se da en las universidades (Véase Cuadro 1)

**Cuadro 1**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

**MATRÍCULA DEL SISTEMA ESCOLAR, POR NIVELES EDUCATIVOS (1958, 1964, 1970 Y 1976)**

Niveles educativos	Tazas percent. De crecimiento		Tazas percent. de crecimiento		Tazas percent. de crecimiento		
	1958	1964	1958-1964	1970	1964-1970	1976	1970-1976
Enseñanza preescolar	198 695	313 874	7.92	440 438	5.81	550 000	3.77
Enseñanza primaria	4 573 800	6 530 751	6.12	8 947 555	5.39	12 555 000	5081
Enseñanza media: ciclo básico	252 636	607 632	15.75	1 192 153	11.89	2 143 000	10.27
Enseñanza media: ciclo superior	95 092	175 165	10.72	310 434	10.01	822 000	17.62
Enseñanza superior	63 899	116 628	10.55	194 090	8.86	528 000	18.15
<b>Total</b>	<b>5 184 122</b>	<b>7 744 050</b>	<b>6.91</b>	<b>11 084 670</b>	<b>6.16</b>	<b>16 598 000</b>	<b>6.69</b>

Fuente: Elaborado por el centro de estudios educativos.

Para 1958: Centro de Estudios Educativos, Diagnóstico Educativo Nacional, México, Textos Universitarios, 1964.

Para 1964 y 1970: Secretaría de Educación Pública, Informe de Actividades 1964-1970, México 1970.

Para 1976: Subsecretaría de Planeación y Coordinación Educativa (datos preliminares, proporcionados en Excelisior el 7 de septiembre de 1976)

De aquí en adelante el desarrollo del país como de la universidad cambió al incluir nuevos patrones de consumo, aumenta de las aspiraciones a la escolaridad, al adoptar costumbres de los países desarrollados sin antes desarrollarse el nuestro, etc., de una forma radical basadas ambas partes en la política del actual gobierno, en ese entonces, por lo que más tarde se resaltaré que:

*"La funcionalidad política fue, pues más importante que la funcionalidad económica, por lo que muchas acciones que promovió el Estado condujeron a un descenso de la calidad académica de las universidades, a una formación de camarillas políticas en su interior, al otorgamiento de apoyos según condiciones políticas, al surgimiento de grupos políticos que no orientaron a las universidades precisamente hacia una mayor eficiencia." (Mendoza, J; 1980,p.16.)*



## CAPITULO 1. La formación académica del...

Por otro lado, como rector de la UNAM, en ese entonces, el doctor Guillermo Soberón Acevedo\*, propuso por su parte, de acuerdo a la política universitaria una nueva reforma educativa para la Universidad con la cual se pretendía reorganizarla y reorientarla conforme a las exigencias del proyecto de desarrollo capitalista, es decir, al modelo de desarrollo económico que se llevó durante el mandato del presidente Echeverría. Durante el rectorado del doctor Guillermo Soberón Acevedo cuya política se calificó como una modernización conservadora se construyó por los siguientes ejes:

- El enfriamiento político de la universidad
- La estabilización del crecimiento del nivel medio superior
- La desconcentración geográfica de la licenciatura en cinco Planteles de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, como consecuencia
- El control del mercado y la profesionalización académica
- El impulso de la investigación
- La expansión y diferenciación del aparato burocrático.

La reforma educativa, se reconstruyó a partir de lo que propuso Pablo González Casanova al fungir como rector de la universidad en el periodo de 1970-1972, pretendía una reforma universitaria integral, es decir, una reforma que no sé limitará en la formación académica de cada estudiante, que hiciera de la educación tradicionalista una base, más no un hecho real, ya que la sociedad productiva en México y en todo el mundo ha sufrido cambios y los seguirá sufriendo para el progreso constante, con esto se pretendía que la reforma logrará modificar el enfoque de la educación superior para que fuera una parte fundamental y una alternativa para la movilización social, ágil y funcional además de lograr una democratización política, así como también en la Universidad Abierta, para crear una competencia entre ambas formas de enseñanza; y vincular la teoría con la práctica para hacer de la educación superior un hecho real que se basó en el funcionamiento de las necesidades del país.

En este sentido, la reforma educativa que se planteó persiguió elevar el nivel cultural, científico y tecnológico, así como de cumplir la misión de las instituciones de nivel superior en competencia con el sistema abierto y sus métodos de enseñanza, y dar seguimiento a la creación de nuevas alternativas de titulación e impulsar estudios de posgrado para así poder cumplir con el país, y preparar alumnos en beneficio de la producción del mismo. A este proyecto de Casanova, más tarde, durante el primer año de rectorado del Dr. Guillermo Soberón Acevedo, respondió la creación del Colegio de

---

\*El rectorado de Soberón entra en vigor el 3 de enero de 1973 pero, se reelige el mismo día de 1977 y cumple con dos rectorados, para ser el término de su labor el 2 de enero de 1981.

## CAPITULO 1. La formación académica del ...

Bachilleres (CB) que surge el 19 de septiembre de 1973, cuenta con un carácter de capacitación para el trabajo como modalidad de enseñanza escolar y extraescolar tres áreas y materias optativas. Con la misma lógica, el mismo año nació el 17 de diciembre la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) que inició sus labores al siguiente año, cuenta con tres unidades ubicadas en Iztapalapa, Azcapotzalco y Xochimilco que fueron organizadas por unidades, divisiones y departamentos; con el objetivo de propiciar la flexibilidad, calidad académica y la interdisciplinariedad. Se establecieron también por mencionar algunos, la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales, y las Universidades de Ciudad Juárez, Chiapas y Baja California.

Esta reforma educativa obedeció a la idea de que el proceso de enseñanza-aprendizaje que se debe remitir a la participación activa del educando y por parte del educador su trabajo se limita al rol de promotor, coordinador y es un agente directo del proceso educativo, además manifiesta una función científica que resalta el análisis histórico, sin embargo, éste no sería capaz de proponer sino que se adaptaría. En este sentido, se retomó parte de la reforma educativa que planteó Casanova y se resalta en ésta que se expuso, por parte del entonces rector de la universidad el Dr. Guillermo Soberón Acevedo, que debe ser liberal, con lineamientos basados en un modelo económico capitalista; es decir, una reforma basada más en la política que en la democracia sin quitar la idea de concebir a la educación:

*"... como un proceso con dos grandes objetivos sociales: de una parte, transformar la economía, las artes y la cultura, a través de la modernización de las mentalidades y, de otra, instaurar un orden social más justo, principalmente mediante la igualación de oportunidades" (Latapl, P; 1980, p.66)*

Si bien es cierto que el proyecto de Casanova tuvo una directriz de competencia de métodos de enseñanza y brindar alternativas para la educación, el proyecto de Soberón se estableció por la disciplina, orden y eficiencia, es decir;

*"El proyecto soberonista asume el nuevo concepto de universidad, es decir, la universidad deja de ser centro del saber para convertirse en una gran empresa, en un gran centro de capacitación en donde la eficiencia, el orden, el control, y la racionalidad resultan ser las más importantes." (Elizondo H., A: 1980, p. 17)*

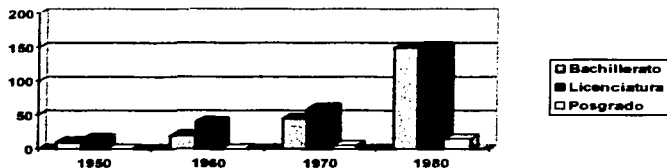
Por otro lado, aunado a lo propuesto por el presidente Echeverría, se inició por brindar la oportunidad a grupos sociales de todos los niveles de continuar sus estudios de nivel medio superior, y posteriormente al nivel superior. Es de importancia recordar que desde los años cincuenta se originó esta expansión al ampliar cada nivel educativo y tuvo efecto, ya que al expandirse la educación primaria se requirió de más lugares para la educación secundaria y en consecuencia hasta llegar a la educación superior, es decir, se tuvo un efecto acumulativo (Plan de Once años, 1959). Este factor es importante pues disolvió las tradicionales funciones de la universidad, pero ante la apertura ésta se vio en la necesidad de obtener y hacerse de incrementos cada vez mayores, así como también trajo consigo grandes problemas como la imposibilidad de la universidad de atender esta

## CAPITULO 1. La formación académica del...

demanda social que se desató ante la idea de la igualdad de oportunidades sociales, entonces, se relacionó la expansión del sistema educativo como una contribución de la igualdad social excediendo, también, los recursos educativos, y se determinaron también deficiencias administrativas, posturas en la conformación social, el desarrollo tecnológico, en sí, la renovación de conocimientos, la burocratización y el sindicalismo.

La política de crecimiento y de diversificación que se aplicó a la UNAM, como una manifestación de una sociedad más equitativa y justa tuvo como resultado la expansión de la matrícula (Véase Gráfica 1), y se declaró con esta acción la democratización del acceso a la institución, pero se consiguió con esto, la obstaculización a la democratización del acceso a la cultura.

**GRÁFICA 1**  
**CRECIMIENTO DE LA UNAM: 1950-1980**



Fuente: UNAM. Anuarios estadísticos

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Así pues, a mediados de los sesenta se contempló una demanda estudiantil (Véase Gráfica 2) hacia la universidad que ésta no pudo satisfacer en forma inmediata.

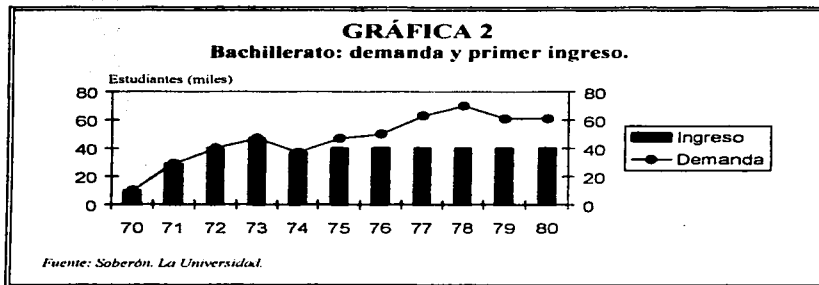
"Si en 1959 había 70,728 estudiantes en educación superior, para 1970 llegaron a ser 194,090." (Castrejón D., J: 1976, p. 39)

La masificación que se ocasionó en la UNAM, como ya se trató, fue consecuencia de la aparición de sectores medio de población por el proceso de expansión de la economía del país, con efectos de concentración urbana en determinadas regiones y de desigualdad en la distribución del ingreso. Ciertamente, la matrícula se expande y rebasa la capacidad de la Universidad; dicha expansión se percibe dos décadas antes durante la administración de Pablo González Casanova, y cabe resaltar que es él quien propone la creación de escuelas

## CAPITULO 1. La formación académica del...

que proporcionen educación en zonas de mayor crecimiento de la demanda escolar en la ciudad de México y para que dichas escuelas promovieran una formación profesional acorde al aparato industrial, y a la vez la reparación de la relación entre escuela-empleo. Para el Dr. Guillermo Soberón esta masificación fue la muerte de la universidad tradicional y la decadencia de ella. En este sentido se piensa que no puede haber una enseñanza con calidad ni respeto a los valores culturales existentes en el país ni un pluralismo ideológico en una institución que se masifica, como lo fue el caso de la universidad en México.

Sin embargo, este tipo de pensamiento economista reveló que la Educación propagaría una mayor homogeneidad social y mejores oportunidades sociales al permitir el acceso a niveles superiores de educación.



TEJES CON  
FALLA DE ORIGEN

Así pues, el crecimiento de matrícula, se hizo la primordial preocupación, en ese entonces, ya que las instalaciones de ciudad universitaria no se dieron abasto para cubrir el alto número de estudiantes que entraron. La demanda estudiantil que se desató pertenece a orillas de las zonas del área metropolitana de la Ciudad de México, y es así como se conformó poco a poco por sectores sociales medios, la universidad en la década de los setenta. El impacto de expansión del que se habla creó un deterioro en la estabilidad universitaria, ya que el crecimiento de población fue incuantificable, las instalaciones no fueron suficientes para el estudiantado que ingresó por la demanda que se incremento a partir del desarrollo económico del país.

Con la masificación, la universidad sufrió una vez más un desfase entre ésta con la sociedad, con el inicio, entonces de una crisis educativa dentro del sistema educativo, a lo que Phillip Coombs llama en su libro *La crisis mundial de la educación*

## *CAPITULO 1. La formación académica del...*

---

"disparidad", que se refiere a lo antes dicho, es decir, a la distorsión entre la universidad y su medio ambiente.

Ante la expansión rápida de la matrícula, con la inclusión de grupos sociales marginados que anteriormente se excluían, se constituyó un desarticulado mercado ocupacional de académicos; que segmenta académicamente y se segmenta geográficamente; se concentró el poder político y administrativo; se diversifica el marco curricular con lineamientos del formalismo tecnocrático con impulsos críticos pero carente de propuestas y se establece la burocratización con el surgimiento de conflictos ocasionados por el sindicalismo. La masificación trajo consigo elementos que significaron mucho para la continuidad de la universidad, según el análisis que realizó la revista Perfiles Educativos en el año de 1980, estos fueron: Baja calidad de la enseñanza, como consecuencia de la masificación: falta de profesores adecuados en cantidad y calidad para hacer frente a la expansión de la matrícula; insuficiencia de las instalaciones físicas: falta de disponibilidad de material didáctico necesario; métodos didácticos tradicionales que se fincan en una docencia tradicional de tipo magistral, poca difusión de la cultura y pobre investigación científica, por tener la universidad un carácter eminentemente profesionista, eficiencia terminal baja, dados altos niveles de deserción, predominio de las carreras tradicionales, estructura universitaria tradicional que no respondía a las nuevas exigencias que la sociedad le plantea, ausencia de un sistema de educación superior, falta de articulación entre las universidades, duplicidad de acciones, proliferación de carreras, falta de orientación vocacional efectiva, servicio social poco eficiente e irrelevante para el país, escasos recursos financieros para enfrentar el proceso de expansión e irracional utilización de los mismos, administración universitaria poco eficiente y de tipo tradicional, carencia de planeación universitaria que resuelva estos problemas, crecimiento anárquico de las universidades, las cuales crecieron como respuesta a las demandas sociales sin enfocar su trabajo al tipo de profesionistas que requiere el país, desvinculación de la universidad del desarrollo económico del país, al no responder a los requerimientos del aparato productivo en materia de recursos humanos calificados, de lo cual se deriva un desequilibrio entre egresados y mercado de trabajo.

Entonces, el rector doctor Guillermo Soberón Acevedo tomó como reto el desactivar el potencial político y educativo de las zonas masificadas, es entonces, cuando empezó a entenderse y manifestarse esta masificación como crisis universitaria y fue necesario pensar en una resolución para aplacar y terminar con esta. La resolución que se tomó fue reorientar la función de la universidad a partir de un proyecto modernizador que radicó en volverla otra vez funcional para la sociedad productiva.

Este proyecto modernizador contó con un carácter tecnocrático y con el objetivo de renacer lo ya muerto, de volver eficiente a lo ineficiente, bajo la perspectiva del capitalismo; los objetivos se basaron en la planeación administrativa, en darle importancia a las carreras con carácter tecnológico, formar profesionales bajo la economía demandada por la adecuación de los contenidos de enseñanza. La modernización universitaria, entonces, se dirigió hacia la resolución y la búsqueda de una estabilización política,

## CAPITULO 1. La formación académica del...

---

meramente, de la universidad y hacia el control de su crecimiento de población que no tenía un límite, ya que, la población era cerca de 70 000 estudiantes en 1962 y en 1972 era de 168 000, aproximadamente. En este sentido, la reforma universitaria se estructuró generalmente de tres reformas, la primera de una reforma académica, la segunda de una reforma del gobierno universitario y la tercera de una reforma de la difusión política y cultural. Con esto se pretendió unificar y reafirmar la situación académica-administrativa de la UNAM para acrecentar su prestigio y solidez.

Es así como la universidad llevó a cabo la reforma educativa construida por una parte por el rector Soberón, y por otra, por el presidente Echeverría, cada parte con intereses de por medio, se dio la oportunidad de una movilidad social para los sectores marginados, puesto que antes eran excluidos. Con este modelo se expresa que habría beneficios económicos por el aumento de la productividad y la ampliación del mercado interno, con la inclusión del sector marginado, como se mencionó, al utilizar la ciencia y la tecnología para la rápida modernización del país.

Bajo este aspecto es como se impulsó la enseñanza técnica en México y se dio inicio al Proyecto de Modernización de corte tecnocrático con:

*"... las escuelas tecnológicas, industriales agropecuarias y pesqueras de enseñanza media básica; los centros de estudios científicos y tecnológicos, las tecnologías agropecuarias y las de ciencias y tecnologías del mar de nivel medio-superior, y finalmente al IPN y los institutos tecnológicos regionales que llegaron a ser 47. en total a fines del sexenio, el sistema técnico abarcaba 1301 instituciones con 680 000 estudiantes". (Latapi, P; 1980, p. 8-4)*

Los elementos de la ideología tecnocrática giraron en torno a lo siguiente, según Tomás Vasconi:

- **FORMALISMO:** se refiere al predominio de las formas de predominio, en este caso la planeación.
- **NEUTRALIDAD:** se basa en el formalismo, además de que la ideología tecnocrática se presenta como neutra frente a problemas políticos, ya que ésta ofrece soluciones de tipo técnico y no político.
- **CIENTIFICISMO:** la neutralidad se justifica con este elemento ya que lo científico se encuentra por encima de las ideologías o conflictos de la sociedad.
- **AHISTORICISMO:** no toma en cuenta condiciones sociales e ideológicas.
- **AUTORITARISMO:** las soluciones a los problemas deben de ser planteadas por especialistas con carácter técnico.

## CAPÍTULO 1. La formación académica del...

Esta etapa de modernización que cruzó el país creó alternativas para habilitar un nuevo surgimiento de la ideología tecnocrática que llevó consigo un sentido de realidad y eficiencia que tuvo como objetivo introducir en los planteamientos educativos y universitarios, y no ser distantes de lo propuesto por Casanova; y por otro lado, para aplacar la masificación de la educación superior, la creación de nuevas instituciones para tener a donde mandar a los nuevos integrantes de la comunidad universitaria.

Como ya se mencionó, con la inclusión del proyecto modernizador se resolvió parte de las consecuencias de la masificación, es decir, la parte teórica-académica, sin embargo para solucionar la parte humana, el desahogar a la Ciudad Universitaria (CU) de la demanda estudiantil el rector doctor Guillermo Soberón Acevedo, bajo esta lógica tecnocrática creó nuevas escuelas que pertenecieran a la UNAM y como la demanda, provino de zonas a orillas de la zona metropolitana de la ciudad de México se solucionó, entonces, con la construcción de dichas escuelas en esas zonas llamadas Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, que fueron el principio del Proyecto de Descentralización Territorial, del cual se hablará en el siguiente apartado.

En este sentido, se dio pauta para la creación de un proyecto con perfil técnico, es decir se originó el proyecto tecnocrático con lineamientos de formalismo, neutralidad, cientificismo y ahistoricismo; para aterrizar este proyecto se promovió el proyecto de Descentralización Territorial en la enseñanza superior, con el objetivo de cubrir la demanda que se manifestó con la masificación en la educación superior y las necesidades de la sociedad bajo criterios capitalistas. Cabe mencionar que bajo la directriz del gobierno del doctor Soberón, el detener el crecimiento de la UNAM, significó reducción de los costos materiales y administrativos de la masificación y desactivación del sector político perteneciente a la universidad. Con esto, me enfocó a uno de estos ejes que es el de importancia para el objeto de estudio, que es el de la desconcentración geográfica de los estudios de Educación superior en cinco planteles que llevan por nombre Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, o en otras palabras; a la llamada Descentralización Territorial, estas escuelas profesionales se establecieron ante el crecimiento incontrolable, primeramente, del bachillerato con la creación de nuevas escuelas como lo fue el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Universidad Autónoma metropolitana (UAM); y en secuencia de la Educación Superior; puesto que en 1974 las escuelas profesionales son las que recibieron a los alumnos de primer ingreso a la licenciatura, provenientes de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y la primera generación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) que se originaron tres años antes, ante la urgencia de cubrir la demanda hacia instituciones distintas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), es así como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) fortaleció el discurso político gubernamental, entonces, la educación superior se basó en los aspectos de la eficacia académica y la atención a la demanda de este nivel. La ANUIES fue fundada en 1950 con el objeto de alcanzar la superación académica de las universidades; entre sus actividades se destacan la investigación, asesoría, becas, publicación de materiales e impartición de capacitación a profesores y como intermediaria para la obtención de

## CAPITULO 1. La formación académica del...

subsidios entre las instituciones y el gobierno federal. Elabora un estudio que proporcionó, doce años después de su fundación, o sea en 1970, las bases para que las universidades definieran sus necesidades y es así, como se establece una nueva política educativa bajo los lineamientos del proyecto eficientista, para negociar los financiamientos con el gobierno federal.

Para el año de 1971 se definieron los objetivos a seguir para la educación superior. En la XIII reunión de Villahermosa, Tabasco se hizo hincapié en la vinculación con la reforma educativa promulgada por el Lic. Luis Echeverría Álvarez, se instauraron ejes para la formación docente, la investigación y la difusión cultural, bajo los objetivos siguientes (ANUIES, 1970):

1. Promover métodos, estilos pedagógicos, la formación de hábitos propios para formar un ser humano capaz de convertirse en agente consciente del desarrollo.
2. Organizar y adecuar por áreas de conocimiento la estructura de su producto dependiendo de las necesidades de desarrollo integral.
3. Proporcionar al alumno información con calidad y actualizada, para beneficiar al proceso del desarrollo autónomo de la nación.
4. Ofrecer variedad de niveles y campos para en la más alta proporción de oportunidades de la educación superior.
5. Vincular las actividades de investigación con los problemas del país, para que sea utilitarista.
6. Realizar actividades extra-académicas de difusión para elevar el nivel cultural y técnico.
7. Actuar dentro de la problemática del país para poder ofrecer soluciones.

En este sentido, los objetivos inmediatos de la ANUIES para la UNAM aterrizaron en dos ejes; primero, descentralizar la oferta educativa en el ámbito nacional y segundo descongestionar las dos instituciones más grandes de la capital; es decir la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional.

Así pues, En su primer año de gestión, en ese entonces rector el Dr. Guillermo Soberón Acevedo, se abocó a definir el proyecto de descentralización universitaria, mismo que se sometió al consejo universitario, que más tarde se aprobó y se consolidó para dar origen a las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), lo cual en el siguiente apartado se aborda más profundamente en el caso de la ENEP Aragón.



Sin embargo, es importante resaltar que estas priorizaciones en cuanto a lo social y política que se vivía en aquel entonces vino a configurar una noción y entendimiento de la educación para la sociedad y para los propios estudiantes lo cual constituyó un perfil de cada integrante y en resumidas cuentas de una cultura universitaria, la cual, bajo ciertos lineamientos se tuvo que someter nuestra escuela, que más tarde se reflejó en los egresados de las mismas en especial, ya que es en la cual se apoya este estudio LA ENEP Aragón.

Este antecedente es importante para consolidar el currículo de dicha escuela y poder comprender la situación actual de los docentes de la Licenciatura en Pedagogía del área de didáctica ya que en su mayoría fueron alumnos de la o las primeras generaciones, los cuales traen consigo la misma directriz, esto se abordará más adelante, puesto será la parte primordial de esclarecer la noción de docencia del pedagogo en el área de didáctica de la ENEP Aragón.

## ***1.2 Consolidación del Proyecto de Descentralización Territorial: la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales.***

La pretensión de reorientar a la universidad a través de una Reforma Educativa de tipo liberal con tendencias políticas más que democráticas hizo participe al Proyecto Modernizador que se desarrolló en tres momentos importantes, según en el análisis de Javier Mendoza Rojas, como un breve esbozo:

a) *El inicial*, que se desarrolló en la década de los sesenta, que en ese entonces como presidente se encontraba Díaz Ordaz, con la inclusión del Proyecto Modernizador que mostró un carácter tecnocrático y dirigido hacia la planeación\* que se adopta durante esa década en toda la América Latina, en términos de Fallan Figueroa es el periodo de la "euforia de la planeación".

b) *El reformista*, que se desarrolló durante el sexenio del presidente Echeverría, con carácter político de la modernización que subordinó al planteamiento tecnológico, y

---

\* Surgimiento de la planeación en la década de los sesenta, Citado en Carlos Pallán Figueroa, Bases para la administración de la educación superior en América Latina. El caso de México, Ed. INAP, 1978, p. 113. En nuestro país, el surgimiento de la planeación no se presenta de manera aislada. Precisamente en los años sesenta, en América Latina comienzan a florecer los planteamientos sobre planeación a nivel nacional, partiendo del área económica y extendiéndose a los sectores sociales, entre los que se encuentra el educativo. Sin entrar al análisis de los antecedentes de la planeación (Instituto Internacional de Planeación Educativa de la UNESCO, en 1963, Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico-OCDE); reuniones interamericanas sobre educación, etc.), apuntaremos que en nuestro país hubo fuertes influencias respecto al carácter que debía tener la planeación como un medio para resolver las disfuncionalidades de nuestro sistema educativo. Se argumentaba que la planeación era el instrumento por excelencia para resolver los problemas educativos. En 1965 se estableció la Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación, primera institución con organización sistemática, que tenía por objeto planear el desarrollo del sistema educativo nacional en todos sus niveles. Esta Comisión no tuvo ningún impacto real sobre el sistema educativo, entre otras razones, por la poca reflexión y análisis sobre la problemática educativa específica de nuestros países. Es el periodo que Pallán Figueroa califica como de "euforia de la planeación" en América Latina

c) *El reencuentro de la tecnocracia*, es en este momento cuando se incluyó a las clases populares y ocupó la burguesía un lugar importante dentro del Estado, el cual buscaba una universidad política, eficientista, racional y eficaz para el desarrollo capitalista del país.

Este Proyecto Modernizador con un carácter tecnocrático tuvo como principal objetivo de renacer lo ya muerto, de volver eficiente a lo ineficiente, bajo la perspectiva del sistema capitalista: los objetivos se basaron en la planeación administrativa, y tuvieron influencia en todas las universidades de América Latina y en específico en la Universidad Nacional Autónoma de México, ya que se pensó que mediante ésta se resolverían todas las insuficiencias que sufría en ese entonces el sector educativo como el desfásamiento del la escuela-empleo, por mencionar alguna, además se le dio importancia a las carreras que, en ese entonces, partían con un carácter más tecnológico para formar profesionales bajo el modelo de desarrollo económico que se demandó con la adecuación de los contenidos de enseñanza. En este sentido, dicho proyecto trajo consigo otro proyecto con un perfil técnico, es decir surgió ante esto el proyecto tecnocrático con lineamientos de formalismo, neutralidad, cientificismo y ahistoricismo (revisar apartado anterior); para aterrizar este proyecto se promovió el proyecto de "Descentralización" Territorial en la enseñanza superior, con el objetivo de cubrir la demanda que se manifestó con la masificación en la educación superior y las necesidades de la sociedad bajo criterios de desarrollo capitalistas. En el apartado anterior al exponer los cambios que se suscitaron en la UNAM, los cuales se refirieron a la expansión rápida de la matrícula, con la inclusión de grupos sociales marginados que anteriormente se excluían, se constituyó un desarticulado mercado ocupacional de académicos; que se segmentó académicamente y se desconcentró geográficamente; se concentró el poder político y administrativo; se diversificó el marco curricular con lineamientos del formalismo tecnocrático con impulsos críticos pero carente de propuestas y se estableció la burocratización con el surgimiento de conflictos ocasionados por el sindicalismo. La demanda de un servicio educativo se acompañó con el proceso de industrialización del país, que es quien proporciona los recursos formadores en la educación profesional con tendencias técnicas, requeridos para el desarrollo económico del mismo. Así pues en 1972, Olac Fuentes Molinar señaló que:

*"El desarrollo de la nación, por sus características y por su velocidad, ha contribuido a destacar, cada vez con mayor intensidad, el papel que la educación debe desempeñar en los procesos de cambio económico y social, como ajusta dinámicamente a sus demandas.*

*Los esfuerzos que hoy se realizan para lograr este ajuste, eliminando el evidente desfásamiento entre sociedad y educación sistemática que existe en el presente, plantean con urgencia la necesidad de definir en términos claros y operativos, la forma en que ha de funcionar un sistema educativo para integrarse en forma estimulante a los procesos de desarrollo y cambio. En otras palabras, lo que urge hoy es la clarificación del viejo problema de los objetivos*

\* *Descentralización*: Sistema político. Transferir a diversas corporaciones parte de la autoridad que antes ejercía el Estado

## CAPITULO 1. La formación académica del...

*educativos, cuya definición permita al sistema operar por caminos cuya dirección ha sido conscientemente escogida" (Fuentes, Olac; 1972; p.25)*

Si bien, desde los inicios de la crisis económica y política se definió a la masificación como un problema, el Estado elaboró e instrumentalizó un proyecto que intentó resolver la crisis universitaria básicamente a partir de reorientar el desarrollo de la universidad que fuera de acuerdo a los nuevos requerimientos que surgieron ante la reeducación del proceso de desarrollo económico y social donde éste no provino de un proceso de evaluación formal como parte de una planeación técnica e instrumental de la sociedad sino como una medida política reconciliadora de la relación Estado-Universidad tendiente a hacer funcionar el papel de la segunda; sus propósitos, finalmente, estuvieron dirigidos a modernizar la educación y dar cabida a un número cada vez mayor de alumnos en el sistema educativo, esto provocó una sobresaturación que dio como resultado inestabilidad laboral y política, insuficiencia de recursos académicos y un decremento en la eficiencia educativa que no cubrían totalmente los objetivos de la universidad, fue así como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) junto con la UNAM se plantearon diversas medidas para solucionar dichas disfuncionalidades, entre esas soluciones se encontraron la creación de planteles de educación media superior y superior así como también la creación de un Programa de Descentralización de Estudios Profesionales de la UNAM. En este sentido, los objetivos inmediatos de la ANUIES para la UNAM aterrizan en dos ejes: a) Descentralizar la oferta educativa nacional; y b) Descongestionar a las dos instituciones más grandes de la capital; la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN).

Ciertamente, la matrícula se expandió y rebasó la capacidad de la UNAM; dicha expansión se percibió dos décadas antes durante la administración de Pablo González Casanova, y cabe resaltar que es él quien propuso la creación de escuelas que proporcionarían educación en zonas de mayor crecimiento de la demanda escolar en la ciudad de México para que dichas escuelas promovieran una formación profesional acorde al aparato industrial y fungir como reparador de la relación entre escuela-empleo. La creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) respondió a esta dinámica, es decir, como parte de soluciones políticas, que no necesariamente eran respaldadas por criterios de la Educación Superior, con intereses económicos, políticos e ideológicos de un todo social, poco claras y que ha simple vista pueden ser consideradas estas escuelas como una forma de desahogo poblacional. (Véase Cuadro 2. Es importante resaltar que las ENEP fueron el resultado de la preocupación por parte de Soberón, por dispersar geográficamente a la UNAM frente a la demanda crecida. En 1973 el entonces rector de la universidad el Dr. Guillermo Soberón solicitó al Consejo Universitario la apertura de nuevos Campus\* que se denominarían Escuelas Nacionales de Estudios

\* Campus: Ciudad Universitaria construida a proximidad de una población importante para la enseñanza y el alojamiento de los estudiantes.

## CAPITULO 1. La formación académica del...

Profesionales y que permitirían éstas una desconcentración regionalizada de las actividades de docencia, investigación y extensión universitaria.

Es entonces, la Dirección General de Planeación de la misma entre los meses de junio y octubre de 1974 puso ante el H. Consejo Universitario el proyecto de estas nuevas escuelas y es en ese mismo año que fue aceptado el Proyecto de Descentralización por el H. Consejo Universitario y se hicieron acreedoras de nacer las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), en ese momento se hizo una conformación de las culturas estudiantiles, académicas, sindicales y burocráticas.

*"Es este el proyecto con que las ENEP inician su actividad. Sin embargo, en cada una de ellas se encontrarán especialidades diferentes. No olvidemos que un proyecto político-ideológico nunca se objetiva tal cual ha sido concebido, muchas son las fuerzas e intereses que participan en su cristalización, muchas las mediaciones que sufre a lo largo de su construcción y consolidación."* (Elizondo, A; 1980, p.17)

### Cuadro 2

#### CRECIMIENTO Y DESCONCENTRACIÓN DE LA UNAM(Licenciatura)

	Ciudad Universitaria		ENEP		Total	
	Matrícula	Docentes	Matrícula	Docentes	Matrícula	Docentes
1970	61 174	6 960			61 174	6 960
1975	98 059	13 844		1 350	111 632	15 194
1980	91 000	16 917	53 000	5 107	144 000	22 024
1983	97 033	16 752	56 256	6 797	153 289	23 549

Fuente. Anuarios estadísticos e informes anales, UNAM.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

El Proyecto de Descentralización territorial trajo consigo la apertura a una variedad de estudios profesionales con características de innovación académica con un enfoque de tipo interdisciplinario que se estableció a partir de la creación de las ENEP y con tal hecho se actualizaron los programas y planes de estudio con una visión de carácter tecnocrático con la relación entre escuela-empleo; además se impulsó a la investigación con la creación de nuevos centros de investigación en diferentes Estados de la República Mexicana como lo fueron en Sinaloa, Baja California, Puebla, Jalisco, Quintana Roo, Veracruz, Sonora, Chiapas, Nuevo León, Morelos y Coahuila. La Descentralización Territorial se inició, como ya se mencionó, desde la construcción de la Ciudad Universitaria en 1954 hasta los primeros años de la década de los setenta, el desarrollo de la UNAM se caracterizó por el crecimiento rápido y continuo en el número de sus profesores, alumnos, investigadores y personal administrativo, que se hizo crítico durante el periodo de 1967 y 1972, en otras palabras, por la masificación estudiantil en la educación superior, como solución fue la

creación de nuevas escuelas independientes en el ámbito académico para su mejor y actual funcionamiento bajo el Proyecto tecnocrático, y se incluyeron a los sectores marginados ubicados a orillas de la zona metropolitana de la Ciudad de México, ya que era de donde provenía la demanda, o sea, del norte, noroeste y oriente, las condiciones de dichas zonas eran propicias para iniciar la construcción de las escuelas y prestar a la comunidad universitaria los servicios necesarios, según el Consejo Universitario. Es de importancia mencionar factores que fueron determinantes para dicho crecimiento, los cuales se basaron en la apertura de población, la migración que vino de las provincias al Distrito Federal, el aumento de escuelas de educación superior, el desarrollo acelerado de la tecnología y del conocimiento científico que exigió profesionistas capacitados para enfrentarse a ello y seguir con el desarrollo.

El Programa de Descentralización Territorial incluyó políticas y criterios tales como:

*"- La admisión en estudios profesionales, a efecto de regular el crecimiento de su población escolar, debería estar acorde a la capacidad instalada.*

*- Reestablecer una mejor proporción entre los recursos educativos y el número de estudiantes atendidos.*

*- Aumentar la capacidad para los estudios de posgrado y fomentar su desarrollo.*

*- Incrementar el volumen y calidad de investigación.*

*- Redistribuir los servicios educativos que ofrece la UNAM dentro del área metropolitana de la Ciudad de México.*

*- Contribuir en la expansión y diversificación del sistema de educación superior del país, como un recurso para contener el crecimiento inexorable de ese sistema."(Memorias UNAM, CESU; 1975-1982, pp. 24, 25)*

La desconcentración geográfica, o bien, la llamada Descentralización Territorial de los estudios de Educación Superior se realizó en cinco planteles que tuvieron por nombre Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales con el estatus académico de "Escuela Nacional" Art. 8º. Fracc. XIX del Estatuto General de la UNAM, y por su carácter multidisciplinario se determinó "Estudios Profesionales". Las ENEP recibieron la demanda estudiantil del bachillerato que se manifestó con la creación de nuevas escuelas como lo fue el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) en 1974, también recibieron a los alumnos de primer ingreso a la licenciatura provenientes de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y la primera generación del CCH que se originaron tres años antes, ante la urgencia de cubrir la demanda hacia instituciones distintas de la UNAM, en Ciudad Universitaria (CU) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), es así como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) fortalece el discurso político gubernamental a la educación superior en los aspectos de la eficacia académica y la atención a la demanda de este nivel. La creación

## CAPITULO 1. La formación académica del...

de estas escuelas significó un hecho político-intelectual que permitió la distribución de la masa estudiantil en diversas zonas de la ciudad de México, ya que dio la apertura a la creación y desarrollo de varias carreras, para esto se tuvo que pasar por un proceso de negociación entre la rectoría y gremios profesionales que se encontraban en ese entonces y que se consideraron los más funcionales para la sociedad, los cuales fueron participes para la reformulación en el diseño de la currícula y los métodos de enseñanza que se llevarían, así como la selección de los equipos académicos que las dirigirían y la contratación de la planta docente para cada una de las carreras. Bajo la lógica de subsanar el desfaseamiento entre escuela-empleo surgió el proyecto de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) que se consolidó en la década de los setenta. Su localización geográfica se realizó de acuerdo al:

*"... crecimiento de la zona metropolitana de la ciudad de México plantea una fuerte expansión hacia el norte y noroeste y hacia el oriente; las procedencias de un alto porcentaje de los estudiantes de la UNAM corresponden a estas mismas zonas de área metropolitana; los recursos físicos y humanos ya existentes en esas zonas y una infraestructura suficiente permiten prestar a la comunidad universitaria los servicios necesarios.*

*Considerando el noroeste como la adecuada ubicación geográfica de las nuevas unidades, se estimó indispensable que la primera de ellas iniciará sus actividades en Cuauhtlán, en el año escolar de 1974; dos o más ubicadas en Acatlán en Iztacala del propio Estado de México iniciarán sus actividades el 17 de marzo de 1975. Asimismo, se plantean, por las necesidades del crecimiento ya anotadas, que dos unidades deberán empezar su funcionamiento en la zona oriente del área metropolitana para 1976 y 1977." (Granados M; 1980, pp. 13, 14)*

Las ENEP surgieron, entonces, como resultado de una reorganización de las tareas de la UNAM que al crecer cualitativamente y cuantitativamente en la década de los setenta, rebasó la capacidad instalada en su campus de la Ciudad Universitaria, lo que terminó por desequilibrarla ante la expansión de la enseñanza media superior, es decir el incremento de la demanda de educación de nivel profesional y la sobresaturación de alumnos. Si bien es cierto que en el periodo de 1970 y 1975 incrementó un 60% la población estudiantil de la UNAM, esta población se mantuvo a partir de 1975 en un promedio de 94 000 alumnos, mientras que del mismo año hasta 1980 la matrícula de las ENEP se constituyó por una tercera parte del total, alrededor de 53 000 estudiantes distribuidos en cinco planteles distintos con una capacidad cada uno de 20 000 alumnos. (Véase cuadro 3) Así, para el año de 1983 cuatro de diez alumnos fueron aceptados en las ENEP, con esto se estabilizó la universidad en México con lo propuesto durante el gobierno del Dr. Guillermo Soberón Acevedo. Esto se puede constatar con los siguientes datos que obtuvo en las Memorias y prospectivas de la ENEP Iztacala (1975-1982): En 1954 la población estudiantil de la UNAM era de 30 mil alumnos, misma que en 1960 ascendieron a 60 mil, en 1970 se contó un total de 105 mil alumnos y para 1975 aproximadamente 230 mil. (Véase Gráfica 3)

**Cuadro 3**

**CRECIMIENTO DE LA MATRÍCULA EN CADA PLANTEL DE LAS ENEP**

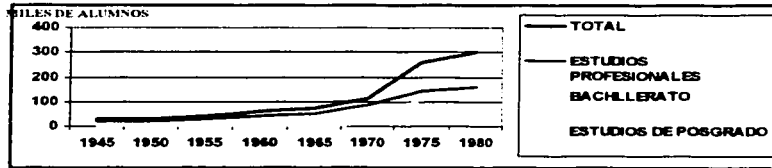
Plantel	Matrícula inicial	Matrícula en 1980
Cuautitlán	3 576 (1974)	10 110
Iztacala	5 122 (1975)	11 333
Acatlán	4 306 (1975)	11 474
Zaragoza	2 627 (1976)	9 558
Aragón	1 873 (1976)	10 055

Fuente: Anuarios estadísticos, UNAM.

En esta última fecha fue un total de 74, 694 alumnos los que correspondieron a primer ingreso, de los cuales 28, 591 ingresaron al nivel de licenciatura. (Véase Gráfica 4 y Cuadro 4) La población total de la UNAM existente en 1973 se consideró como 100%, el crecimiento que ocurrió durante dos años fue se considero el 18 %. (Véase Gráfica5) Cabe mencionar que más que satisfacer la demanda estudiantil y crear nuevas instituciones con un nuevo corte, era seguir con la élite que desde siempre caracterizó a la Ciudad Universitaria y tomar a la educación como un camino prospero para escalar el nivel de clase social.

**GRÁFICA 3**

**UNAM Población Escolar 1945 – 1980**



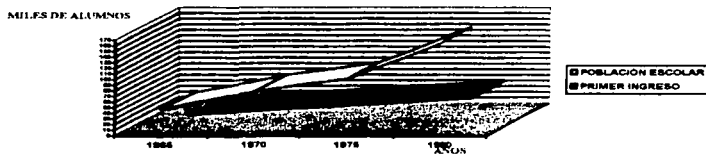
Fuente: Universidad en Marcha.

AÑOS

**TESIS CON FALLA DE ORIGEN**

GRÁFICA 4

UNAM; NIVEL ESTUDIOS PROFESIONALES 1965 - 1980



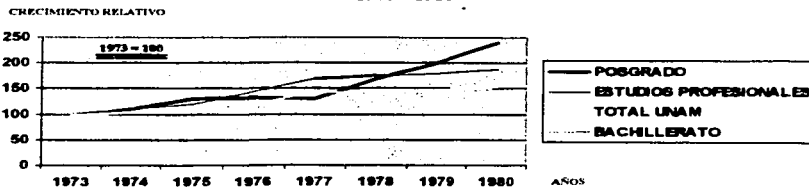
Fuente: Universidad en Marcha.

Por otro lado, al tener más apertura a la universidad hay más posibilidades para la mujer de conseguir un lugar dentro de esta y hacer una carrera, es entonces, cuando se dio la feminización del estudiantado dentro de la educación superior, que significó un fenómeno que tuvo influencia en el crecimiento de ciertas áreas como el de la salud, la psicología y la pedagogía. Esta actitud es respuesta del año de 1970, ya que: "... la participación de la población ocupada en la actividad económica ha aumentado como resultado del mayor número de mujeres que figuran en la fuerza de trabajo" (Universidad Pedagógica Nacional; 1988, P. 80)

GRÁFICA 5

UNAM POBLACIÓN ESCOLAR

1973 - 1980



Fuente: Universidad en Marcha

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



**Cuadro 4**

**UNAM: Demanda de Primer Ingreso a Nivel Educativo  
1971 - 1975**

AÑO	BACHILLERATO	TÉCNICO EN ENFERMERÍA	LICENCIATURA
1971	30,429	1,100	21,261
1972	41,600	1,475	24,974
1973	47,397	1,445	25,736
1974	32,765	1,382	29,851
1975	44,280	1,823	28,591

Fuente: Dirección General de Planeación.  
Marzo, 1982.

Con la lógica de la Descentralización Territorial en la UNAM las cinco Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales se encuentran ubicadas en Cuautitlán, Acatlán, Iztacala, Zaragoza y Aragón inician sus actividades la primera de ellas en Cuautitlán, en el año escolar de 1974 las dos próximas ubicadas en Acatlán e Iztacala del propio Estado de México iniciarían sus actividades el 17 de marzo del mismo año. En 1976 inician labores ENEP Zaragoza y por último la ENEP Aragón.

Se empezó a analizar la estructura de los currícula con la iniciativa emanada de la intención de aprovechar la apertura de estas nuevas escuelas, y entonces se pusieron en práctica alternativas pedagógicas incluso nuevas carreras profesionales.

Así pues, las ENEP en el sentido de las innovaciones académicas y de la independencia académica contó con aspectos que se creyeron base para que el éxito de estas nuevas escuelas se iniciara y que no existiera ningún inconveniente para asistir tanto profesores como alumnos.

Los aspectos que se tomaron en cuenta para subsanar el crecimiento inmoderado de matrícula en la Ciudad Universitaria fueron los siguientes: construcción de instalaciones educativas en zonas donde provenía la demanda estudiantil y que también quedara cerca para el personal académico y administrativo, que estas instalaciones fueran adecuadas para los estudiantes y objetivos de dichas escuelas y la oportunidad de incorporar innovaciones en la organización académica-administrativa, en virtud de la creación de nuevos centros universitarios cada uno con orientaciones académicas diferentes.

## CAPITULO 1. La formación académica del...

---

Estas escuelas llevaron el nombre desde un inicio de ENEP (posteriormente algunas cambian su nombre al de Facultad de Estudios Superiores (FES)) y luego de donde están ubicadas; además dichas escuelas se agruparon por carreras afines y complementarias en algunas áreas del conocimiento y efectivamente como mencionó María Teresa Barrón en el año de 1982 en el Primer Foro Laboral de las ENEP que cada una de éstas contaban con orientaciones académicas diferentes, con esto se cumplió el objetivo de que se permitieran estructuras académico-administrativas innovadoras. Es decir, *"Dichas escuelas permitieron la innovación de estructuras académico administrativas, la superación del nivel académico, la posibilidad de ampliar los aspectos profesionales y la optimización de recursos físicos, humanos y financieros."* (Memorias UNAM, CESU; 1975-1982, p. 25)

A pesar de que estas escuelas pertenecen a la UNAM los estudiantes de primer ingreso se encontraron con esa desagradable sorpresa al haber quedado en ellas, este problema se suscito al no haberles hecho debida propaganda y valor como pertenecientes a la Universidad de México, pero aún con esto las ENEP siguieron con su tarea como lema central el de dar cabida en la universidad a todo aquel que lo solicite, sin un compromiso formal de brindar una formación de alto nivel académico ya que en ese momento no se interesaban por las masas cultas o profesionalizadas, sino por una universidad que entregara diplomas y que no trasladara a la sociedad nuevamente a la desestabilización.

Asi pues, estas escuelas generaron una cierta incertidumbre de validez ante la sociedad tanto civil como productiva. Sin embargo el modelo de las ENEP se construyó con estructuras, mecanismos y estrategias que combinan la disciplina y la especialización técnica para poder dar respuesta a los procesos y necesidades de la economía monetaria y del aparato fiscal con el objetivo de formar una comunidad profesional y especializada.

Cabe mencionar que el diseño de las ENEP se realizó velozmente entre 1973 y 1974 ante la masificación en la universidad y de diversos conflictos en el CCH, el de la democratización de la Facultad de Medicina. El de la Preparatoria Popular Tacuba, entre otros. Al establecerse estas escuelas los conflictos y movimientos políticos siguieron como la fundación del Sindicato del Personal Académico de la UNAM entre 1974 y 1975, con estas acciones se afirmó el sindicalismo de los trabajadores administrativos al surgir el Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (STUNAM).

Las ENEP a pesar de que no recibieron apoyo al establecer su prestigio como pertenecientes a la UNAM y de las circunstancias políticas no favorables en que surgieron y que se encontraron como parte fundamental de una Descentralización Territorial, se desarrollaron, también, en una Descentralización de la Enseñanza Universitaria la cual abre una serie de opciones de estudios profesionales con innovaciones académicas que permite un creciente enfoque interdisciplinario y una optimización de los recursos académicos.

Se habló de la innovación y la interdiscipliniedad dentro de estas escuelas por que la propuesta de descentralización territorial las trajo consigo al indicar la integración de las

## CAPITULO 1. La formación académica del...

escuelas a partir de las carreras afines y complementarias en ciertas áreas del conocimiento, como ya se mencionó, y tomar como base la política de admisión, además se permitió la creación de nuevas carreras como lo fueron en la ENEP Cuautitlán las carreras de Planificación de Desarrollo Agrícola e Ingeniería en Alimentos, y la reformulación de los Planes y Programas de estudio.

Cabe mencionar que con la política de descentralización aumento la demanda de las carreras, puesto que las ENEP al ofrecer carreras con mayor demanda, se dio el impulso a otras que carecían de población estudiantil y se originaron nuevas carreras, entonces, las carreras contribuyeron a reproducir y reafirmar esa demanda, ya que al haber oferta de una carrera determinada se tiende a fortalecer su propia demanda.

Las escuelas construidas dentro de este programa fueron: La ENEP Cuautitlán (1974) que incluyó disciplinas de las áreas de ingeniería, química, administración y agropecuarias. La ENEP Acatlán (1975) que se organizó con carreras de las áreas sociales, económicas, humanísticas y físicas matemáticas. La ENEP Iztacala (1975) que se conformó con carreras del área biomédica. La ENEP Zaragoza (1976) que incluyó áreas de la salud y ciencias químico-biológicas. La ENEP Aragón (1976) que se integró por carreras de las áreas de ingeniería, arquitectura y socio-económicas.

Iniciaron así las ENEP sus labores y brindaron 25 carreras (Véase Cuadro 5) que fueron las que presentaron mayor demanda en la UNAM, en ese entonces, con planes y programas de estudios vigentes en ese momento de su creación.

*"Los criterios para la construcción de las ENEP's fueron: la construcción de instalaciones educativas para nuevos centros en zonas donde vive un número importante de alumnos, personal académico y personal administrativo, el crecimiento de la zona metropolitana de la Ciudad de México básicamente en la zona norte, noroeste y oriente.*

*Las niveles porcentuales de lugares de procedencia de los estudiantes de la UNAM el establecimiento de instalaciones que permitiesen una adecuada proporción entre la infraestructura, el personal docente y estudiantil, evitando las grandes concentraciones tan negativas para las escuelas y facultades, entre otras."* (Escamilla, J; 1993, p.50)

Las ENEP fueron dirigidas inicialmente por diversos campos profesionales puesto que los ingenieros son destinados para la dirección de la ENEP Cuautitlán; los médicos para la ENEP Iztacala y la ENEP Zaragoza, los sociólogos y abogados en la ENEP Acatlán y en la ENEP Aragón. Al inicio, las ENEP se organizaron académicamente y administrativamente con una organización de tipo matricial.

*"... carrera / departamento que se sustenta en la diferenciación del trabajo académico, que implica la atención de los estudiantes, la organización de la labor de los profesores, la observación, dirección y revisión de los planes y programas de estudios, el desarrollo de estudios de posgrado y de tareas de investigación de forma tal que cada departamento agrupa un conjunto de disciplinas que corresponden a una misma área de conocimiento y cada carrera integra un plan*

## CAPITULO 1. La formación académica del...

*de estudios con un conjunto de disciplinas que corresponden, en la práctica, a distintos departamentos.*

*Para este fin en cada carrera hay una coordinación cuya función principal es establecer las metas educativas, planear los programas, supervisarlos y evaluar su realización y realimentar a las instancias pertinentes a fin de mantener una renovación constante". (Ramírez, V; 1980, p.29)*

El tipo de estructura matricial que adoptaron las ENEP en la que en un sentido de la matriz se encontraron colocados los programas generales y específicos de cada Escuela, que fueron diseñados y evaluados por dependencias que se denominaron coordinaciones ya sea generales o de carrera, programa proyecto y en el otro sentido de matriz se encontraron las dependencias responsables de la obtención, administración y aporte de los recursos necesarios para el cumplimiento de dichos programas.

Esto implicó la participación conjunta de ambos tipos de dependencias en la realización del trabajo, donde las funciones y actividades necesarias para el desarrollo de un programa se repartieron en estas dos vertientes con la consecuente multiplicidad de responsables y el riesgo de sobre posición de funciones; ya que la tradicional función de trabajar dentro de una organización piramidal quedó fuera, en tanto la organización matricial implicó una constante negociación donde es difícil mantener el equilibrio correcto. La organización matricial tuvo grandes ventajas ante la posibilidad de hacer modificaciones académicas radicales, por otra parte esta estructura matricial permitió que los mismos recursos fueran empleados en más de un programa con la consecuente optimización tanto en lo referente a personal como a instalaciones y equipo.

Como ya se mencionó las ENEP se rigieron por una organización de tipo matricial carrera / departamento (Véase Figura 1), la estructura matricial se conforma de la siguiente manera, según María Concepción Barrón Tirado en el primer Foro Académico Laboral de las ENEP:

*La autoridad;* esta es señalada por la legislación universitaria y se compone por un director y un consejo técnico.

*Un programa de estudios profesionales;* supervisa el desarrollo de las carreras por medio de coordinadores y comités de carrera.

*Un programa de estudios de posgrado;* como objetivo principal el desarrollo conjunto de las especialidades, maestrías y doctorados que ofrecen cada escuela, a través de una coordinación general.

*Apoyo a los programas profesionales;* los programas pertenecen al de posgrado y de investigación, por medio de divisiones y departamentos académicos de cada escuela y son las que van a organizar su trabajo.

**CAPITULO 1. La formación académica del ...**

*Unidades de apoyo académico;* se refiere a las unidades de servicios escolares, la biblioteca, los centros de metodología y de apoyo educativo, unidades de extensión universitaria y actividades deportivas y recreativas.

*Unidades administrativas;* apoyan funciones sustantivas de la escuela como presupuestos, personal y mantenimiento.

**TESIS CON FALLA DE ORIGEN**

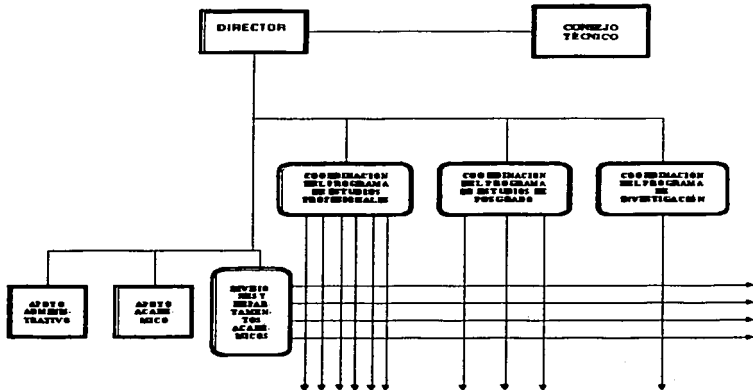
**Cuadro 5**

Licenciaturas ofrecidas por las ENEP.	
<i><b>Cauhtlán</b></i>	
1974	Contaduría, Administración de Empresas, Derecho, Ingeniería Civil, Ingeniería Mecánica y Eléctrica, Cirujano Dentista, Ingeniería Química, Química, Químico Farmacéutico, Biólogo, Médico Veterinario, Zootecnista.
1975	Contaduría, Administración de Empresas, Ingeniería Civil, Ingeniería Mecánica y Eléctrica, Ingeniería Química, Química, Químico Farmacéutico, Biólogo, Médico Veterinario, Zootecnista. (Se traslada la carrera de Cirujano Dentista a Iztacala y la de Derecho a Acatlán)
1976	Desaparece Ingeniería Civil. Se incorpora Ingeniería Agrícola.
1978	Se incorpora Ingeniería en Alimentos. Se diversifica la carrera de Químico Farmacéutico Biólogo en: Farmacia, Microbiología y Tecnología de Alimentos. A partir de 1978 no hay cambios curriculares.
<i><b>ACATLÁN</b></i>	
1975	Actuario, Arquitecto, Administración Pública, Ciencias Políticas, Derecho, Economía, Historia, Lengua y Literatura Hispánicas, Periodismo, Relaciones Internacionales, Sociología, Filosofía.
1976	Se incorpora la carrera de Ingeniería Civil.
1978	Se fusionan Administración Pública y Ciencias Políticas en una sola carrera
1983	Se incorpora la carrera de Matemáticas Aplicadas y Computación.
<i><b>Iztacala</b></i>	
1975	Biología, Cirujano Dentista, Psicología, Médico Cirujano, Médico Cirujano Técnico en Enfermería. No hay cambios de carreras a partir de 1975, aunque en 1976 se reformulan la currícula de Medicina y Psicología heredados de las Facultades en Ciudad Universitaria
<i><b>ZARAGOZA</b></i>	
1976	Biólogo, Cirujano Dentista, Técnico en Enfermería, Ingeniero Químico, Licenciado en Psicología, Médico Cirujano, Químico Farmacéutico. No hay cambios curriculares a partir de 1976.
<i><b>ARAGÓN</b></i>	
1976	Diseño Industrial, Ingeniero Civil, Ingeniero Mecánico Electricista, Derecho, Economía, Pedagogía, Periodismo y Comunicación Colectiva, Relaciones Internacionales, Sociología.
1978	Se incorpora la carrera de Arquitectura.
1983	Se incorporan dos carreras: Ingeniería en Computación y Planificación del Desarrollo Agropecuario.

FIGURA 1

MODELO DE ORGANIZACIÓN ACADÉMICA DE LAS E.N.E.P.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN



FUENTE: UNIVERSIDAD EN MARCHA

En apoyo a la estructura matricial se contó con dependencias que facilitaron el desarrollo de los programas sustantivos de cada escuela como la Unidad de Documentación Científica que se responsabilizó de todos los servicios bibliotecarios: base de datos, mapoteca, etc. La Unidad de la Administración Escolar que es la que registró todos los incidentes de los alumnos y efectúa los trámites correspondientes de inscripción, distribución de aulas, elaboración de actas de examen y control de exámenes profesionales. La Unidad de Extensión Universitaria que se conformó por una serie de departamentos que ofrecen, tanto a la comunidad estudiantil como a la comunidad que rodea a cada una de las ENEP, todas aquellas manifestaciones culturales, deportivas y artísticas que la universidad en su conjunto posee o que se generan en cada uno de los planteles.

## *CAPITULO 1. La formación académica del...*

---

La Unidad Administrativa que posteriormente pasó a ser la Secretaría Administrativa se integró por los siguientes departamentos: Adquisiciones, Administración de Clínicas Odontológicas, Administración de Clínicas de Salud Integral, Administración de Laboratorios, Mantenimiento, Personal, Presupuesto y Servicios Generales.

Esta estructura diferencia las funciones básicas de la institución académica, ya que se atribuye a los departamentos la responsabilidad de administrar los recursos humanos, financieros y materiales, por otro lado las coordinaciones tuvieron la función de organizar y evaluar la actividad académica, esto permitió la interdisciplinariedad y la adaptación académica ante las necesidades. Al respecto el Mtro. Jesús Escamilla Salazar comentó en el año de 1995:

*"Esta organización administrativa permitirá la creación de nuevas modalidades profesionales, la obtención de un nivel de calidad homogénea para las diferentes profesiones, mejor uso racional de las instalaciones, una más eficaz participación del personal docente, flexibilidad capaz de permitir una mejor relación con las escuelas, facultades e institutos ya existentes, posibilitar las reformas que las comunidades al interior de las escuelas consideren conveniente, administrar una capacidad entre 15 a 20 millones de estudiantes. La elaboración de planes y programas estuvo a cargo de los comités de programas, mismas que se integraron por el coordinador del programa, un secretario técnico y los jefes de los departamentos académicos en un nivel eventual.*

*Las currículas permitieron vincular muy estrechamente a las escuelas con el aparato productivo de tal suerte el perfil de egreso responde a las necesidades de las fuerzas productivas"* (Escamilla, J; 1995, pp.53, 54)

Es importante mencionar que las ENEP bajo la lógica en que se crearon y en la prematura descentralización que dio impulso a una planeación educativa que se preocupó más por la creación innovadora en el diseño administrativo que en la reformulación precisa y eficaz de los contenidos de la enseñanza en la educación superior. La propuesta interdisciplinaria no se concretó puesto que la estructura departamental careció de una política eficiente para poner en contacto a las disciplinas entre sí. Ahora bien, la Universidad pasa a ser de un conjunto de escuelas a un complejo sistema Universitario, este sistema se constituyó por el desarrollo académico, la expansión y diversificación de sus servicios y por la estructuración académica y administrativa. Es decir, la UNAM se reorganizó en seis subsistemas, primeramente el sistema que integra a las Facultades y a las Escuelas, de las cuales se hace cargo un Secretario General Académico, el segundo, se compone por lo administrativo que se encarga un Secretario General Administrativo; el tercero, es el de la Investigación Científica a cargo de un Coordinador de la misma actividad; el siguiente, el de Investigación Humanística y se encarga un Coordinador de Humanidades; el quinto es el de Asuntos Jurídicos, y se encarga un Abogado General y por último el subsistema que lo integra el área de Comunicación que se encarga de entablar relación interna y externamente y se hace cargo la Secretaría de Rectoría; que después se crearon las Direcciones Generales de Planeación e Intercambio Académico. Con esta reorganización se suscitaron cambios en dichos subsistema y se crearon otros. En el año

## CAPITULO 1. La formación académica del...

de 1977 la Secretaría General se dividió en dos Unidades, la primera en la Secretaría General Académica que a su vez dio origen a las Direcciones Generales de Servicios Auxiliares y de Presupuesto por Programas, y a la Comisión de Estudios de Costos Académicos; y la segunda en la Secretaría General Administrativa, y se creó el subsistema de la Coordinación de Extensión Universitaria y de esta, Radio UNAM, la Distribuidora de Libros de la UNAM, el Centro Universitario de Comunicación de la Ciencia y la Filmoteca UNAM; Tienda UNAM, la Administración de Recintos Culturales, Recreativos y Deportivos y la Comisión de Estudios Administrativos que más tarde se transformó en Dirección General. En 1978, el subsistema de Asuntos Jurídicos, la Comisión de Estudios y Proyectos Legislativos se transformó en Dirección General y se creó el Centro de Documentación Legislativo Universitario. En el subsistema de Secretaría de Rectoría se crearon las Direcciones Generales de Orientación Vocacional, Divulgación Universitaria, Actividades Socioculturales y la Comisión del Servicio Social Integral.

Es notorio, que ante la pretensión de González Casanova de aminorar, democratizar y descentralizar la burocracia universitaria con directrices académicas, por otro lado el Dr. Guillermo Soberón durante su rectorado diversificó a la burocracia universitaria en sistemas al impulsar su expansión a la vez, además de hacerla llegar hasta la misma Rectoría. Este ligamento de sistemas permitió tener al Rector un control directo y delegar autoridad y responsabilidades a cada cabeza de los subsistemas. En 1974 las ENEP desempeñaron la misma función académica de la Universidad.

Las ENEP contaron con características de un modelo que se combinó con la disciplina y la especialización técnica, así pues, la democracia de masas. Ahora bien, frente a la tendencia moderna que se propició hacia la constitución de masas como sujetos políticos y como consumidores de servicios y bienes, se puso en rigor con un problema que es el mecanismo selectivo para que se estabilizara el hecho de la expansión y diferenciación de la demanda social, ya que en este momento las masas no se podían ver más que como objetos pasivos de administración. La extensión tuvo que ver con los espacios ocupacionales, sociales y culturales para el sector medio de la sociedad que se incorpora a la Universidad.

La estructura organizacional de las Escuelas Profesionales contó como base fundamental el currículum que fue la forma de repartir el saber, los puestos académicos y por tanto a los estudiantes y profesores; la disciplina y su expresión curricular fueron los que determinaron la estructura de cada escuela y del personal académico, la relación de este personal con los estudiantes fue la del trabajo que se organizó por ciclos escolares que a su vez este se organizó por horarios calendarios y semestres, sobre la base de reglamentos curriculares e institucionales. El currículum fue el mediador entre los mercados laborales y la escuela.

El sentido del currículum en las ENEP se refirió al centro principal y básico organizacional de estas escuelas, ya que por medio de éste se repartió de manera propicia y selectivamente los puestos académicos y administrativos, el cual requirió de la intervención



## *CAPITULO 1. La formación académica del...*

---

político, burocrático y sindical. La expresión curricular determinó la estructura de cada escuela y del cuerpo académico. El cuerpo académico del que se habla se estableció con la masa estudiantil y su trabajo mediante ciclos escolares, que se comprendieron por horarios, calendarios y semestres.

Con esto el Proyecto de Descentralización Territorial se realizó al originarse las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, las cuales fueron una manifestación de un proceso de modernización formalista, forzado y trunco, puesto que a pesar de que las ENEP se crearon, con bases fijas y directrices ya planeadas con corte tecnocrático, cada escuela y cada carrera con el paso del tiempo adquirieron fisonomía propia, pero aún así existió dentro de éstas elementos que las hicieron débiles con el paso de su actividad y funcionamiento, ya que éstas empezaron a carecer de su principal objetivo, ser funcional para la sociedad productiva, ya que la forma tan prematura por descentralizar la institución, en donde existió un contexto con presiones políticas y demográficas, se preocupó más por la innovación en el diseño administrativo que en la reformulación de los contenidos de la enseñanza profesional, así pues, las disciplinas existentes en las ENEP fueron reproducidas de una manera improvisada y a su vez la propuesta que fueran interdisciplinarias se manifestó únicamente con la creación de una cultura departamental que tuvo la ausencia desde un inicio de una política eficaz que pudiese poner a las disciplinas en vinculación entre sí, con esto, estas escuelas son interdisciplinarias superficialmente.

Es decir, bajo grandes dificultades de cuestión sociopolítico-demográficas, estas escuelas surgen e inician vidas profesionales con decadencias académicas, puesto que al crearse éstas se requiere de recursos materiales, económicos y humanos para dar inicio, los profesores ya existentes de la universidad no les agrada la idea de ir a las zonas que fueron ubicadas las ENEP desde ciudad universitaria y mucho menos cambiar su residencia, así pues, para cubrir el recurso humano, se contrata gente extranjera con diversas influencias y se hace contratación de la primera generación de alumnos egresados de las mismas escuelas, y es así como se crea entre la planta docente de las ENEP un círculo vicioso y un bajo nivel académico, ante la existencia de la desarticulación de la docencia, que ha lo largo de los años se ha vuelto evidente, ya que hasta hoy en día estas escuelas no han alcanzado las necesidades del país; ya que los sujetos del proceso educativo se convierten en objetos, es decir, el estudiante pasa a ser un objeto de capacitación sin permitirle ampliar sus conocimientos teóricos como su práctica, luego entonces el docente se dedica únicamente a impartir clases como un orador, un guía.

En el próximo apartado nos enfocaremos exclusivamente a enfrentar la estructuración de la ENEP Aragón y posteriormente el desarrollo de la Licenciatura en Pedagogía, ya que es parte fundamental del presente para llegar al objeto de estudio.

Es importante destacar que la forma en que se diseñaron las ENEP tuvieron una consecuencia el ser cada carrera multidisciplinaria, el no definir la organización matricular tuvo que ver con las características de los planes de estudios en especial el de la carrera de pedagogía, ya que es el tema en cuestión y que aborda más adelante, lo cual también ayudará a redefinir los lineamientos de la misma en cuanto a la formación que se fue configurando a partir de lo anterior.

Se parte entonces de que estas escuelas se construyeron con lineamientos tecnocráticos, lo cual su curriculum y planes de estudio tienen la misma directriz y como ya se mencionó sus ex estudiantes ahora profesores de la planta docente del área de didáctica de la carrera en Pedagogía, traen consigo una formación capacitadora, en este sentido se centra el presente en desmenuzar los prototipos de formación que para esa época se fundamentaron y se propusieron para esclarecer más adelante la noción de docencia como tales y que caminó se forjó para la pedagogía.

### ***1.3 Establecimiento de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, y la conformación de la Licenciatura en Pedagogía.***

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) al ser una institución con una elevada matrícula de inscripciones en los años de los sesenta y setenta, se generó una serie de problemáticas de espacio y servicios, lo cual propició tomar acciones que originaron el Programa de Descentralización Universitario, cuyo propósito fue el de brindar educación a núcleos de población que carecía de Educación Superior.

Así pues, en el año de 1974 el H. Consejo Universitario aprobó el establecimiento del Programa de Descentralización de Estudios Profesionales de la UNAM, con el propósito de regular el crecimiento de la población escolar, redistribuir la oferta educativa y contribuir la expansión y diversificación del Sistema de Educación Superior del país.

Bajo esta lógica la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Aragón, en la sesión extraordinaria del 23 de Septiembre de 1975 el H. Consejo Universitario incluyó a dicha Escuela e inició sus labores académico-administrativas el 19 de enero de 1976; su función obedeció entonces a la alta densidad de población escolar concentrada en Ciudad Universitaria (CU), que hizo necesario al programa de descentralización, a partir de la ubicación en zonas de mayor demanda educativa, que correspondió a las orillas de la zona metropolitana de la Ciudad de México.

La ENEP Aragón, fue un acierto de la UNAM puesto que llevó a la cultura universitaria a una zona marginada, carente hasta de los más elementales servicios

## CAPITULO 1. La formación académica del...

municipales, con deficiencias ambientales, bajos ingresos, baja escolaridad y por tanto con la urgente necesidad de capacitación y promoción social.

Así la ENEP Aragón, respondió, en ese entonces, a un planteamiento nacional; es decir, la masificación de la educación superior, producto sin duda de la gran demanda de profesionistas que impuso la sociedad en desarrollo acelerado y la alta tasa de crecimiento demográfico de nuestro país, por lo que se planeó para atender de 15 mil a 20 mil alumnos, con proporciones adecuadas entre instalaciones, alumnos, personal docente, administrativos y superficie de terreno; También respondió al propósito de constituirse en un centro de sistemas independientes, tanto académico como administrativos dirigidos por autoridades que se ajusten a la Ley Orgánica y al Estatuto General de la UNAM.

Primeramente, la ENEP Aragón inició sus labores con carreras en área de ingeniería, arquitectura y socioeconómicas, dichas carreras con las que contó en ese entonces fueron: Diseño Industrial, Ingeniería Civil, Ingeniería Mecánica Eléctrica, Derecho, Economía, Pedagogía, Periodismo y Comunicación Colectiva, Relaciones Internacionales y Sociología, entre 1978 y 1983 se incorporaron 3 carreras mas y que finalmente hasta la fecha las sigue brindando, estas fueron: Arquitectura, Ingeniería en Computación y Planificación del Desarrollo Agropecuario.

Primeramente, la ENEP Aragón inició sus labores con carreras del área de Ingeniería, Arquitectura y Socioeconómicas, dichas carreras con las que contó en ese entonces, fueron: Diseño Industrial, Ingeniería Civil, Ingeniería Mecánica Eléctrica, Derecho, Economía, Pedagogía, Periodismo y Comunicación Colectiva, Relaciones Internacionales y Sociología.

Entre 1978 y 1983 se incorporaron 3 carreras mas y que finalmente hasta la fecha sigue con ellas, estas fueron: Arquitectura, Ingeniería en Computación y Planificación del Desarrollo Agropecuario.

En este sentido, a nuestra escuela se le encomendó la atención de todo el alumnado residente en la zona Noreste de la Ciudad de México, que se interesó en las carreras de Arquitectura, Diseño Industrial, Derecho, Economía, Ingeniería Civil y Mecánica Eléctrica, Pedagogía, Periodismo y Comunicación Colectiva, Relaciones Internacionales y Sociología. Cabe mencionar que la ENEP Aragón fue la última de este proyecto y fue inaugurada oficialmente por el Rector de la Universidad, de ese entonces, el Dr. Guillermo Soberón de Acevedo, el 19 de Enero de 1976. En representación del Dr. Guillermo Soberón Acevedo, rector de la UNAM, el Lic. Sergio Domínguez Vargas, Secretario General, dio posesión de su carga al nuevo director de la Escuela el Ing. Pablo Ortiz Macedo, a este acto el Secretario General explicó:

*"Dentro de la filosofía de la descentralización esta la de atender la demanda de la educación en aquellos puntos metropolitanos donde hay mayor cantidad de núcleos de población que la requieren." (Memorias, XV años de la ENEP Aragón; 1991, p.14)*

## CAPITULO 1. La formación académica del...

La ENEP Aragón fue construida con la intención de albergar 15000 estudiantes, para ello inició su vida académica en el año de 1976 y se conformó con 82 profesores que comenzaron su ardua labor de enseñanza profesional, 19 ayudantes de profesor y 2122 alumnos; para el año de 1980 las cifras del alumnado se elevaron a 13500 así como también de profesores a 790. Fue ubicada en Av. Rancho Seco y Av. Central, en San Juan de Aragón Estado de México, limita al norte con la colonias Impulsora y Valle de Aragón; al sur con Bosques de Aragón; al oeste con las Colonias Campestre de Guadalupe, Vergel y Villa de Aragón; y al este con el Lago de Texcoco; y su ubicación hasta la fecha es la misma ubicación. (Véase Anexo 1)

En el año de 1980 dentro de la escuela existían, en ese entonces, diez edificios de aula dos edificios de Talleres y Laboratorios, un edificio para la Biblioteca y la Unidad Administrativa, el edificio de Coordinaciones, una Cafetería, dos Auditorios con capacidad para 250 y 175 personas respectivamente, un edificio de Gobierno y otro de Servicios; además se contaba con instalaciones deportivas, estas ocuparon una superficie de 25000 metros cuadrados, en los cuales se incluyeron 4 canchas de fútbol y 6 canchas de básquetbol, entonces la ENEP Aragón:

*"Ocupa una superficie aproximada de 35 hectáreas, distribuida en 35000 metros cuadrados de edificios académicos y administrativos 40000 metros cuadrados de áreas verdes y 26000 metros cuadrados de estacionamientos" (CESU; 1979 p.6)*

En cuanto a su organización académica la autoridad máxima de la Escuela fue la Dirección que se apoya en una Secretaría de la Dirección para el desarrollo de sus funciones, y siete Coordinaciones Académicas, de las cuales se desprendieron las siguientes diez carreras: Arquitectura, Diseño Industrial, Ingeniería Civil, Ingeniería Mecánica Eléctrica, Derecho, Economía, Pedagogía, Periodismo y Comunicación Colectiva, Relaciones Internacionales y Sociología. Cada carrera contó con un Coordinador de Área, que tuvo como apoyo a los Secretarios Técnicos, que fueron los que mantuvieron, desde un inicio, contacto con los alumnos para auxiliarlos en cualquier duda así como también de observar el cumplimiento de enseñanza aprendizaje con la inclusión de métodos y sistemas para incrementar el nivel académico.

Dentro de este tipo de estructura se contó con una División Académica de Plantel que se integró por seis Departamentos que trabajaron conjuntamente con las Coordinaciones, dichos departamentos se encargaron de proveer y controlar la planta docente de la Escuela y son:

1. Departamento de Ciencias Fisicomatemáticas.
2. Departamento de Ciencias Político Sociales.
3. Departamento de Ciencias Económico Administrativas.

## CAPITULO 1. La formación académica del...

---

4. Departamento de Ciencias de Construcción y Diseño.
5. Departamento de Ciencias de la Educación-Seminarios.
6. Departamento de Ciencias Jurídicas.

De acuerdo al artículo 12 de la ley Orgánica de la Universidad la ENEP Aragón creó su consejo técnico el primero de Julio de 1976, el cual representa la máxima autoridad Académica. El consejo Técnico tiene como función:

*"...coordinar e impulsar la investigación en la Universidad y reglamentar la designación de las investigadores, así como sus derechos y obligaciones. Se integra con representantes, profesores y alumnos."(CESU; 1979, p.8)*

Bajo las características de cada carrera que integraron a la ENEP Aragón es como funcionaron las Comisiones Dictaminadoras del Área de Diseño y Ciencias Básicas y del Área Socio-Humanística, estas comisiones se deben renovar cada dos años y se conformaron por dos profesores que se eligieron por el consejo técnico y dos profesores nombrados por el Rector, su función se rigió en determinar en segunda instancia, después del Jurado respectivo, sobre los concursos de oposición para el ingreso a la planta docente de la Escuela.

La Escuela contó desde su inicio con un servicio para atender requerimientos Académicos-Administrativos de la Comunidad a la Secretaría de la Dirección que tuvo como principal función colaborar con el Director en correlación entre los servicios de apoyo académico y los servicios administrativos además que está en permanente contacto con las Unidades, Departamentos y Coordinaciones para integrar las actividades de la comunidad universitaria de Aragón. Se integró, además, por tres Unidades. La primera se le llamó Unidad Académica, la cual se encargó de programar, organizar y supervisar el seguimiento de los servicios académicos; dentro de esta Unidad se incluyeron los Departamentos de la Biblioteca, Instalaciones Académicas y Equipo Audiovisual, Servicios Escolares, Servicio Social y Prácticas. La segunda Unidad es la Administrativa y se conformó por los Departamentos de Mantenimiento, Personal, Presupuestos, Recursos Materiales y Servicios Generales. La tercera fue la Unidad de Planeación, la cual brindó apoyo en la planeación de actividades docentes, de investigación y de difusión cultural; el asesoramiento de actividades administrativas; sistematizar los procedimientos y coadyuvar en la solución de problemas académicas o administrativos, se integró por los Departamentos de Planeación Académica, Informática y Organización de Métodos.

La ENEP Aragón por nacer bajo lineamientos tecnocráticos tuvo que integrar, a parte de programas de estudio acordes a la relación escuela-empleo, un complemento para el desarrollo académico de sus estudiantes, para esto, se estableció el Centro de Lenguas Extranjeras, el cual se dedicó a la enseñanza de los idiomas inglés, francés e italiano en las especialidades de posesión de la lengua y de comprensión de lecturas de textos; así como también, se implementaron laboratorios de Radio y Televisión, que empezaron a prestar sus

## CAPITULO 1. La formación académica del...

servicios en forma especial a los alumnos de las carreras de Periodismo y Comunicación Colectiva y de Pedagogía; el laboratorio de Fotografía para las carreras de Diseño Industrial, Periodismo y Comunicación Colectiva y Pedagogía, también se incluyeron talleres para la complementación teórica-práctica de los alumnos de Arquitectura, Diseño Industrial y básicamente en las Ingenierías que se impartían en la escuela. El Departamento que fue desde un principio el primer contacto entre la escuela y los alumnos fue el de Servicios Escolares, que se encargó de atender todos los requerimientos académicos de los alumnos como lo son: cartas, constancias, cambios de carrera de grupo o turno, responsable de tramitar inscripciones y reinscripciones, ordenes de pago, tiras de materias, entre otras.

La Biblioteca, que es un servicio más, que empezó a brindar información bibliográfica y hemerográfica para profesores y alumnos; entre los servicios que prestó se encuentran el préstamo de libros para la sala de lectura, a domicilio e interbibliotecario, además esta al pendiente de mantener actualizado su acervo lo cual incrementó la adquisición de material para poder cumplir el objetivo de la Escuela. Para esto como apoyo se conformó el Departamento de Servicio Social y prácticas que trabaja en coordinación con los Comités de Prácticas Profesionales para complementar la teoría con la práctica en terrenos de cada especialidad.

El Departamento de Instalaciones Académicas y de Equipo Audiovisual se encargó de proporcionar a las Coordinaciones y Departamentos académicos las instalaciones y equipos necesarios para el desarrollo de las actividades tanto académicas como culturales de la escuela. El Departamento de Difusión y Publicaciones se encargó de difundir actividades académicas, culturales y deportivas; elaboró invitaciones, folletos y carteles y empezó a editar un boletín informativo que fue la publicación oficial de la ENEP Aragón. Los eventos que se empezaron a realizar los organizaba y promovía el Departamento de Actividades Culturales; tal fue su respuesta que el Taller de teatro nació en abril de 1977 y el de Música en octubre del mismo año. El Departamento de actividades Deportivas y Recreativas empezó a organizar las siguientes actividades: ajedrez, atletismo, acondicionamiento físico general, básquetbol, fútbol americano. Soccer, judo, lucha, orientación, voleibol, tenis y tenis de mesa.

En las Administraciones a cargo de la Dirección de la Escuela tomaron diferentes enfoques:

De 1976 a 1978, bajo el mandato del Director Ing. Pablo Ortiz Macedo, su primordial enfoque consistió en organizar y fundar la ENEP Aragón aunque su labor fue muy corta.

De 1978 a 1986, como Director el Lic. Sergio Rosas Romero se avocó al desarrollo y consolidación de actividades de docencia y de la difusión de la cultura, así como la construcción de la mayor parte de los edificios existentes y la forestación, es decir, el objetivo de su labor como máxima autoridad fue desarrollar y consolidar las actividades de docencia, investigación y difusión cultural de alto nivel. Cabe resaltar que a su

## CAPÍTULO 1. La formación académica del...

administración le debemos la creación de las Maestrías en Enseñanza superior, Derecho Penal y Economía Financiera.

En el periodo de 1986 a 1990, el Lic. Sergio Guerrero Verdejo como Director buscó una mayor vinculación con la Administración Central, se conformó la División de Estudios de Posgrado e Investigación, y se dio un fuerte apoyo a la política de publicaciones:

*"... estuvo a pro de una mayor y mejor vinculación y comunicación de la ENEP Aragón, tanto como la administración central como con las otras ENEP. Asimismo manifestó que nuestra Casa de Estudios resume la experiencia de la Madre Universidad y el valor de su propia juventud; que va al futuro respondiendo a su vocación universitaria con ánimo y decisión de superación.*

*Durante su dirección se conformó la División de Estudios de Posgrado e Investigación que acoge a las maestrías de Derecho Penal, Enseñanza Superior y Economía Financiera así como las especialidades en Ciencias Penales y en Puentes, fue importante el apoyo que se dio a la política de publicaciones habiendo superado ésta a las demás ENEP." (Memorias, XV años de la ENEP Aragón; 1991, p.12)*

De 1990 a 1994 el director M. en I. Claudio C. Merrifield Castro prestó especial atención a satisfacer y fortalecer los recursos materiales y humanos y cubrió los múltiples requerimientos de la Institución. Concretó la actualización y superación de los planes y Programas de Estudio, y como punto prioritario destacó e incrementó las Actividades de Apoyo a la Comunidad Externa.

A los 26 años de su creación la ENEP Aragón cuenta con 12 edificios de aulas que se denominaron del A1 al A12, un Salón de Usos Múltiples, tres Gimnasios techados y uno al aire libre, un Edificio de Adquisiciones, Mantenimiento y Apoyo académico un centro e lenguas extranjeras (CLE), se cuenta también con el Servicio Médico y de Comedor, un Centro de Extensión Universitaria, un Estacionamiento techado, una Clínica Odontológica, un Edificio de Gobierno, dos Estacionamientos (uno para funcionarios y otro para la comunidad universitaria), tres Casetas de Vigilancia, una Planta de Emergencia, un Kiosco de venta de alimentos, una Cafetería, Canchas de básquetbol, fútbol soccer y rápido, una Pista Olímpica, Baños y Vestidores, Servicios Escolares, dos Auditorios, 4 salas para Exámenes Profesionales, una Librería, una Caja, el Laboratorio de Cómputo de Fundación UNAM, Revisión de Estudios, cuatro edificios de Laboratorios que corresponden a las Ingenierías, un Departamento de Impresiones y un Área de Fotocopiado, Oficinas de Servicios Generales en donde se cuenta con el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA), e Instalaciones Académicas y Equipo Audiovisual, el Centro de Cómputo y los Departamentos de Difusión y Publicaciones, los Talleres de Redacción, Radio y Televisión, y un Laboratorio de Fotografía; también se cuenta con una Bolsa de Trabajo, un Centro de Investigación, el Centro de Educación Continua y un Auditorio para 585 espectadores, que es el principal, con un Foro para Exposiciones (Véase Anexo 2)

*"El Campus Aragón ocupa un área aproximada de 35 hectáreas, de las cuales 53,141 m<sup>2</sup> corresponde a la superficie construida, 134,300 m<sup>2</sup> a jardines, 18,340 m<sup>2</sup> para plazas y andadores*

## CAPITULO 1. La formación académica del...

35,500 m<sup>2</sup> en área de estacionamiento y 40,624 m<sup>2</sup> en canchas deportivas pavimentadas" (Folleto ENEP Aragón; 2001, p.13)

Para el año 2001 la ENEP Aragón bajo la dirección del M. en R. I. Carlos Eduardo Levy Vázquez se encontró organizada de la siguiente manera: Por un Consejo Universitario el cual expide normas y disposiciones generales en beneficio de la Universidad. Un Consejo Técnico, que es el principal órgano colegiado de la escuela y su objetivo es el de fungir en la consulta para la toma de decisiones en la escuela, así como también estudiar, dictaminar y formular proyectos y los planes y programas de estudio. Del año 2002 a la fecha la ENEP Aragón esta organizada de la misma manera pero ahora bajo la dirección de la Arq. Lilia Turcott González.

Los cuerpos Colegiados que existen en la ENEP Aragón son los siguientes:

- *Comisión de Planes y programas de Estudio y Titulación*, existe una para cada División de Estudios: Humanidades y Artes, Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías, y la de las Ciencias Sociales. Se integró por profesores alumnos y funcionarios; su principal función es analizar las propuestas de modificación de los planes de estudios de cada carrera, darle seguimiento y controlar los procesos de titulación.
- *Comisión de Prácticas Escolares*, se integra por profesores y alumnos que representan cada una de las carreras y su objetivo es analizar el presupuesto que se asigna para las prácticas escolares.
- *Comisión de Honor y Justicia*. Se integra por profesores y alumnos y se encarga en la elección de las mejores tesis de licenciatura y posgrado así como la elección de los alumnos y académicos que se destacan de la escuela.
- *Comisión de Salud*. Se integra por el representante de la Unidad de Asuntos Estudiantiles, por el personal médico de la escuela y alumnos que representan cada una de las carreras.
- *Comités Académicos de Carrera*. Existe un comité para cada carrera y se integran por profesores con experiencia académica y profesional y por alumnos con alto aprovechamiento escolar, estos comités proponen y realizan acciones académicas para fortalecer el desarrollo de cada una de las carreras.

Existen las Comisiones Dictaminadoras que califican los concursos de los profesores e investigadores, tanto en las licenciaturas como para el posgrado, y son: la de Ciencias Sociales: Comunicación y Periodismo, Derecho, Economía, Planificación para el Desarrollo Agropecuario, Relaciones Internacionales y Sociología; Humanidades y Artes: Arquitectura, Diseño Industrial, Pedagogía y Centro de Lenguas Extranjeras; e Ingenierías:



## CAPITULO 1. La formación académica del...

Ingeniería Civil, en Computación y Mecánica Eléctrica. En cuanto a la Dirección, su objetivo es el de regir las actividades institucionales, además de reforzar a la docencia, la investigación y la extensión de la cultura. Algunas de sus funciones son:

*"Vigilar que en la Institución se cumpla con lo establecido en el Estatuto General, sus reglamentos, los planes y programas de trabajo y en general las disposiciones y acuerdos que normen la estructura y funcionamiento de la Universidad, dictando las medidas pertinentes.*

*Verificar que dentro del plantel se desarrollen las labores académico-administrativas en forma ordenada y eficaz, aplicando las medidas procedentes.*

*Concurrir a las sesiones del Consejo Universitario con voz y voto.*

*Nombrar al Secretario con aprobación del Rector.*

*Presentar un informe anual de trabajo de la dependencia.*

*Convocar a los Consejos Técnicos y a los Colegios de Profesores y presidir con voz y voto las sesiones.*

*Profesar una cátedra en la ENEP Aragón.*

*Formar parte del Colegio de Directores de Facultades y Escuelas de la UNAM.. "(Folleto; ENEP Aragón; 2001, p.16)*

La Secretaría General, coordina y supervisa los lineamientos académico-administrativos y las directrices de la Secretaría del H. Consejo Técnico; así como la Secretaría Administrativa planea, dirige, coordina, supervisa y controla los recursos humanos, materiales y financieros para el apoyo a la docencia, investigación y mantenimiento; está integrada por los departamentos de Adquisiciones, Personal, Presupuestos, Servicios Generales, Superintendencia de Obras, Fomento Editorial y Librería. La Secretaría Académica coordina, programa y supervisa actividades de los procesos académicos-administrativos de profesores y alumnos, además provee a los alumnos el calendario escolar, cambio de carrera, segunda carrera o carrera simultánea, de titulación, becas, por mencionar algunas. Servicios Escolares es un área académica-administrativa que coordina programas y supervisa actividades; brinda atención directa a los alumnos para trámites académicos. El Departamento de Revisión de Estudios precisamente revisa y verifica los estudios académicos de los alumnos del plantel para dar continuidad a sus trámites escolares. La Biblioteca "Jesús Reyes Héroles" planea organiza y coordina su operatividad para el beneficio de la comunidad universitaria que cuenta en su interior con una Aula Magna "Ing. Javier Barrios Sierra", existen aproximadamente 247, 170 ejemplares, distribuidos en 41, 249 títulos; los servicios que brinda actualmente son los siguientes: Estantería abierta (8 salas), préstamo de libros a domicilio e inter bibliotecario, Hemeroteca, Mapoteca. Videoteca, sección de consulta, sala de reserva, de lectura individual, de multimedia, préstamo de cubículos, de máquinas de escribir, servicio de fotocopiado y reproducción de disquetes de libros del acervo general.

## CAPITULO 1. La formación académica del...

La Coordinación del Centro Tecnológico, este centro fue inaugurado el 6 de septiembre de 1996 por el entonces Rector Dr. José Sarukhán, el objetivo fundamental del centro es la interacción entre escuela-industria, con el intercambio de tecnologías. El edificio cuenta con 12 laboratorios de investigación y 1 auditorio. Además se cuenta con el Sistema de Universidad Abierta (SUA).

La Coordinación de Acciones Académicas y Administrativas de cada una de las carreras de la Escuela se conformaron desde las Jefaturas de División, y se integran por:

1. División de Humanidades y Artes: pertenecen las carreras de Arquitectura, Diseño Industrial y Pedagogía.
2. División de las ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías: pertenecen las carreras Ingeniería Civil, en Computación y Mecánica Eléctrica.
3. División de las Ciencias Sociales: pertenecen las carreras de Comunicación y Periodismo, Derecho, Economía, Planificación para el Desarrollo Agropecuario, Relaciones Internacionales y Sociología.

Estas divisiones para el mejor desempeño de sus labores cuentan con el apoyo de las Jefaturas de Sección Académica que se encarga de colaborar y apoyar conjuntamente con las Jefaturas de Carrera en las tareas de los docentes. Dichas Jefaturas de Carrera coordinan, encauzan y vigilan todas las actividades académicas y administrativas que coadyuvan el desarrollo de cada una de las carreras así como también los planes de estudio, y dar información a los alumnos de cada carrera respectivamente; estas jefaturas se apoyan en las Secretarías Técnicas las cuales su función se basa en apoyar a los jefes de carrera en detectar las necesidades tanto de recursos humanos, físicos como financieros, además ofrecen atención y asesoría a profesores, alumnos y exalumnos sobre información académica y administrativa. La Unidad de Planeación asesora u apoya a la Dirección, a los órganos Colegiados, también promueve y asesora la elaboración de proyectos y estudios. La Superintendencia de Obras se encarga de toda la infraestructura física del plantel y a la vez realiza trabajos de mantenimiento correctivo y preventivo para conservar en buenas condiciones a la escuela; están a su cargo los departamentos de Mantenimiento Electromecánico, de Proyecto y Obra Civil y Residencia. La Extensión Académica y Cultural, en la que se integra por la Unidad de Extensión Universitaria la cual promueve y coordina eventos académicos, culturales, deportivos, recreativos y administrativos que coadyuvan a la formación integral de los estudiantes. A su vez se divide por el Departamento de Intercambio Académico que fomenta y sistematiza las relaciones interinstitucionales. Sus actividades se basan en:

*"- Concertación y coordinación de acuerdos y convenios de colaboración de carácter académico entre la ENEP Aragón y otras instituciones.*

## CAPITULO 1. La formación académica del...

*- Difusión, asignación y administración de becas de licenciatura y posgrado, así como cursos y eventos que otorgan la UNAM y otras universidades. (Folleto; ENEP Aragón, 2001, p.26)*

Por parte del Departamento de Actividades Culturales se promueve actividades de tipo cultural y artístico, tiene a su cargo la organización de eventos artísticos y culturales a nivel interno y externo. En el plantel se llevan a cabo actividades como: conferencias, conciertos, danza, recitales, exposiciones, proyección de películas, talleres y teatro; el Departamento de Actividades Deportivas y Recreativas coordina y promueve eventos deportivos tales como: atletismo, básquetbol, béisbol, fisicconstructivismo, fútbol soccer, gimnasia olímpica, montañismo, tae kwon do y voleibol; y el departamento de publicaciones apoya a la producción editorial del plantel. Entre los Servicios de Apoyo a Actividades Académicas y Estudiantiles se encuentra la Unidad de Asuntos Estudiantiles la cual proporciona a la comunidad estudiantil académica y administrativa servicios y trámites que contribuyen al desarrollo académico y profesional. Esta Unidad se conforma por el Departamento de Servicio Social el cual impulsa a los universitarios a vincularse con la práctica, además apoya los trámites de dicho servicio; la Bolsa de Trabajo que brinda el servicio y atención a los alumnos egresados, pasantes y titulados con él vínculo laboral; la Vinculación y Orientación, que promueve y difunde el proyecto educativo de las carreras en preparatorias lo CCH y escuelas incorporadas; el Servicio Médico que brinda servicios tales como: examen médico, extender certificados de salud, exámenes médicos deportivos, servicio de urgencias y consulta general de alumnos, académicos y administrativos.

El Centro de Cómputo apoya a las diferentes áreas académicas. Entre sus principales áreas destacan: dar apoyo a la currícula de las diferentes carreras organizar, impartir y supervisar los cursos en diferentes niveles, así como también su difusión y promoción, y en la elaboración de textos y manuales de cómputo. El Centro de Lenguas Extranjeras apoya las áreas académicas del plantel así como la formación integral, académica y profesional de la comunidad universitaria en general por medio de la impartición de cursos de inglés, francés, italiano, alemán, portugués, latín, japonés y ruso en las modalidades de posesión del idioma y comprensión de lectura. El Centro de Educación Continua actualiza y capacita en forma permanente a los alumnos egresado de esta institución y a la comunidad externa en general. La Unidad de Apoyo Pedagógico planea, coordina y apoya diversas acciones académicas y pedagógicas en beneficio de la comunidad universitaria en general. Entre sus actividades principales se encuentran:

*"Apoyar en la integración de los alumnos de nuevo ingreso a las tutorías.*

*Ofrecer cursos intersemestrales de temas diversos.*

*Organizar cursos para materias con alto índice de reprobación.*

*Contribuir en la formación de los estudiantes a través de programas de motivación superación personal y de orientación profesional.*

## CAPITULO 1. La formación académica del...

*Organizar la bienvenida y el Curso Propedéutico a los alumnos de nuevo ingreso de las doce carreras." (ENEP Aragón, 2001, p. 30)*

El Departamento de Impresiones brinda a los alumnos un área de fotocopiado así como también a los docentes. Los Laboratorios y Talleres que fortalecen al aprendizaje teórico-práctico de los alumnos. La Librería Universitaria cuenta con diversos textos editados por la UNAM, la ENEP Aragón y otras editoriales. La Caja depende del Departamento de Presupuestos. El Salón de Usos Múltiples es un espacio en donde se llevan a cabo diversos eventos de orden académico administrativo. Por último la Cafetería y Comedor están al servicio de la comunidad en general. La Organización Académica se divide por las licenciaturas, las cuales son 12, dentro del posgrado hay 2 doctorados, 3 maestrías y una especialización.

Bajo la lógica de lo que se acaba de mencionar la ENEP Aragón se organiza con la estructura matricial. (Véase Figura 2) Entre las doce carreras que brinda la ENEP Aragón la carrera de Pedagogía que es la de importancia para el presente trabajo, inició sus actividades al retomar el plan de estudios vigente el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM que se caracterizó por su estructuración que se basó en asignaturas, sin embargo en la ENEP Aragón en el año de 1981 la organización de la carrera de Pedagogía fue de tipo matricial, primeramente fue Coordinación y con este cambio paso a ser Jefatura.

Con lo cual las asignaturas de esta carrera quedan conformadas en cinco áreas, las cuales son: Área de Didáctica y Organización, Área de Psicopedagogía, Área de Sociopedagogía, Área de Investigación y Área Histórico-Filosófica. La Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón a lo largo del tiempo fue tomando fisonomía propia lo cual se abordará mas profundamente en el apartado siguiente. Las actividades de la carrera de Pedagogía se realizan en las instalaciones que se asignaron en los diversos espacios del plantel que se localizan, primeramente, las aulas en el edificio A-6, así como el área de los talleres de fotografía, radio y televisión y las materias de taller de Didáctica y Taller de Comunicación Educativa, el Centro de Cómputo para el taller de Didáctica en la Materia de Cibernética Pedagógica y también se cuenta con una Cámara de Gessell. Al respecto se mencionó en las Memorias de los XV años de la ENEP Aragón:

*"...es de suma importancia en la carrera, contar con la posibilidad de lograr vincular los planteamientos teóricos revisados en el aula escolar con la realidad a la cual hacen referencia, por lo que se programan tomando en cuenta las necesidades de la asignatura y los contenidos a realizar, diversas prácticas escolares a los centros tecnológicos, educativos y culturales del D.F. y Área Metropolitana, así como también viajes de prácticas foráneas, al interior de la República Mexicana, que buscan vincular los contenidos teóricos de la materia con la aplicación práctica implementada en instituciones y comunidades visitadas posibilitando al pedagogo tener experiencias educativas que le permitan llegar a procesos significativos de formación dentro de su estancia en la carrera." (Memorias. XV años ENEP Aragón: 1991, pp.268 y 269)*

## CAPITULO 1. La formación académica del...

En el sentido de vincular los contenidos teóricos de cada materia con la aplicación práctica el objetivo de la carrera de Pedagogía para el año de 1991 se basó en la planeación de sistemas y procedimientos educativos acordes a las necesidades del desarrollo de la sociedad, organizar el funcionamiento de instituciones educativas de cualquier nivel; administrar recursos materiales y humanos de Centros Escolares de distintos niveles, supervisar y evaluar el rendimiento que se tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la docencia de la teoría, métodos, técnicas de la educación y disciplinas afines y la investigación de los fenómenos que intervienen en el proceso complejo de la educación, es decir, sus objetivos primordiales, de ese entonces, fueron:

- *"Cubrir a la formación integral de la persona.*
- *Formar científicamente a los profesores en esta disciplina.*
- *Contribuir a la formación pedagógica de los profesores de las diferentes disciplinas que se imparten en la enseñanza media y superior.*
- *Colaborar con la Universidad en el estudio y resolución de las consultas que sobre educación le formulen el Estado u otras instituciones."(Memorias, XV años ENEP Aragón; 1991, p.255)*

Al respecto, en el Encuentro sobre Diseño Curricular, Bautista Melo, Blanca Rosa y Rodríguez Alberto en su discurso "La licenciatura en pedagogía en la ENEP Aragón" comentó que las actividades asignadas a cada una de las áreas, que anteriormente ya se mencionaron, tienen como finalidad propiciar la integración de una formación teórico-metodológico e instrumental más acorde con los requerimientos que la sociedad demanda al pedagogo.

*Cabe mencionar que la ENEP Aragón siempre fue en ascendencia y que consolidó sus actividades que desde un principio y se fijaron en ella:*

*"El crecimiento continuo de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón se ha basado en trabajo y el esfuerzo, con el fin de desarrollar y consolidar sus actividades de docencia, investigación y difusión cultural de alto nivel. Para un futuro muy próximo contempla la creación de sus centros de Investigación y de su división de Estudios Superiores." (CESU; 1979, p.5)*

La ENEP cuenta con demasiados servicios, muy pocos son para la carrera de pedagogía y los que hay tiene enfoques tecnistas que delimitan el quehacer pedagógico.

Además de que los profesores precursores dejaron tendencias e influencia sobre los métodos y técnicas de enseñanza que junto con la finalidad de la carrera de Pedagogía han provocado en los exalumnos, desde la primera generación, el seguir la misma línea y en consecuencia laborar en el ámbito de la docencia en su misma escuela como es el caso de la ENEP Aragón y que a la fecha aún se encuentran activos exalumnos como profesores y otros por su ardua labor como funcionarios de la misma.



Estas tendencias de docencia que todavía se practican en las aulas de Pedagogía, lo cual se abordará más adelante se abordarán a fondo en el siguiente capítulo.

El presente capítulo, entonces coadyuva al entendimiento y saber histórico – sociológico del surgimiento de las ENEP y en específico de la ENEP Aragón, así como también la razón de ser y los lineamientos con que se constituyeron desde la década de los setenta hasta la fecha y que influyó en la determinación y construcción de los planes de estudio ya que a pesar de que se desarrolla un contexto histórico - sociológico más que educativo son las partes fundamentales con las que parte la educación en México y que basándose en ello se formaron pedagogos que se dedicaron y se dedican a la docencia universitaria.

Con los lineamientos de los planes de estudio que se implementaron los cuales cambiaron con el paso del tiempo se puede fundamentar que la formación fue más técnica que integradora, lo cual es de primordial importancia para el presente para deducir la noción de docencia y la formación de los docentes desde su propia perspectiva, y así aportar una reflexión propia y aportar para la superación constante de los estudiantes de la pedagogía y el progreso desde los profesores y brindar una práctica docente más completa.

En cuanto a la formación se abordará en el siguiente capítulo para adentrarnos a las características educacionales que importa en el presente para desarrollar y analizar el objeto de estudio.

#### ***1.4 Contexto socio – educativo del desarrollo de la carrera de Pedagogía en la UNAM: un esbozo histórico***

Para comprender los fundamentos y el desarrollo de la Carrera de Pedagogía basándose en investigaciones y en el análisis de la misma, por lo tanto, el presente se desarrolla un recorrido histórico, para ubicarnos y conocer las directrices.

En el año de 1867 se creó la Escuela Nacional para Maestros, dos años después se promulgó la Ley Orgánica de Instrucción Pública, y en el siguiente año existieron simulacros de Escuelas Normales. Para el año de 1881 Justo Sierra y Barreda presentaron un proyecto de apertura en la Universidad como una alternativa para solucionar los problemas económicos, políticos y sociales, que en ese entonces, el país sufría. Para Sierra La creación de la Universidad y en especial de la Escuela de Altos Estudios que significó, en aquel entonces, el rescate de la enseñanza de las humanidades. Es decir, la Escuela Nacional de Altos Estudios significó:

*"... la respuesta por tanto tiempo ansiada de contar con un centro de cultura superior en donde los seleccionados y más idóneos pudieran lograr su perfeccionamiento intelectual" (Ducoing, P: 1990, Tomo 1, p.100)*

La Escuela se puso en marcha con deficiencias tales como el no definir desde un inicio los planes y programas de estudios, como estudios cursos aislados que no tenían un valor curricular por la forma en que fueron incluidos, pues, no tenían una estructura que llevarán a alcanzar objetivos. En este sentido, en el año de 1911, como director en ese entonces, Porfirio Parra, la Secretaría de Instrucción Pública solicitó al rector de la Universidad Joaquín Eguía Lis, un oficio en el cual se precisaran los cursos que habría que establecerse en la Escuela, bajo la siguiente lógica: cursos necesarios y cursos útiles. La Escuela se organizó en tres secciones: la de Humanidades, la de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales y la de Ciencias Sociales, Políticas y Jurídicas. Con esta decisión la Pedagogía se insertó como curso necesario en la Escuela Nacional de Altos Estudios en la Primera Sección la cual quedó incluida de la siguiente manera:

**PRIMERA SECCIÓN:  
HUMANIDADES  
Cursos Necesarios**

Latín	Estética
Griego	Historia de la Filosofía
Alemán	Historia Universal
Italiano	Historia Patria
Literaturas Modernas	Psicología
Literaturas Clásicas	Pedagogía
Filosofía Fundamental	

Ante esto, Parra Fundamentó que la Escuela no debía brindar solo ciencias sino también estudios literarios. Lo cual ocurrió en el año de 1913, como una alternativa para la formación de los docentes primeramente en el área de Física y Química la Pedagogía fue la base principal para esta, y se extendió en el campo docente de estas áreas de desarrollo de acuerdo al proceso de industrialización del país en ese momento. Esta preparación pedagógica como alternativa se dio en los cursos con una duración de dos años de duración y un año de práctica en escuelas de nivel básico y medio superior el cual fue aprobado por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes el día 26 de Mayo de 1913, titulado "Bases para el establecimiento de la Subsección de Altos Estudios destinada a formar profesores de ciencias físicas para las escuela secundarias, preparatorias y normales". Su objetivo era formar profesores de nivel medio básico y superiores, así como profesores universitarios que dominaran metodologías para impartir diferentes materias. Para complementar, los estudios pedagógicos se contemplaron bajo dos direcciones, la primera funcionó como una especialidad, en donde se otorgaban los diferentes grados académicos: profesor universitario, maestro y doctor; y la segunda como un área de servicio para todas las carreras de la facultad, ofreciendo cursos de formación docente.



En el año de 1922, el rector Antonio Caso y el Director Ezequiel A. Chávez de la Escuela de Altos Estudios, en ese entonces, se hizo una apertura de dos nuevas carreras las cuales se dieron a conocer en el ámbito educativo. Estas carreras eran para la preparación de directores e inspectores de escuelas, para lo cual, se implementaron cursos de metodologías y formación de misioneros de educación extendiéndose así certificados de aptitud docente y grados, con la implantación de un nuevo Plan de Estudios con la inclusión de la subsección de Ciencias y Artes de la Educación, con las siguientes asignaturas, que fueron:

- Ciencias de la Educación.
- Historia de la Educación.
- Organización Escolar.
- Psicopatología de la Adolescencia.
- Psicología de la educación.
- Metodología General.
- Fenómenos Sociales en sus Relaciones con la Educación.
- Cursos Prácticos de perfeccionamiento de la técnica educativa.

Al cursar estos estudios se obtenía el grado de Maestro y de Doctor en Ciencias de la Educación, por tal motivo el plan de estudios en 1923 sufrió modificaciones, las cuales enfocaron a la capacitación de maestros para que tuvieran herramientas para que brindaran sus servicios en zonas marginadas. Mas tarde en 1924, esta escuela pasa a ser Facultad de graduados, Normal Superior la cual suplanta la sección de Ciencias de la Educación y las Facultad de Filosofía y Letras. Posteriormente, en 1924 la Universidad logra su Autonomía:

*"... en este mismo año la Facultad de Filosofía y Letras sufre una serie de reformas, sin embargo, los cursos de Pedagogía en la formación de profesores siempre estuvieron presentes, aún al desaparecer la Escuela Normal Superior en 1933, adquiriendo el Departamento de Ciencias de la Educación una gran importancia para la Universidad como una instancia de apoyo, consulta y coordinación de estudios."(Evaluación del Plan de Estudios del la Carrera de Pedagogía; 1993, pp. 59 y 60)*

En el año de 1929:

*"Es creada formalmente por decreto de Alvaro Obregón la Escuela Normal Superior y la Facultad de Filosofía y letras el 4 de diciembre puesto en vigor en 1930."(Escamilla, J: 1995, p.21)*

## CAPITULO 1. La formación académica del...

Cabe señalar que los cursos pedagógicos que subsistieron se designaron para forma profesores de escuelas secundarias, preparatorias y normales. Esto se precisó en el acuerdo con el plan Vasconcelos.

Después de la creación de esas dos facultades se independizó la Escuela Normal Superior la Facultad de Filosofía y Letras. Con la separación de la Escuela Normal Superior, Justo Sierra establece en la universidad los propósitos de ciencia y progreso que invitaban a la investigación de todas las áreas y especialmente en la educación. En 1934 desapareció la Escuela Normal Superior y los cursos pedagógicos que se impartían se ubicaron en el Departamento de Ciencias de la Educación cuya existencia como parte constitutivo de la Facultad de Filosofía y Letras se prolongó hasta 1954. Con dicha supresión desaparecieron la mayoría de las carreras que existían en ella como lo fueron: director e inspector de primaria, trabajadora social, director de sistemas rurales y directora de jardín de niños.

Es de importancia mencionar que de 1934 a 1936.

*"... la institución se denominó Facultad de Filosofía y Bellas Artes y estuvo integrada por la Escuela Nacional de Filosofía y Letras, la Escuela Nacional de Arquitectura, la Escuela Nacional de Artes Plásticas (San Carlos) y la Escuela Superior de Música" (Ducoing, P; 1990, Tomo 1, p.227)*

En el año de 1936 cambia su nombre y hasta el año de 1938 adquirió el de Facultad de Filosofía y Letras, como director en ese entonces, Antonio Caso.

No es sino hasta 1954 que se creó la Ciudad Universitaria con la inclusión de Colegios en la Facultad de Filosofía y Letras, uno de esos colegios es de Pedagogía. Dentro del Colegio de Pedagogía se creó la Maestría y Doctorado. Estos colegios funcionaban como una parte formativa de las carreras de dicha facultad. En ese mismo año como director de la Facultad de Filosofía y Letras el licenciado Salvador Azuela el 16 de marzo dicha facultad se trasladó a la Torre de Humanidades. En el mismo año se realizaron en la facultad los estudios para obtener el grado académico de Maestría en Filosofía, Psicología, Lenguas y Literaturas Clásicas, Lenguas y Literaturas Modernas, Lengua y Literatura Españolas, Arte Dramático, Historia General y de México, Artes Plásticas, Geografía y Ciencias de la Educación, y de Doctorado en Filosofía y Letras. Anteriormente se les conocían como departamentos pero en 1955 el director Azuela les cambió el nombre por Colegios, por lo tanto la Facultad con este nuevo cambio quedó organizada de la siguiente manera con la inclusión de los siguientes colegios:

- Colegio de Filosofía
- Colegio de Letras
- Colegio de Psicología
- Colegio de Historia

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

## CAPITULO 1. La formación académica del...

- Colegio de Geografía
- Colegio de Pedagogía
- Colegio de Antropología

De dichos Colegios se desprendieron quince carreras. Esta inclusión del Colegio de Pedagogía fue un impulso muy importante en la historia de la pedagogía para valerse curricularmente y ser conocida y reconocida, por primera vez, en el ámbito educativo. Tal fue el gran efecto del Colegio de Pedagogía que se realizaron modificaciones importantes para todas las especialidades las cuales fueron el establecimiento del sistema de créditos y la exigencia de cursar tres materias pedagógicas obligatorias para todas las carreras: conocimiento de la adolescencia, teoría pedagógica y didáctica de la filosofía. En si, fue en el año de 1955 que se creó el Colegio de Pedagogía y con ello la expectativa de legitimizar este campo de la Universidad con la reestructuración definitiva en su plan de estudios. En el mismo año surgió el primer Plan de Estudios de Pedagogía a nivel Maestría en la UNAM, la mayoría de sus materias se abocaron a la intención de formar a los futuros profesores.

*"La sesión de Consejo Técnico del 12 de enero de ese año se destinó a discutir el plan de estudios de Pedagogía. Así, la concepción anteriormente sostenida de cursar algunas materias pedagógicas después de haber incluido una maestría en cualquier especialidad pasó a la historia. La antigua maestría en ciencias de la educación quedó reemplazada por la recién creada maestría en Pedagogía." (Ducoing, P: 1990, Tomo 1, p.247)*

Con esta gestión la Maestría en Pedagogía se estableció como carrera totalmente independiente de las demás maestrías existentes ya que adquirió un plan de estudios completamente renovado encauzado a la capacitación de profesionales en pedagogía para cubrir las necesidades que el país exigía. En específico se reestructura el plan de estudios para formar pedagogos capaces de organizar escuelas, realizar investigaciones y desempeñar tareas de asesorías en diversas instituciones. Cabe mencionar que el primer plan de estudios del Colegio de Pedagogía se conformó por trece asignaturas obligatorias y seis optativas. Las materias obligatorias eran las siguientes:

- Teoría pedagógica
- Fundamentos biológicos y sociológicos de la pedagogía
- Didáctica
- Técnica de la investigación pedagógica
- Conocimiento de la infancia y de la adolescencia
- Psicopatología de la adolescencia
- Psicotécnica pedagógica

## *CAPITULO 1. La formación académica del...*

---

- Antropometría pedagógica
- Organización Escolar
- Pedagogía Comparada
- Filosofía de la Educación
- Historia general de la pedagogía
- Historia de la educación en México.

Nuevamente con la toma de posesión de Francisco Larroyo sufre el plan de estudios modificaciones lo cual se organizó en dos directrices; la primera, se incluyó el sistema de créditos semestrales; la segunda, se clasificaron las materias en obligatorias generales, monográficas y pedagógicas, seminario y optativas. Por tanto quedó organizado de la siguiente manera:

### *A) MATERIAS OBLIGATORIAS GENERALES*

- Teoría Pedagógica (dos sem.)
- Historia general de la Pedagogía (dos sem.)
- Conocimientos de la Adolescencia (dos sem.)
- Fundamentos Biológicos de la Pedagogía (dos sem.)
- Filosofía de la Educación (dos sem.)
- Psicología Social y Psicología Pedagógica (dos sem.)

### *B) MATERIAS MONOGRÁFICAS OBLIGATORIAS*

- Didáctica (dos sem.)
- Organización Escolar (dos sem.)
- Psicotécnica Pedagógica (dos sem.)
- Psicopatología de la Adolescencia (dos sem.)
- Antropometría Pedagógica (dos sem.)
- Pedagogía Comparada (dos sem.)
- Técnica de la Investigación Pedagógica (dos sem.)
- Orientación Vocacional y Profesional (dos sem.)
- Psicología Contemporánea.
- Corrientes principales de la Psicología Contemporánea (dos sem.)

### *C) SEMINARIOS*

- De Textos Clásicos de la Pedagogía (segundo semestre)
- De investigación Pedagógica (segundo semestre)
- De composición de Tesis (segundo semestre)

D) MATERIAS OPTATIVAS

- Educación Audiovisual
- Formación y estimación de pruebas pedagógicas (un semestre)
- Psicoterapia e Higiene Mental (segundo semestre)
- Historia de la Educación en México (segundo semestre)

Con este plan se incrementó la formación técnica y utilitaria. El doctorado en pedagogía se orientó hacia la especialización de un área concreta y hacia la formación de investigadores. En 1957 se reiteró en la Gaceta Universitaria a manera de informe la importancia de la Pedagogía dentro de la UNAM y por tal motivo también se dio la noticia de la creación de la Carrera de Pedagogía. En 1959 se creó el primer Plan de Estudios de Pedagogía a nivel Licenciatura, con una duración de tres años; este Plan de Estudios se caracterizó por ser una ampliación del propuesto en la Maestría. La cual contó con el siguiente plan de estudios. (Véase Cuadro 6)

**Cuadro 6**

<b>PRIMER AÑO</b>	
<i>Teoría Pedagógica</i>	2 semestres
<i>Historia general de la Pedagogía</i>	2 semestres
<i>Fundamentos Biológicos de la Pedagogía</i>	2 semestres
<i>Conocimientos de la Infancia</i>	2 semestres
<i>Corrientes de la Psicología Contemporánea</i>	2 semestres
<i>Una materia optativa</i>	2 semestres
<b>SEGUNDO AÑO</b>	
<i>Historia de la Educación en México</i>	2 semestres
<i>Didáctica General</i>	2 semestres
<i>Psicotécnica Pedagógica</i>	2 semestres
<i>Conocimiento de la Adolescencia</i>	2 semestres
<i>Fundamentos Sociológicos de la Educación</i>	2 semestres
<i>Una materia optativa</i>	2 semestres
<b>TERCER AÑO</b>	
<i>Organización Escolar</i>	2 semestres
<i>Pedagogía Comparada</i>	2 semestres
<i>Psicopatología de la Adolescencia</i>	2 semestres
<i>Orientación Vocacional y Profesional</i>	2 semestres
<i>Técnica de la Investigación Pedagógica</i>	2 semestres
<i>Filosofía de la Educación</i>	2 semestres
<i>Una materia optativa</i>	2 semestres

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

El Plan de estudios de 1959 ya incluía algunas materias de formación teórica como Teoría Pedagógica y Filosofía de la Educación que sustentadas en el discurso del positivismo permitieron otorgarle un grado de cientificidad a la Pedagogía.

El segundo Plan de Estudios a nivel Licenciatura fue formulado en 1966 y puesto en marcha en 1967, después de haberle agregado elementos humanistas, lo cual fue considerado como pedagogía de corte Filosófico. La duración de la Licenciatura es para entonces de cuatro años. Así mismo, se planteó la creación de cuatro áreas las que respondieron a:

1. DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN.
2. PSICOPEDAGOGÍA.
3. TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN.
4. SOCIOPEDAGOGÍA.

Sin embargo, "El Plan de Estudios no respondió a las necesidades de trabajo que demandaba la estructura social.

... Por ello se dio mayor profundidad a algunas asignaturas extendiéndose a: Organización Educativa, Orientación Educativa, Vocacional y Profesional; Didáctica, Comunicación Educativa y de Investigación, " (Carrillo, A, Jiménez Ma. E. y Barrón Ma. T.: 1989, S/n)

Posteriormente, como parte del Proyecto Modernizador que respondió a los requerimientos de una sociedad capitalista y en constante crecimiento, la Universidad tuvo la necesidad de descentralizarse, de ahí el surgimiento de las ENEP que posteriormente algunas cambiaron a FES. (revisar apartado 1.1, 1.2 y 1.3)

Así La ENEP Aragón inició sus actividades el 19 de enero de 1976 con diferentes carreras entre ellas Pedagogía, la cual retomó el plan de estudios vigente de la Facultad de Filosofía y Letras ubicada en la Ciudad Universitaria. Ahora la carrera tenía una duración de cuatro años y su Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía del año de 1976 a 1985 fue el siguiente. (Véase Cuadro 7)

**Cuadro 7**

<b>PLAN DE ESTUDIOS</b>
<i>Primer año</i>
-Iniciación ala investigación Pedagógica
-Sociología de la Educación
-Teoría Pedagógica

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

-*Conocimiento de la Infancia*  
-*Psicología de la Educación*  
-*Antropología Filosófica*

**Segundo Año**

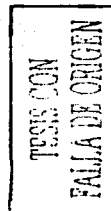
-*Estadística Aplicada a la Educación*  
-*Didáctica General*  
-*Prácticas Escolares*  
-*Historia General de la Educación*  
-*Psicotécnica Pedagógica*  
-*Conocimiento de la Adolescencia*  
-*Auxiliares de la Comunicación*

**Tercer Año**

-*Desarrollo de la Comunidad*  
-*Orientación Educativa, Vocacional y Profesional*  
-*Organización Educativa en México*  
-*Prácticas Escolares*  
-*Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica*  
-*Pedagogía Experimental*

**Cuarto Año**

-*Filosofía de la Educación*  
-*Sistemas de Educación Especial*  
-*Didáctica y Práctica de la Especialidad*  
-*Economía de la Educación*  
-*Legislación Educativa Mexicana*  
-*Técnicas de Educación Extraescolar*  
-*Taller de Comunicación Educativa (radio, fotografía, televisión)*



Aunque la ENEP Aragón inició sus funciones bajo el carácter de interdisciplinariedad no definida y una organización departamental, la carrera de Pedagogía no se practica sino hasta 1981 al crearse las instancias formales como lo son el Departamento de Educación y Seminarios, la Coordinación, la Secretaría Técnica, La Jefatura de Sección y los responsables de las Áreas. En ese momento el Plan de estudios de la carrera de Pedagogía de la ENEP Aragón se caracterizó según en la "Evaluación del Plan de Estudios de 1993", de la siguiente manera: las materias obligatorias eran las mismas que las del Plan de Estudios del Colegio de Pedagogía; las materias optativas se elegían de acuerdo a las que ofrecían en Ciudad Universitaria y Se establecen materias optativas utilizando instalaciones como los talleres de TV., radio y fotografía.

En el año de 1981 se les da valor a las áreas las cuales se conformaron por:

**ÁREA DE DIDÁCTICA.** Sus objetivos principales se basan en:

- Análisis del desarrollo del proceso enseñanza – aprendizaje, enfatizando en los roles que juegan: docente, alumno y contenido, dentro de los diversos tipos de educación de nuestro Sistema Educativo Nacional.
- Identificación de los aportes de las diversas posturas teóricas le han brindado al campo de estudio de la Pedagogía, desde el punto de vista didáctico.
- Diseño y desarrollo de instrumentos, métodos y estrategias que favorezcan y optimicen la práctica educativa.
- Reconocimiento de las estructuras y funcionamiento de las instituciones educativas.

**ÁREA DE PSICOPEDAGOGÍA.** Sus objetivos principales se basan en:

- Determina los elementos para el análisis de los procesos mentales, que permiten desde las diferentes concepciones teórico-metodológicas, identificar el comportamiento humano desde sus diferentes etapas: infancia, pubertad, adolescencia, juventud, madurez y senectud, con el fin de explicar de una forma más científica y en consecuencia, más acabada la existencia de las diversas formas de aprendizaje; así como éstas le han brindado una riqueza de suma importancia a las técnicas de enseñanza.
- Aprovecha los principios de la psicología moderna y contemporánea, para entenderlos y aplicarlos en problemas de aprendizaje en lecto-escritura, de lenguaje y motricidad, que en su momento llegan a obstaculizar el desarrollo integral del sujeto, así como de sus etapas de aprendizaje.

**ÁREA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.** Sus objetivos principales se basan en:

- Propicia una de las funciones sustantivas más distintivas de toda institución de enseñanza superior, brinda los elementos teórico-metodológicos e instrumentales propios del ejercicio de la investigación social, a través del análisis de las estructuras teórico-conceptuales que se manejan dentro de la atención a loas problemáticas de índole Psicosocial, Antropológica, Didáctica, propias del campo de estudio de la Pedagogía, a través del planteamiento, diseño y desarrollo de modelos de investigación en el ámbito educativo en general y específicamente, a través de la detección de problemas que afronta la sociedad, desde la perspectiva social, con la finalidad de proponer estrategias técnico-metodológicas e instrumentales, que permitan hacerles frente.

**ÁREA DE SOCIOPEDAGOGÍA.** Sus objetivos principales se basan en:



## CAPITULO 1. La formación académica del...

- Análisis del contexto político, económico, jurídico e histórico del desarrollo del Estado en relación en la manera en que éste, ha brindado los servicios de educación en todos sus tipos y modalidades.
- Identificación de los procesos de socialización dentro de las diversas agencias educativas; familia, escuela, sociedad y medios de comunicación masiva, a través del discurso de las diversas posturas ideológicas, empiristas del positivismo, materialismo histórico, marxismo y funcionalismo, entre otras.
- Revaloración del papel que juegan: la familia, el maestro, la escuela, el medio laboral y las instituciones del Estado.
- Análisis de las diversas formas de participación social de los grupos formales e informales, en el desarrollo de la cultura y la educación, así como su impacto a finales de siglo.

### ÁREA HISTÓRICO-FILOSÓFICA. Sus objetivos principales se basan en:

- Identifica a través de las diversas corrientes filosóficas, el comportamiento que ha sufrido el pensamiento pedagógico dentro de la cultura universal, de acuerdo al modelo cultural, que las diversas civilizaciones en todo tiempo y espacio han tenido, como parte de su desarrollo humano y por ende social, técnico y científico.
- Análisis y confrontación de las diferentes posturas filosóficas, desde la cultura de la Grecia Clásica, hasta, los tópicos modernos y contemporáneos, como: Sócrates, Platón, Aristóteles, y los representantes del movimiento de la Patrística y la Escolástica; San Agustín y Santo Tomás de Aquino, los precursores de la nueva era; Emanuel Kant, y el desarrollo del movimiento nuevo; Hegel, Husserl, Marx, Nietch, Jean Paul Sartre y Soren Kirekergard, entre otros.

Así pues, la carrera de Pedagogía funcionó por áreas y poder cumplir a la vez con el objetivo de las ENEP de ofrecer carreras multidisciplinarias. Más adelante en el año de 1985 se ajusta el plan de estudios de la carrera de Pedagogía con la inclusión de materias optativas, es decir,

*"En 1985 se observa una modificación al plan de estudios de Pedagogía, a partir de la implementación de un conjunto de materias optativas, ya que si bien las que se encontraban hasta esa fecha vigentes con un carácter obligatorio (con una serie de contenidos de alguna u otra forma relacionados) sólo eran una mínima parte de las que en el Colegio de Pedagogía podían cursarse; la implementación de estas materias optativas si bien fue favorecida por el aumento en demanda de los estudiantes por la carrera también coadyuvó el hecho de contar con un aumento de presupuesto y con profesores extranjeros y nacionales dispuestos a incorporarse a la planta docente..." (Comité Jefatura de Pedagogía, ENEP Aragón, 1993, p.66)*

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía de 1985 a la fecha se rigió por créditos con un total de 244, Materias Obligatoria 168 y Optativas 76, esto se conformaba en 8 semestres. (Véase Cuadro 8)

## **CUADRO 8 ASIGNATURAS POR ÁREAS Y CRÉDITOS**

---

### **ÁREA DE DIDÁCTICA**

Materias Obligatorias:

TEORÍA PEDAGÓGICA I Y II 4C.  
AUXILIARES DE LA COMUNICACIÓN I Y II 4C.  
DIDÁCTICA GENERAL I Y II 4C.  
PRÁCTICAS ESCOLARES I-1 Y 2 II-1 Y 2 4C.  
ORGANIZACIÓN EDUCATIVA I Y II 4C.  
DIDÁCTICA Y PRÁCTICA DE LA ESPECIALIDAD I Y II 4C.

Optativas.

LABORATORIO DE DIDÁCTICA I Y II 8C.  
TALLERES DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA I Y II (T.V. EDUCATIVA) 4C.  
TALLERES DE DIDÁCTICA- ELABORACIÓN DE MATERIAL AUDIOVISUAL I Y II 4C.  
TALLERES DE DIDÁCTICA- EDUCACIÓN DE ADULTOS I Y II 4C.  
TALLERES DE DIDÁCTICA- METODOLOGÍA DE LA LECTO ESCRITURA  
TALLERES DE DIDÁCTICA- CIBERNÉTICA PEDAGÓGICA I Y II 4C.  
TALLERES DE DIDÁCTICA- ELABORACIÓN DE PROGRAMAS CON SUJETOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE I Y II 4C.  
TALLERES DE DIDÁCTICA- HISTORIA DE LA DIDÁCTICA I Y II 4C.  
TALLERES DE DIDÁCTICA- ANÁLISIS DE CONTENIDO I Y II 4C.  
TALLERES DE DIDÁCTICA- DIDÁCTICA LABORAL I Y II 4C.  
TALLERES DE DIDÁCTICA- PROBLEMÁTICA DE LA DOCENCIA I Y II 4C.  
TALLER DE ORGANIZACIÓN EDUCATIVA I Y II 4C.  
EVALUACIÓN DE ACCIONES Y PROGRAMAS EDUCATIVOS 6C.  
PLANEACIÓN EDUCATIVA 4C.  
PEDAGOGÍA COMPARADA I Y II 4C.  
PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA I Y II 4C.  
TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA DIRECCIÓN Y SUPERVISIÓN ESCOLAR I Y II 6C.

### **ÁREA HISTÓRICO FILOSÓFICA.**

Materias Obligatorias:

ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA I Y II 4C.  
HISTORIA GENERAL DE LA EDUCACIÓN I Y II 4C.  
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN I Y II 4C.  
ÉTICA PROFESIONAL DEL MAGISTERIO 4C.

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN I Y II 4C.

Materias Optativas.

SEMINARIO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN I Y II 4C.

### **ÁREA DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA**

Materias Obligatorias:

INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA I Y II 6C.  
ESTADÍSTICA APLICADA A LA EDUCACIÓN I Y II 6C.

Materias Optativas.

PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL I Y II 4C.  
TEORÍA Y PRÁCTICA DDE LA INVESTIGACIÓN SOCIOPEDAGÓGICA I Y II 8C.  
TALLER DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA I Y II 4C.

### **ÁREA DE PSICOPEDAGOGÍA**

Materias Obligatorias:

PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN I Y II 4C.  
CONOCIMIENTO DE LA INFANCIA I Y II 4C.  
CONOCIMIENTO DE LA ADOLESCENCIA I Y II 4C.  
PSICOTÉCNICA PEDAGÓGICA I Y II 4C.  
ORIENTACIÓN EDUCATIVA, VOCACIONAL Y PROFESIONAL I Y II 4C.

Materias Optativas.

PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE Y LA MOTIVACIÓN 6C.  
PSICOLOGÍA CONTEMPORÁNEA I Y II 4C.  
PSICOLOGÍA SOCIAL 8C.  
PSICOFISIOLOGÍA APLICADA A LA EDUCACIÓN 6C.  
TEORÍA Y PRÁCTICA DE LAS RELACIONES HUMANAS 8C.  
PSICOPATOLOGÍA DEL ESCOLAR 6C.  
SISTEMAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL I Y II 6C.  
TALLER DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA I Y II 6C.  
ORIENTACIÓN EDUCATIVA, VOCACIONAL Y PROFESIONAL 2-1 2-2-II 8C.  
LABORATORIO DE PSICOPEDAGOGÍA- COORDINACIÓN DE GRUPOS DE APOYO AL APRENDIZAJE I Y II 4C.  
LABORATORIO DE PSICOPEDAGOGÍA- EDUCACIÓN SEXUAL I Y II 4C.  
LABORATORIO DE PSICOPEDAGOGÍA- PROBLEMAS DE LENGUAJE I Y II 4C.  
LABORATORIO DE PSICOPEDAGOGÍA- PSICOLOGÍA GENÉTICA Y EDUCACIÓN I Y II 4C.

## CAPITULO 1. La formación académica del...

---

LABORATORIO DE PSICOPEDAGOGÍA-DETECCIÓN Y DIAGNÓSTICO DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE I Y II 4C.

LABORATORIO DE PSICOPEDAGOGÍA- PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN I Y II 4C.  
METODOLOGÍA 6C.

### ÁREA DE SOCIOPEDAGOGÍA

Materias Obligatorias:

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN I Y II 4C.  
LEGISLACIÓN EDUCATIVA MEXICANA 4C.

Materias Optativas.

SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL 4C.  
DESARROLLO DE LA COMUNIDAD I Y II 4C.  
TÉCNICAS DE EDUCACIÓN EXTRAESCOLAR I Y II 4C.  
ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN 4C.  
PROBLEMAS EDUCATIVOS DE AMÉRICA LATINA 4C.  
ORGANISMOS NACIONALES E INTERNACIONALES DE EDUCACIÓN 4C.

---

Es de importancia mencionar que estos Planes de Estudios de acuerdo a estudios exploratorios por Ángel Díaz Barriga en el mes de junio de 1982, resultó que al estar organizadas las materias por semestres permite observar la tendencia que tienen las materias a la dispersión, esto se da ante la ausencia de una línea propia de formación en pedagogía lo cual resulta que los pedagogos somos todólogos, es decir,

*"...ante la ausencia de ciertos ejes conceptuales o problemáticos que promuevan una línea de formación, esto explica la sensación de los alumnos expresada en es una combinación de todo, pero las materias no se enlazan, somos todólogos, falta especialización" (Díaz, Angel; 1982, p.23)*

En dicha investigación de Ángel Díaz Barriga salió a relucir que las materias más pedidas por los alumnos eran las del área de didáctica, por lo tanto se dice que la pedagogía tiene directrices de formación docente y por lo tal se le da más peso a esta área y la mayoría de los estudiantes se dedican a ello, ya que desde la primera experiencia cuando se les abrieron puertas para trabajar como docente en la misma ENEP Aragón por tal motivo existe trayectoria en la misma escuela con formación muy marcada que ahora los antes estudiantes son profesores desde la primera generación de la escuela y van dejando en los nuevos pedagogos varios estilos o modelos de enseñanza; ya que el docente y el estudiante están en constante interacción y existe entre ellos una adaptación de personalidad y a las formas metodológicas que cada docente va imprimiendo a su trabajo.

Dicha formación tiene historia de su desarrollo el cual se abordara en el siguiente Capitulo 2; pero antes cabe mencionar, que, la docencia sí aparece como una actividad primordial del pedagogo a partir del plan de estudios, en unos como una actividad complementaria y en otros como una actividad de su profesión.

En este sentido, la didáctica constituye un ámbito específico de formulación teórica sobre la práctica educativa escolar, así mismo se encuentra vinculada directamente con el quehacer docente, pero en el pensar de los alumnos en el año de 1982 consideraron que los maestros carecían de una formación didáctica, pero esto se comprobará en el discurso propio de los maestros aún activos en la carrera que se trabajará en el tercer y último capítulo. Además de que se consideró que al organizar la carrera en áreas se fragmentó el conocimiento de la pedagogía misma. Es por eso que se delimitó el quehacer pedagógico y se especializó en áreas tal es la didáctica resumida para el pedagogo como la docencia.

Determinadamente la docencia no es el único quehacer pedagógico de los pedagogos pero sí una forma de enseñanza entre ellos y una forma clásica que se convierte en una costumbre para el pedagogo dar una clase para aprobar una asignatura. Por tanto en el siguiente capítulo se aborda la formación que se le brindó en la década de los setenta a los docentes primerizos en la docencia universitaria y que se convirtió en un tecnicismo lo cual denota una carencia en cuanto a la noción de docencia desde los pedagogos mismos, sin designar la práctica docente de los profesores, ya que gracias a muchos de ellos se concreto mucho de mis conocimientos.

## CAPITULO 2

"LA DOCENCIA COMO  
ELEMENTO DE  
COHESIÓN SOCIAL EN  
LA EDUCACIÓN  
SUPERIOR"

## **2. LA DOCENCIA COMO ELEMENTO DE COHESIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.**

En el primer capítulo se abordó los fundamentos políticos-académicos que son los que marcaron desde los años 70's la Reforma Educativa que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y que posteriormente con los cuales se crearon las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) bajo una dirección tecnocrática.

En este segundo capítulo se aborda el concepto de formación y de docencia, se trabaja la trayectoria de formación docente dentro de la UNAM y los posibles modelos de docencia. Así pues, se divide en cuatro apartados que a continuación se mencionan.

En el primer apartado se maneja el concepto de formación y docencia, y las situaciones históricas de la formación docente en México. En este sentido se revisan aspectos importantes que determinan y delimitan dicha formación en la educación superior, como el político-económico y el histórico-social, en particular, en el caso específico de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Así, en el siguiente apartado se trabajan los prototipos de formación docente que se destacaron y probablemente perduran dentro del ámbito de la educación superior en la UNAM y más adelante revisar dentro de la ENEP Aragón en la Licenciatura en Pedagogía.

En el tercer apartado se aborda el concepto de modelo de docencia y cuáles son los predominan en la práctica docente y que cada maestro adopta en su actividad.

En este sentido, en el último apartado del presente capítulo se enfatiza la docencia como campo de estudio y de trabajo para los pedagogos y qué tipo de modelo de formación docente es el que impera entre ellos para exponerlo dentro de la misma ENEP Aragón.

### ***2.1 Conformación del proyecto de formación docente en México.***

Es necesario, antes de empezar propiamente a abordar la formación docente, conceputar cada palabra. La palabra formación\* no intenta homogeneizar, igualar o moldear

---

\* Formación: (Del lat. Formatio, acción y efecto de formar ) (Fil. Educ ) La formación del hombre se considera el fin de la educación, que R Nassif define así: <<Formación del hombre por medio de una influencia exterior consciente o inconsciente (heteroeducación), o por un

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de...

sujetos, es un proceso en donde intervienen elementos propios y naturales de cada sujeto. Cabe mencionar que existen diferentes conceptualizaciones de ésta; en la modernidad (revisar capítulo 1) de formación equivale a capacitar.

Sin embargo surge otro concepto de Ángel Díaz Barriga en el cual manifiesta que formación es todo lo contrario a la capacitación, es decir, la estructuración propia del pensamiento ante las posiciones de diversos autores, el no reproducir lo ya dicho sino entenderlas, debatirlas e integrarlas; por tanto formación implica reconocer el pensamiento propio el cual se fundamenta en el ámbito social, es decir, la producción intelectual del sujeto. Al respecto Carlos Hoyos (1986) dice que la formación es un proceso que se produce en la praxis social y que se enriquece de la misma.

En este sentido, la formación es un proceso en el que interviene la calidad de enseñanza que repercute en el sujeto y que se origina por parte de un grupo dominante de la sociedad, a través de formas diversas, es decir, se habla de una formación educativa y de los procesos que intervienen en ella, como la del docente\*. Puesto que, por primera instancia, los futuros docentes se basan en su experiencia de estudiante, se acoplan ante la dirección que trae consigo el profesor que mejor le cae, o que bien, se identificó con el y empatizó, en palabras de Giles Ferry:

*" que la institución de formación de los enseñantes es el lugar de mayor concentración ideológica, lugar donde se efectúa la interiorización, por parte de los futuros maestros, de los valores y de las normas de una sociedad, con miras a una futura exteriorización dentro de la acción educativa, a escala nacional" (Ferry, Giles; 1990, p.11)*

Así como también el ser humano toma forma en las instituciones también puede verse alterado, tanto por las tendencias de la modernidad a la uniformidad como por la despersonalización del hombre y de las instituciones sociales, según en el marco contextual en que se desarrolle.

En este sentido se puede decir que la formación es la que asume cada sujeto del mundo en el que se desarrolla y del cual forma parte y se determina.

Ante esto, el Mtro. Jesús Escamilla Salazar mencionó en su tesis de maestría que la formación se debate entre el modelo, la homogeneización de conciencias, actitudes y valores, lo que se establece, lo armónico, lo dialéctico, lo contradictorio, la diversidad, el proceso, lo potenciable, lo indeterminado, además que implica un nivel de mediación y concreción del sujeto histórico-social y natural con la realidad, en este sentido, para él es un

---

estímulo que, si bien proviene de algo que no es el individuo mismo, suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia ley (auto educación)>>>

La formación del hombre ha de conducir al desarrollo ponderado de todas las facultades específicas del mismo. Pero este desarrollo debe, además, hacerse a través de la propia ejercitación del educando.

\* Docente: (Educa) Que imparte enseñanza o docencia, es decir, enseñanza.



## CAPITULO 2. La docencia como elemento de...

proceso cíclico ascendente entre la interiorización de elementos estructurales de la realidad y la exteriorización del ser humano.

El concepto de formación, como se ha hecho mención, difiere y se destacan dos paradigmas, a) el tradicional, que toma a la formación como sinónimo de educación; b) el ambientalista o el intervencionista, que entiende la formación como el resultado de todas las influencias que conforman al hombre.

Otra forma de ver la formación sería la intelectual que alude a la adquisición de hábitos, destrezas y técnicas de actuación que, unidas a los conocimientos aportados por la instrucción, conducen a la educación intelectual, por otro lado, la formación profesional se entiende como la preparación para llevar a cabo actividades laborales productivas. Esta en estrecha conexión con la dinámica del empleo y, dada la frecuencia con que hoy se producen los cambios de actividad laboral.

En este sentido, la formación dentro del ámbito educativo, o bien, la formación docente, se considera, por algunos autores, como el proceso por el cual el sujeto se enfrenta y adquiere por diversos medios, con lo cual hace uso de sus capacidades naturales.

La formación docente se conforma de acuerdo al contexto histórico, político y social en el momento en que se practica y debe cambiar de acuerdo a las necesidades de la educación, estos cambios deben producirse a partir de una secuencia lógica del estudio, actualizándose o bien interactuar con los compañeros docentes sobre nuevas técnicas o estilos de enseñanza, ya que no se debe perder el objeto.

Al respecto, el Mtro. Jesús Escamilla Salazar considera que:

*"La formación docente es una práctica que se construye y que involucra las esferas: socio-históricas, político ideológicas, culturales-educativas, económicas-presupuestales, entre otras; mismas que permiten al docente un entendimiento más integral de sí mismo como formador de sujetos de la educación, como parte de un cuerpo colegial y como un trabajador de lo educativo que se articula o se desarticula de los proyectos institucionales."* (Escamilla, Jesús; 1995, p.21)

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

La formación docente es un compromiso que implica rupturas y discontinuidades que depende de la concertación de espacio estructural social en la que se imparta con la

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de...

inclusión de la reflexión y la participación para la creación interna de cada institución de proyectos educativos.

Por otro lado, la formación docente implica, también, un proceso de reflexión-acción sobre la triada que se establece entre: práctica educativa / circunstancias histórico sociales / proyectos de formación futuros, ya que es una cadena que se transmite de generación en generación, debe estar bien concretada ya que dejará en alguno de los estudiantes un estilo, pensamiento y teoría / metodologías, que en un futuro su campo laboral posiblemente sea la docencia.

La formación docente, Alfredo Furlán en el año de 1987, la considera como una clave o camino en donde se establecen cimientos para construir proyectos institucionales, proyectos pedagógicos, demandas sectoriales, en donde la acción de los actores es muy importante, así como las identidades de los sujetos. En ella se depositan las más caras expectativas de transformación de las prácticas y también las más ásperas observaciones desde la persecución de la eficiencia. En este sentido, uno de los principales problemas de las propuestas de formación docente es la direccionalidad en cuanto a la conversión de toda propuesta en modelo\*, esa continuidad de vía normativa enclava al proyecto de formación docente y lo estanca cuando se posiciona en los límites de la repetición y reproducción. Es decir:

*"En estricto sentido, hablar de formación implica reconocer la estructuración de un pensamiento propio y fundamentado en el ámbito de lo social. Esto es, significa no sólo reproducir las posiciones de diversos autores, sino entenderlas en la estructura conceptual en la que son formuladas, debatir con ellas desde su propia lógica o desde una teoría diferente y, finalmente, integrar la propia conformación conceptual que a la larga se traduzca en una producción original. Formación Implica por tanto a la producción intelectual del sujeto. Es lo contrario a capacitación." (Díaz, Angel; 1996, p. 42)*

Cabe mencionar que la formación docente es un fenómeno social más, es decir, se contextualiza por la sociedad misma, por tanto se desarrolla dependiendo la economía, la política nacional educativa, la cultura, los valores, por mencionar algunos factores que intervienen en la formación docente, que ésta promueve, el nivel de autonomía del mismo docente y hasta la percepción social de la docencia. Con esto, no se pretende decir que la formación docente debe seguir un modelo clave, sino que se debe adecuar al espacio histórico-social-político-económico en el cual se desarrolla.

Para esto hay que recordar que la educación superior se concibió por el proyecto de modernización como la alternativa e instrumento indispensable para el control social, siendo así la Universidad un espacio en donde los estudiantes acuden a ella para adquirir saberes y destrezas para poder intercambiarlos en el mercado profesional. Todo esto tiene su origen que fue en Europa en la época del renacimiento en la cual se promovió a un

\* Modelo. (Del lat. Modulus, molde.) Aquello que se imita // Reproducción de un objeto o realidad // Figura paradigmática que debe ser imitada (ideal)

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de...

hombre nuevo que fuera colocado como centro y medida de todo, capaz de dominar y transformar a la naturaleza por medio de la razón, esto se realizó ya en la época de la ilustración, en donde la educación adquirió el estatuto de práctica legítima. A la vez el Estado-Nación se creó, y el saber adquiere rasgos de poder, a partir del Estado existió una transformación social la cual involucra a las universidades en donde acudiría el nuevo hombre.

Con el paso del tiempo, se puede decir que la modernidad\* redujo las funciones universitarias a una expresión funcional para el sistema, en el cual el modelo de la universidad tecnocrática, diseñada como un centro productor de saberes tecnológicos y cuadros técnico- profesionales que se adaptan a la lógica y dinámica del sistema económico y social de los mercados cual sea el dominante; así la ciencia se hace subsidiaria de la tecnología, con ello pierde su potencial emancipador.

Dado es el caso en la educación superior en México, es decir, desarrolla objetivos adecuados al sistema, tales como la vinculación directa entre educación y aparato productivo, control y regulación de la matrícula y creación de aparatos técnico-burocráticos; por tanto la universidad se caracterizó con la extensión nacional con fuertes desigualdades regionales, la transformación de la composición de la población escolar, con pérdida del carácter elitista, conservación de las estructuras académicas tradicionales, diversificación de las opciones formativas, con marcado predominio de las áreas destinadas al sector terciario, concentración del financiamiento en el gobierno federal, desarrollo de un mercado de trabajo académico con un importante sector profesionalizado, donde la formación docente tiene su lugar, fortalecimiento de los actos burocráticos.

Esto se da a partir de la década de los setenta en donde se inicia la conformación de programas para la formación universitaria docente con lineamientos pedagógicos; ya que:

*"Formación hace referencia a un proceso mucho más amplio en el sujeto, mucho más integral. Pero formación pedagógica hace referencia a una formación integral en la educación con disciplina, la cual forma parte de las ciencias sociales."* (Díaz, Angel; 1996, p.12)

Es decir, la formación docente parte de diversas directrices, una vinculada a la psicología conductual, tecnología de la educación, sistematización de la enseñanza, pero la formación pedagógica de profesores universitarios es ante todo una formación social.

Para Chehaybar en el año de 1999 en su análisis de la prospectiva de la formación docente para la educación superior en México, afirmó que el neoliberalismo mexicano más reciente repercutió en este nivel y fue una de las más importantes para la formación del profesorado, y percibió el surgimiento del programa de modernización educativa como la búsqueda y el medio para lograr la calidad educativa en todos los niveles a partir de la eficacia, eficiencia, competitividad, permanencia y exigencia, para vincular a la educación

\* Modernidad, Desarrollo y evolución de una sociedad

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de...

con el sector productivo de bienes y servicios; así la formación y actualización de docentes en el nivel medio superior y superior forman el eje de dicho programa.

En este sentido, debido al proyecto de modernidad y por la globalización, la educación deviene para el desarrollo de un país y en particular, la educación superior juega un papel primordial en este proceso pues una de sus funciones es la investigación científica y humanística, con lo cual puede lograrse dicho proyecto, y algo importante dentro de todo esto es la formación docente, pues al respecto Ferry mencionó que:

*"... la formación de los enseñantes es el problema clave dentro del sistema educativo, que la manera en que se forman los enseñantes ( de acuerdo con ciertos objetivos ciertos modos para ciertas prácticas , en que sentido, etc.) ilustra y determina la orientación de la escuela, no solamente en el plano de la transmisión de conocimiento, sino también en el sistema de disposiciones estructuradas de una cultura que Bourdieu denomina habitus en concreto, de una ideología. Parece ser en efecto, que a institución de formación de los enseñantes es el lugar de mayor concentración ideológica, lugar donde se efectúa la interiorización por parte de los futuros maestros, de los valores y de las normas de una sociedad con miras a una futura exteriorización dentro de la acción educativa a escala nacional."(Ferry; 1991, p. 11)*

Cabe mencionar, que para que sea de en realidad una formación docente debe existir la profesionalización y esta consta de diferentes características, según diversos autores, como un saber sistemático y global, competencia o cualificación en un campo de conocimientos, vocación, es decir, contar con un sentido de servicio, grado considerable de destreza para la solución de problemas y situaciones nuevas. Por consiguiente, el profesionalismo en la docencia implica una referencia a una determinada organización del trabajo dentro del sistema educativo y a la dinámica externa e interna del mercado de trabajo, por tanto ser profesional implicará dominar una serie de capacidades y habilidades especiales que nos harán ser componentes en un determinado trabajo y nos permitirá entrar a la dinámica del mercado, lo cual la docencia como ningún otra profesión, es inserta en un determinado marco social económico, político, cultural e ideológico que les da legitimidad a su labor.

Los programas fueron el resultado de la política educativa de modernización de la educación y de la educación superior en particular. Es importante mencionar que a partir de esa década se buscaba la modernización mediante la llamada reforma educativa (véase capítulo 1), en este sentido los programas de formación docente respondieron a un conjunto de causas nacionales como internacionales, las de la primera esta el proyecto de la política educativa de reformar y modernizar la educación, la cual requería la adquisición y el manejo de nuevas metodologías y concepciones de la enseñanza por parte de los profesores, ya que, parte de estos fueron incorporados, ante la demanda cuantitativa de crecimiento en la educación superior, recién egresados de la licenciatura, así pues, los programas respondieron a tres necesidades:

1. Recuperar la legitimidad del Estado y la vinculación entre formación escolar y la inserción en el aparato productivo.

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de...

2. La expansión de matrícula de la educación superior, que por tal expansión se contrataron recién egresados para impartir clases, los cuales iniciaron inexpertos.
3. El estancamiento del pensamiento pedagógico mexicano, en el idealismo filosófico y el instrumentalismo, entre las instituciones responsables, de ese entonces, que eran las escuelas normales y las facultades universitarias.

Ante estas necesidades se crearon los centros de formación docente como responsables de establecer y continuar con la modernización educativa, las necesidades internacionales tuvieron gran influencia, ya que, pretendían incluir la tecnología educativa como teoría pedagógica de los Estados Unidos, en nuestra sociedad para implantar la ideología "democracia y progreso".

Así mismo es en los años setenta cuando empezaron a conformarse los Proyectos Multinacionales de Tecnología Educativa a través del Departamentos de Asuntos educativos de la Organización de Estados Americanos (OEA), estos proyectos establecen diversas sedes en Latino América, realizan diversos programas de formación en tecnología educativa para educadores latinoamericanos y desde 1975 editan la revista Tecnología Educativa, de difusión continental. Es decir:

*"Los organismos internacionales entendían la formación de profesores como capacitación en los supuestos instrumentales de la tecnología educativa. Clayton mencionaría en 1977 el Proyecto multinacional de Tecnología Educativa que realizó las siguientes acciones: 58 cursos en siete países entrenó 3200 educadores, distribuyó 13 publicaciones, produjo 21 módulos de entrenamiento, recogió información sobre 210 profesionales de la tecnología educativa en América Latina." (Díaz, Ángel: 1996, p.14)*

Así pues, en México se crearon centros universitarios que, en un principio, iniciaron por brindar cursos de capacitación docente, lo cual, origino espacios de investigación que posteriormente apoyaron a la actualización de estos programas. Cabe mencionar que otra de las causas de la formación docente en México fue la inserción de la Pedagogía en las universidades. Los centros que se iniciaron para la formación de profesores en México fueron por especialidades como de didáctica, tecnología educativa, servicios educativos, nuevos métodos de enseñanza, investigaciones educativas, entre otras.

Los programas que se gestaron en la década de los setenta transformaron el debate educativo Mexicano al dinamizar el campo educativo y adquirir cierto status, constituyó un espacio para el repensar de los problemas educativos el cual propició un desarrollo conceptual en libros y revistas especializadas en el área, que abrieron camino a la modificación de puntos de vista y obviamente a la investigación, transitando las propuestas de formación de docentes de enfoques inmediatos a complejos.

CAPITULO 2. La docencia como elemento de...

Es decir: "1.1 La formación de profesores dinamizó el campo educativo.

1.2 Así mismo constituyó un espacio privilegiado para pensar orgánicamente los problemas de la educación. Como efecto (...) podemos mencionar:

*Un desarrollo conceptual sin precedente.*

*Una formación cualitativamente diferente para quienes se aproximan a este campo.*

*Para muchos docentes universitarios constituyó un espacio para estudiar diversos problemas educativos en forma que no habla tenido precedente.*

1.3 Las propuestas de formación de profesores transitaron de enfoques inmediatistas a alternativas más complejas. Si a principios de la década se impartían cursos aislados de didáctica, objetivos o dinámica de grupos a mediados de la década existían diversos programas integrados que buscaban un abordaje más amplio en relación a los problemas de la educación.

1.4 Finalmente, es necesario reconocer que en el caso mexicano los espacios de investigación educativa se fueron estructurando a partir de la formación de profesores." (Díaz, Ángel; 1996, p. 34)

Sin embargo, estos programas así como posibilitaron un espacio de reflexión independiente en esa década, no realizaron ningún impacto ni transformación, positiva, en la década de los ochenta. Es decir, a principios de los ochenta inició con una serie de afirmaciones y cuestionamientos a estas formas de trabajar, al respecto Esquivel y Chehaybar comentaron en 1986 que algunos programas de formación docente existen contradicciones entre lo que se recibe en ellos con la expectativa institucional, ya que en la primera se busca un sujeto que entienda a la docencia como fenómeno y la segunda sólo busca un técnico en docencia, pero en realidad se hacen programas para criticarlos y constituir otro, y así sucesivamente.

Cabe mencionar que ante la necesidad que aclamó la formación de profesores, de responder a las necesidades prioritarias de la sociedad mexicana, uno de los responsables del diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación de los programas para la formación de profesores, es el Comité Técnico Académico (CTA) que se integró por representantes de instituciones tales como el Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) plantel Xochimilco, Escuela de Economía del Instituto Politécnico Nacional, Universidad Nacional Pedagógica y Proyectos Educativos, A.C.

El CTA es responsable, por ejemplo, de los Programas Regionales de Formación de Recursos Humanos para la Formación de Profesores (PRFRHFP), para el desarrollo de su labor el comité se dedicó al estudio y análisis de su contexto, planes de estudio, etcétera.

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de...

El objetivo de los programas regionales fue el de formar personal académico especializado en tareas de formación de profesores de acuerdo a los requerimientos institucionales, locales y regionales. Estos programas regionales fueron un paso de progreso y ruptura de los programas anteriores de formación de formadores y profesores universitarios en México.

Los Programas Regionales se originaron ante la reflexión de los integrantes del CTA, sobre experiencias y documentos; principalmente, por mencionar algunos, se revisaron las propuestas y programas del Centro de Didáctica (CD) y del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM (CISE), las de la UAM en sus unidades de Azcapotzalco y Xochimilco y las del Colegio de Bachilleres. De cada uno de estos lugares se rescataron lineamientos para la formación de profesores en los programas regionales.

Del Centro de Didáctica hubo tres fuentes importantes que se retomaron como la elaboración y realización de cursos de didáctica general y de didácticas especiales dirigidos al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), por un acuerdo con la ANUIES, los cursos de didáctica general, de didácticas especiales, objetivos de aprendizaje y dinámica de grupos, para el Programa Nacional de Formación de Profesores y la oferta de los cursos para la creciente masa de profesores universitarios carentes de una Pedagogía, puesto que estos profesores carecían de la tecnología educativa. Es decir, a los egresados que se incluían a la docencia en las universidades públicas del país, el centro ofrecía elementos pedagógicos básicos, alejados de la tecnología educativa, pero se trataba de introducirlos a una racionalidad técnica de la nueva universidad masificada, lo cual se realizaba a través de cursos, la participación de los profesores era voluntaria, los que acudían provenían de diversas escuelas Instituciones de Educación Superior (IES) de México.

En 1976, al surgir un Modelo de Docencia se articuló con cursos en un Programa de Especialidad en Docencia el cual más tarde fue puesto en marcha por el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) que fue la fusión entre el CD y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, en el año de 1977, y es ahí en donde en donde se marcan sucesos importantes en donde se duda del modelo de docencia que se impuso y que fueron importantes como antecedentes de los Programas Regionales. Estos tres, que en realidad fueron tres experiencias de formación de formadores son los siguientes:

*"Primeramente, dos programas especiales, con un promedio de 25 profesores becados durante 14 meses, dedicados de tiempo exclusivo a su propia formación, denominados Programa de Capacitación de Recursos Humanos para la Formación de Profesores y la Investigación Educativa en Ciencias y Técnicas de la Educación. El primero de estos programas (1979-1980) reclutó al 69% de los becarios como personal académico del CISE; el segundo (1982-1983), formó personal académico que se incorporó a diversas instituciones de educación superior (IES), principalmente del área metropolitana de la Ciudad de México(...).*

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de ...

*En segundo lugar, el curso de Formación del Personal Académico en el Área de las Ciencias y Técnicas de la Educación (1980), realizado en Yucatán, con una duración de diez meses, donde participaron equipos de profesores de nueve universidades estatales.*

*Por su parte, los Programas Regionales representaron inicialmente una ruptura con la lógica y las formas anteriores de intervenir en el campo de la formación de profesores y de formadores desarrollada por el CD y luego el CISE, particularmente a partir del enriquecimiento y superación del Modelo de Docencia (...), de la reflexión sobre la necesidad de implementar una nueva lógica de formación de formadores, signada por las necesidades de cada institución, basada en la investigación educativa y en los problemas particulares de la práctica docente institucional, y finalmente dirigida a formar "equipos institucionales", orientados a fortalecer o generar espacios o centros formadores de profesores en la IES" (Bravo, Ma. Teresa: 1991, p.88)*

Por otra parte, de la UAM Azcapotzalco y Xochimilco se extrajo de sus experiencias en la formación de profesores un aspecto muy importante que fue el de romper con el grueso de cursos que se prefijaban para cualquier docente e institución, lo que conllevó a la búsqueda de condiciones institucionales para la intervención formativa.

Así mismas, las experiencias del Colegio de Bachilleres fueron importantes, puesto que éstas consistían y revelaron lo significativo que es la vinculación estrecha de la enseñanza disciplinaria y pedagógica, por lo tanto esta experiencia sirvió de muco y se planeó llevar a cabo a través de la convocatoria a profesores de disciplinas diversas, y hacerles la invitación de la reflexión y aportación conceptual y metodológica para la construcción de dicho vínculo, desde su práctica docente en particular.

Con estas tres experiencias se perfilaron los Programas Regionales, que inicialmente eran para la formación de profesores y que más tarde formaron parte para la formación de formadores de profesores. De esta manera se designaron las características de los programas y su estructura, junto con la IES, y de generar equipos de investigación para que trabajaran en ello.

A la par los PRFRHFP se alinearon a los lineamientos que se establecieron en la política de la educación superior en el periodo 1982-1988, tales lineamientos fueron: a) la racionalización y optimización de los recursos, es decir, la búsqueda de una estrategia austera que se acoplara al gasto público; b) creación de programas y centros de carácter regional; c) integración de grupos académicos autosuficientes en el campo de formación de profesores, en la lógica de la descentralización educativa; y d) dos vías: formación disciplinaria y formación pedagógica. Esto permitió conjugar experiencias de diversas universidades y enriquecer el trabajo de formación docente y además sirvió expresar algunos supuestos de la formación de sus egresados, estos supuestos permitieron un avance de la formación docente, algunos de éstos son:



## CAPITULO 2. La docencia como elemento de...

- Partir desde el trabajo cotidiano.
- Ligar a la investigación con la formación.
- Aportar elementos teóricos que sean flexibles y provisionales.
- Introducirse al campo de formación docente con lineamientos críticos y de creatividad.
- Vínculo permanente con la IES, a partir de la reflexión sobre la dinámica institucional y su movimiento coyuntural y de la inserción institucional de los participantes.

Los Programas Regionales permitieron que la formación de profesores tuviera avances en su teoría, ya que, los egresados, pueden tener una lógica conceptual en cuanto a la formación que se vincula con problemas reales y que muchas veces se presentan en sus instituciones, así como habilidades para ligar a la investigación con la formación docente y la capacidad de pensar, elaborar, criticar y crear sobre el campo.

Según esto, las principales acciones que desarrollan los profesores egresados en sus instituciones de origen pueden agruparse en cuatro campos:

*"- Investigación educativa, referido a los estudios para fundar acciones de formación docente en el espacio público, en el servicio social, la orientación vocacional y la relación entre metodología y didáctica y disciplinas específicas, así como a investigaciones diagnósticas sobre la situación del personal académico en vista a la actualización y la formación docente.*

*- Campo curricular, a través del diseño, coordinación, evaluación y seguimiento de talleres para la revisión, actualización, reforma y elaboración de planes de estudio del diseño y operación de programas para la formación de especialistas en el campo curricular en el nivel medio superior y superior; y del diseño de estrategias de participación del personal académico para la intervención en este campo.*

*- Eventos de actualización y formación, a partir de la planeación y realización de cursos, talleres, seminarios, foros, congresos y encuentros sobre todas las áreas atinentes a la formación de profesores; la participación en el diseño de posgrados en el terreno educativo en general y en la formación docente en particular.*

*- Planeación y administración de la formación de profesores, esto es, el desarrollo de tareas de planeación, organización y gestión administrativa y financiera para la realización de las acciones señaladas en los tres campos procedentes, así como para generar y ampliar las acciones de extensión académica y la labor editorial vinculadas al ejercicio y la formación docente; la*

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de...

*participación activa en el establecimiento de redes de intercambio Inter. E intrainstitucional para la superación académica universitaria." (Bravo, Ma. Teresa; 1991, p.105)*

En cuanto a la casa máxima de estudios, la Universidad Nacional Autónoma de México, por su parte, creó un espacio para la formación de sus docente, que si bien es cierto, hasta los años setenta la UNAM contaba con una Dirección General del Profesorado, las funciones de ésta no eran sustento de un programa específico de formación o actualización didáctica de los profesores. Así pues, se creó el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (1969). Un año más tarde, se fusionan estos dos centros y conforman el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos y aparecen otros centros y unidades académicas en el ámbito universitario como fue el caso del Departamento de Pedagogía en la ENEP Iztacala, y el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CEUTES, hoy CLATES) y el Centro de Tecnología Educativa de la ANUIES, que también se abocaron a la tarea de formar profesores.

En un inicio el Centro de Didáctica se inscribe en el proceso de desarrollo cualitativo de la enseñanza universitaria. Los propósitos de dicho centro eran promover el interés y la sensibilización de los profesores en áreas pedagógicas y didácticas; además de proporcionarles una formación introductoria a la didáctica general y a didácticas especiales; promover el intercambio de experiencias sobre su práctica docente, a través de coloquios, conferencias y otros eventos así como también la creación y consolidación de unidades académicas para la formación de profesores y para prestar servicios educativos dentro de las escuelas y facultades de la UNAM y en algunas universidades de los Estados. Las actividades del Centro de Didáctica tomó dos directrices:

*"... el de satisfacer las demandas de formación de profesores de la propia UNAM y, por el otro, la colaboración permanente con el Programa Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, el cual se pone en marcha en 1972." (Morán Porfirio; 1999, p. 19)*

Es un hecho que los centros que se crearon en las universidades y los programas de formación de profesores, en México, viven su época de mayor estímulo y desarrollo en la década de los setenta. Como ya se menciona en el capítulo anterior, este fenómeno se expresó como resultado de la apertura democrática que vive el Estado mexicano bajo el régimen de Echeverría (1970-1976) y como producto de las presiones de diversos sectores de la sociedad en su demanda de reivindicaciones y mayores espacios de participación. Los alcances de esta apertura democrática se concretan en una política encaminada a la llamada reforma educativa del país. El objetivo es ofrecer un mayor acceso a la educación superior, propósito que se cumple plenamente. El escenario descrito sirve de marco para el surgimiento y desarrollo de programas de formación de profesores a nivel nacional, que fue el caso del Centro de Didáctica que posteriormente surgió como el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos en el año de 1977 (CISE), dependencia universitaria que desarrolló una línea de formación de profesores, que se expresó en la propuesta de profesionalización de la docencia, desde una perspectiva teórica, metodológica e instrumental.

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de...

El surgimiento de la necesidad de desarrollar programas de formación pedagógica – didáctica de los profesores de enseñanza media superior y superior se planteó desde una doble perspectiva: formar para el ejercicio de la docencia y actualizar a los docentes.

Al respecto, existen tres etapas en el desarrollo de los programas de formación de profesores, los cuales son:

*A) La primera etapa estuvo dirigida a la capacitación y actualización de profesores.*

*B) La segunda etapa se inicia en 1972, con la puesta en marcha del Programa Nacional de Formación de Profesores de la ANUIES.*

*C) La tercera etapa, de 1976 a 1982, se puede caracterizar por la búsqueda interna del CISE para adecuar mejor el trabajo de formación de personal académico a las nuevas circunstancias universitarias y a la realidad socioeconómica y cultural del país." (Morán, Porfirio; 1999, p.21)*

La actividad que se realizó en la primera etapa que va desde 1969 hasta 1972 se basó fundamentalmente a proporcionar a la docencia fundamentos técnicos para conducir el proceso enseñanza-aprendizaje. Esta etapa se caracterizó por la organización de cursos eventuales, mesas redondas, simposios y coloquios; elaboración de textos de enseñanza programada y otros materiales.

Durante la segunda etapa (1972-1975) existe el primer acercamiento del profesorado a cuestiones educativas y particularmente didácticas, se elaboraron manuales de didáctica general y de didácticas especiales y se desarrolló la línea de la tecnología educativa, es decir, a la programación por objetivos de aprendizaje, métodos de enseñanza, evaluación educativa, diseño de planes de estudio, etcétera. Esta etapa se manifestó en la inclusión de secciones de didáctica en las escuelas y facultades, y de algunas maestrías.

En la tercera etapa, se revisan los resultados de la segunda para replantear la organización interna y la reestructuración de los servicios educativos, es decir, la tendencia era cada vez mayor a la Profesionalización de la Docencia Universitaria y se encaminó nuevas formas para propiciarla, a partir de la formación misma de profesores. El programa general de formación de profesores se ubica esencialmente en lo señalado para las dos primeras etapas.

En este sentido, la formación de profesores, con el carácter general e introductorio que tuvo en sus momentos iniciales, hace referencia a todos los eventos académicos, dispersos o independientes con un carácter flexible (cursos, talleres, seminarios, etcétera) donde no existe una estructura curricular secuenciada y obligatoria propiamente dicha y donde se analizan y discuten temas y problemas educativos con fines de actualización de profesores y de otros agentes educativos.

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de ...

Es de importancia mencionar que para el año de 1976, año en que se estableció la ENEP Aragón, las instituciones de enseñanza superior experimentaron un desequilibrio que se originó por la expansión de la matrícula, mencionado anteriormente, debido a una creciente demanda, y frente a la insuficiente capacidad institucional para afrontar este acelerado crecimiento.

La magnitud del problema exigía una respuesta que concentrara esfuerzos tendientes a crear una infraestructura sólida, cuyos soportes preferentes fueron la formación de recursos humanos y una planeación académica cualitativamente distinta.

En este sentido una de las prioridades básicas de las instituciones universitarias fue estrechar vínculos entre investigación y docencia, y elevar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual, en el área del perfeccionamiento docente, se apoya en una estrategia específica que puede ser enunciada como búsqueda de la profesionalización de la docencia, es decir, una formación docente real.

Es así, como se dan los primeros pasos y manifestaciones de la estrategia de profesionalización de la docencia, en lo que fue la etapa final de la existencia del Centro de Didáctica (1976) y, por otro lado, el inicio del CISE (1977), donde se desarrolla y consolida el programa de docencia para la formación de profesores más sólido de México.

Al considerar que fue durante el periodo de 1977-1982 cuando se construyó y se transformó la propuesta más trabajada de la profesionalización de la docencia misma que tiene su concreción curricular fundamentalmente en el Subprograma "B" denominado: Especialización para el ejercicio de la Docencia.

La estrategia de la profesionalización de la Docencia universitaria del CISE se presenta como un conjunto de rasgos de carácter evolutivo, que se expresan en niveles diversos y que la definen por el énfasis que se le otorga en los siguientes:

- 1. A nivel de dedicación: como una consagración exclusiva y prioritaria de la actividad docente. Esto implica que esta misma actividad constituya la principal fuente de ingresos, de interés y de vocación profesional para el profesor. Esta tendencia es, de alguna manera, condición de posibilidad para la concreción de las siguientes.*
- 2. A nivel de una formación especializada: como el conjunto de conocimientos y habilidades específicas de un área o disciplina determinada, y en los aspectos científicos y técnicos que requiere el propio ejercicio de la docencia.*
- 3. En relación con la investigación: como binomio inseparable de ésta con la docencia, en la perspectiva de enseñar lo que se investiga e investigar lo que se enseña. Así mismo, como la posibilidad de convertir la docencia en objeto y práctica de la investigación.*

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de...

4. *A nivel de una inserción institucional más amplia: como la realización de las tareas académicas que desembocaran en servicios concretos de enseñanza en el aula, elaboración de materiales didácticos, diseño de planes y programas, asesorías e investigaciones específicas; en el ejercicio responsable de la libertad de cátedra, como actividad que ejerce la crítica en el marco de los fines de la propia universidad, y la participación de los profesores en los procesos académicos de aquella.*
5. *En relación con la sociedad: como actividad conciente de la función social de la universidad en el sentido de orientar sus programas y actividades a la satisfacción de las necesidades y requerimientos de la comunidad. Del mismo modo, como instrumento social de preservación, transmisión y acrecentamiento del acervo cultural de la nación y como posible instrumento para lograr una sociedad autónomamente desarrollada. Esto supone que los profesores sean concientes de las implicaciones histórico-sociales que conlleva el ejercicio de la docencia.*

Los supuestos teóricos de la propuesta de docencia, de práctica docente y de su práctica educativa que se establecen en el Subprograma "B" del CISE, son los siguientes:

- La práctica educativa es una forma de la práctica social.
- Los docentes, inmersos en una sociedad determinada, no realizan una tarea individual, ni aislada.
- El reconocimiento de la práctica educativa como quehacer humano, plantea la posibilidad de su conocimiento y de su transformación.
- El conocimiento de la práctica educativa descubre la posibilidad de la transformación de ésta.
- La práctica educativa puede ser analizada con diferentes enfoques.
- La práctica educativa representa un lugar de entrecruzamiento de diferentes problemas o referentes curriculares.

Finalmente, se dice que el conocimiento de la práctica docente no puede darse de manera contemplativa y pasiva, sino por medio de la acción transformadora que el docente realice, pero lo que en realidad sucede es que en la enseñanza media superior y superior, aún no se opera un cambio de mentalidad con respecto a la profesionalización de la docencia como un servicio. Un servicio que se debate, pues a pesar de que en el discurso oficial hay cuidado de no negarle importancia, y de que, por otra parte, consume el porcentaje más alto de los presupuestos institucionales, en los hechos es una de las tareas educativas menos reconocidas y, consecuentemente, menos apoyada, dicho esto en términos de superación.

**FALTA  
PAGINA**

**78**

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de...

anterior los profesores enriquecerán su práctica docente desde su propia visión y con el propósito de encaminar más lejos a los futuros pedagogos y ampliar el quehacer pedagógico.

### **2.2 Prototipos de formación docente en la Educación Superior en la UNAM.**

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ante la confrontación del aumento de su matrícula estudiantil buscó la recuperación de su prestigio tanto académico como social, por el contexto político- social que cruzó en la década de los sesenta, bajo los lineamientos de la oferta y la demanda, a esto responde la creación y transformación de trabajo y organización, es decir, las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) (véase capítulo 1)

La sociedad pidió, por su desarrollo tecnológico, técnicos, así pues, los estudiantes les interesaron la capacitación para el trabajo. Las universidades de educación superior tuvieron que responder a ello, por tal motivo respondieron a la suministración de una mejor enseñanza profesional y a la formación académica de capacidades altamente creadoras.

La enseñanza superior para brindar una enseñanza profesional\* requiere pedagogía y para estar a la vanguardia la tecnología. En este sentido, los centros de formación de profesores surgieron en México, como ya se abordó en el apartado 2.1.

Para Ferry en el año de 1991, la formación fue un acto individual y autónomo, un trabajo que se debe efectuar sobre sí mismo, con la pretensión de adquirir o perfeccionar capacidades, reflexionar para sí sobre situaciones, ideas o sucesos; esto se aplica en el caso de formación docente al ubicar al docente mismo como quien debe procurar su transformación la cual debe ser doble, es decir, debe ser académica y pedagógica las cuales esta última distingue 3 modelos que consisten en lo siguiente: Uno se centra en las adquisiciones, en los resultados observables y medibles, este modelo se inspira en el conductismo; otro de ellos se centra en el proceso del desarrollo personal como laboral, a través de tutorías y asesorías de expertos y el último se centra en el análisis que se funda en lo inesperado y no controlable del acto educativo, se fundamenta en la premisa de desestructurar para posteriormente reestructurar el conocimiento del docente a través de una articulación de la teoría y la práctica. En este sentido, la formación es considerada según Chehaybar (1996), como un entrenamiento para la realización de un trabajo sistematizado, donde el docente se convierte en un técnico o en el mejor de los casos se

\* *Profesión:* conjunto de habilidades adquiridas mediante determinado aprendizaje y al servicio de una actividad económica destinada a asegurar y mantener la vida humana. Por el lado técnico del trabajo, la profesión es un conjunto de destrezas adquiridas mediante un aprendizaje, las más de las veces planado.

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de...

concibe como en el conductismo, como un ingeniero educativo, el cual está capacitado para manejar técnicas y medios que faciliten el aprendizaje de contenidos para el logro de los objetivos; de tal manera puede llevar a cabo los procesos de planeación, ejecución y evaluación que son característicos y esenciales en la práctica docente según esta misma concepción.

Desde el punto de vista de formación que se marcó en el apartado anterior de éste capítulo 2 bajo los lineamientos que se abordaron en el capítulo 1 mencionó cinco tipos de Formación que se brindan en la UNAM, que posteriormente son formaciones para aquellos estudiantes que serán parte de una planta docente. Estas dependen una de la otra, son parte de cada profesionista que se integra a esta nuestra universidad según Larroyo (1959)

Los prototipos de formación en la educación superior son:

1. Formación científica
2. Formación técnica
3. Formación ambiental
4. Formación cultural
5. Formación económica y social

Al respecto, es importante resaltar que un prototipo no muy relevante y que en muchas ocasiones no se menciona, es el que cada alumno adopta de cierto profesor o de varios.

La primera de ellas, formación científica se conjuga, o bien, va de la mano con la formación técnica, de otro modo, se puede decir que la ciencia es la teoría y la técnica es la práctica. La aproximación de lo educativo de la técnica tiene dos expresiones: en un primer momento, se estudia la tecnología norteamericana y se busca hacer buenas síntesis para el consumo de la tecnología en México. Para que en un segundo momento se conformare una tecnología mexicana. La formación técnica reside ante todo en un saber hacer, de un procedimiento para hacer algo, de aptitud para buscar la destreza y habilidad para crear, resolver alguna situación de aprendizaje y trabajo. La técnica se fundamenta en un saber, es decir de la ciencia, pues ésta se construye de principios, leyes, teoremas, que son las que fundamentaran y guiaran para buscar un desarrollo tecnológico, en otras palabras, estas dos formaciones es el modo técnico. Además es de suma importancia mencionar que lo tecnológico es parte de la formación profesional.

Es decir: "El profesional necesita tener conciencia de la naturaleza y fundamento de su hacer, y esto sólo la ciencia lo suministra, ello es, el conocimiento de aquellos principios, leyes. Gracias a este nexo, el concepto de ciencia se divide a menudo en el de ciencia pura y de ciencia aplicada. Esta última es la tecnología, o sea la ciencia aplicada a la práctica profesional." (Larroyo, Francisco; 1959, p.50)



## CAPITULO 2. La docencia como elemento de...

Dentro del enfoque racional técnico, el docente se convierte en un aplicador de técnicas a situaciones que siempre son consideradas como iguales. Ciertamente este tipo de racionalidad instrumental ha tenido amplio impacto, en el ámbito educativo, ya que se ha concebido como la única forma en que se pueden lograr resultados (fines) de mejor calidad, con un uso adecuado racional de los diferentes recursos (medios); así la formación de docentes es un ejemplo que ha tenido amplio margen de acción, ante esto Contreras mencionó lo siguiente:

*"... la idea básica del modelo de racionalidad técnica es que la práctica profesional consiste en la solución instrumental de problemas mediante la aplicación de un conocimiento teórico y técnico, previamente disponible, que procede de la investigación científica. Es instrumental, porque supone la aplicación de técnicas y procedimientos que justifican todo con tal de conseguir los efectos o resultados deseados." (Contreras; 1997, p. 64)*

La tercera formación profesional es la ambiental, reside ciertamente en lo concreto de la especialidad del profesionista, en las actividades en las que se debe sumergir y a la vez emerger, es decir, es importante que dentro de la educación superior de la UNAM se brinde una formación científica y técnica, para que al momento de incluirse en el verdadero campo de trabajo que brinda y demanda la sociedad sepa el profesionista actuar ante cualquier situación que sea de su especialidad. Esto responde al servicio social, en donde, el estudiante se enfrenta a un ambiente concreto ante las realidades mismas de su profesión.

El profesional se inmiscuye en una sociedad complicada y heterogénea, de diversas costumbres y clases sociales en la cual debe de actuar, a veces por experiencia y otras más por sus adquisiciones técnicas, así pues, la formación cultural, social y económica son partes que integran y debe tomar en cuenta un profesional de cualquier profesión.

Para poder incluir en los estudiantes universitarios estas cinco formaciones y lograr un rendimiento eficaz ante la demanda de trabajo, la educación superior procede ante un método, dicho método se basa del análisis y la síntesis. El primero, consta de dos principales análisis, el elemental que es la descomposición del hecho en las partes que lo integran y; el causal, es el que busca la causa que integra al hecho.

Existen varias formas de síntesis pero las más relevantes es la reproductiva que sirve para la comprobación de resultados analíticos y; la productiva que une elementos para obtener un valor científico. Estos métodos, el del análisis y la síntesis, que se utilizan en la enseñanza superior sirven para relación entre ambas y se encuentran las operaciones metódicas de la definición, de la clasificación, de la conceptualización o abstracción y de la

---

\* Método: es todo proceder ordenado y sujeto a ciertos principios o normas, para llegar de una manera segura a un fin u objetivo que de antemano se ha determinado

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de...

inferencia o razonamiento. Así pues, la enseñanza cuenta con un método, ya que sigue un camino para alcanzar una meta propuesta de antemano.

Pedagógicamente, tiempo atrás el aprendizaje se basó a la mera transmisión de conocimientos, en la actualidad, el aprendizaje se revela ante la experimentación del alumno se aprende, ya que pone en actividad sus capacidades para adquirir, elaborar y crear; a esto se le llama enseñanza por la acción y el trabajo, y es la que elimina la enseñanza tradicional, pasiva y memorística. Los fundamentos que sustentan a la enseñanza por la acción y el trabajo son la auto actividad, autoformación, reconocimiento de la personalidad del alumno, actividad múltiple y funcional. Así pues, la educación superior exige trabajos personales de los alumnos, decir, trabajos auto formativos para el educando.

Los métodos activos que permiten tener grupos hasta de ochenta alumnos son el Plan Dalton y el sistema Winnetka. El primero divide al currículum en materias mayores que sirven para la formación profesional y materias menores, es decir, materias optativas que residen en el afinamiento de cada educando, o bien su especialización o área terminal. La clase se construye en laboratorios, talleres; el profesor solo orienta a todo el grupo, la exposición oral se reduce. El sistema Winneka se rige ante libros especializados, libros de trabajo que son auto correctivos que sirven para orientar la adquisición de conocimientos y destrezas, el profesor solo supervisa.

Ante éstos métodos activos de aprendizaje, fue necesario implantar la enseñanza productiva, en las escuelas de enseñanza superior y medio superior como los bachilleres o escuelas preparatorias técnicas, que se fundamenta en que el alumno debe aprender produciendo en actividades que consoliden su vocación y aptitud, a la vez debe producir bienes que se vinculen al objeto de enseñanza que sean de utilidad social(servicio social) El papel del profesor es encauzar de manera fecunda los intereses y poderes del alumno. A esto se le llamó practicum que es una manera metódica para organizar las enseñanzas prácticas como es el caso de un laboratorio o taller.

Es de suma importancia mencionar que la enseñanza profesional cubre información activa, funcional y la práctica, es decir, la destreza en una tecnología. Sin embargo algunas profesiones de enseñanza libresca o artesanal imponen el sistema tradicional. A pesar que los centros de formación docente producen una desvinculación con los espacios tradicionalmente académicos, e incorporan un pensamiento moderno de carácter técnico e incluso tecnocrático que tiene como objeto girar en torno a la práctica docente.

*"Esta nueva propuesta en relación a la educación (que se enfrenta tanto a la pedagogía idealista como a la instrumentalista) se justifica como la forma "científica" de enfrentar los problemas de la educativos. (...) De alguna manera podemos afirmar que la primera producción*

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de...

de los centros se tradujo en dos tipos de materiales (técnicos y los que construyen el objeto del conocimiento). (Díaz, Ángel; 1996, p.45)

El plan Morrison (1931) es un método de enseñanza que surgió ante la enseñanza productiva, es decir, el practicum. Este dice que el aprender es todo cambio en la capacidad o aptitud del alumno acerca de un contenido de enseñanza. El aprendizaje se logra mediante una técnica operativa que requiere:

1. Presentación de los diferentes materiales.
2. Dirección del maestro para ejecutar el proceso.
3. Examen por parte del maestro de los rendimientos obtenidos en el alumno.
4. Medios correctores y autocorrectores.

Algunos medios para dirigir la clase o conocimientos el profesor al alumno son la enseñanza expositiva, la conversación, la discusión, la observación y experimentación, la enseñanza audio visual.

Sin embargo, una forma tradicional de la universidad es la clase magistral que requiere que se imparta por un catedrático que es aquel docente que es buen expositor y conferencista en su área, así pues una atracción segura que de resultado será la asistencia de todos sus alumnos; ésta sigue en pie en las universidades. El modelo tradicionalista, se basa en la idea de que la formación del profesorado debe priorizar la transmisión académica de conocimientos, con la vinculación del estudio de las disciplinas a impartir o propias de la especialidad del docente, se considera aquí que saber es poder.

*"Desde esta orientación, la formación del profesorado tendió a capacitar a éste en relación a lo que se considera su función básica: la transmisión de los conocimientos culturales, o sea de ras disciplinas, siendo su especificidad profesional dominar el contenido que hay que enseñar, por lo que se valora la calidad de la formación en relación al buen dominio de los contenidos de esta. El profesorado es un mediador entre el alumnado y los contenidos culturales seleccionados por otros" (Imberñón: 1998, p.37)*

Este modelo se fundamenta en un empirismo espontáneo, donde la experiencia se convierte en la fuente del conocimiento, sigue ocurriendo que los profesores retornen modelos de actuación didáctica derivados de sus propios maestros de los que aprendieron la disciplina, lo que aunado a la constante implementación de pruebas de ensayo-error, den como resultado una formación basada en la experiencia docente misma. La teorización es vista como algo inútil y se practica poco. Lo importante es la experiencia. Este capítulo se fundamentará con el siguiente y último capítulo del presente.

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de...

El sujeto que se inserta en la docencia, se forma en ella a través de la práctica, del hacer, a veces, con la supervisión de un tutor, a veces no, el caso es que la formación implica meramente la adquisición de las habilidades necesarias para ser capaz de transmitir la disciplina en un proceso educativo en función de las experiencias.

*"la enseñanza es un oficio que se aprende a la manera del aprendizaje en los talleres de oficios: se aprende a ser docente enseñando, como se aprende cualquier oficio practicándolo en una secuencia que comienza por situaciones apoyadas por un experto y avanzando hacia niveles crecientes de trabajo autónomo." (Diker y Terigi: 1997, p. 113)*

Con relación a este punto, podríamos hablar mucho, pues la escuela tradicional ha sido tratada en diferentes espacios y por diversos especialistas, pero para los fines de esta investigación, mencionaremos solo los rasgos que consideramos más relevantes de la misma. Podemos afirmar que la concepción de educación formal que este enfoque sostiene en la actualidad se puede resumir en una serie de características que son:

- Un excesivo papel directivo del docente que se asume como el portador del poder en el aula, esto es el magistrocentrismo, que además implica un poder por el saber. De lo cual hablaremos en el siguiente apartado de manera más amplia.
- Un papel muy limitado del alumno en la toma de decisiones, lo que lo reduce a adoptar un papel pasivo, receptivo y disciplinado en el proceso de escolarización total. Así, si se habla de u la formación de docentes, el aprendiz debe estar a la expectativa de lo que el maestro indique.
- Mantenimiento de una disciplina dentro y fuera del salón.
- Se le ha catalogado a la educación tradicional por ser excesivamente teorista, lo cual la desvincula de la práctica y la realidad por ende.
- Por ello se dice que se promueve una educación libresa, enciclopédica y por tanto repetitiva y memorística.
- De esto se desprende una actitud hacia el conocimiento poco crítica y en consecuencia acreativa en términos generales, pues como hemos dicho, depende del nivel educativo y de la escuela.
- La motivación del alumno se centra en estas escuelas la obtención del diploma.
- Una utilización de métodos didácticos que se caracterizan por el excesivo papel protagónico y uso de poder por parte del maestro, que se complementan con evaluaciones caracterizadas por una reproducción del conocimiento a través de técnicas cuantitativas (pruebas) que denotan quien posee el poder en el aula y la escuela.

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de...

Finalmente un producto esperado (concepción de hombre a buscar) caracterizado por su disciplina, ordenado, pasivo, capacitado para el trabajo competitivo y competente, nacionalista e individualista entre otros rasgos.

La educación desde este enfoque tradicional se vincula pues a necesidades sociales de reproducción donde la obediencia y el conformismo son pautas de comportamiento importantes en ese modelo, conviene pues conocer en que medida el profesor con su papel contribuye a recrear esta situación.

En este modelo la enseñanza se concibe como una práctica de tipo artesanal, en la cual el maestro no esta sometido a reglas de comportamiento, pues la enseñanza es una cuestión sencilla que consiste en transmitir sus conocimientos a un publico que "se encuentra ávido".

Cabe mencionar, que en este sentido, es aplicable lo que Torres Santomé (1991), plantea en cuanto a que los Educadores insertos en una institución educativa de esta naturaleza fácilmente se pueden auto establecer como personas con poder y visualizar al alumno de manera simplista, como una especie de vasija vacía que hay que llenar y en donde:

- Los profesores saben mucho y los alumnos nada.
- Los alumnos requieren de aprender una serie de conocimientos que se acompañan de una estrategia metodológica fundamental: la exposición magistral que es reforzada con recursos didácticos como el libro de texto o en su defecto, en el caso de la formación de docentes, los libros, corrientes o autores que en un momento e institución determinada, son los dominantes y que por tanto no pueden dejar de ser revisados y necesariamente aprendidos.
- Las evaluaciones que de acuerdo a las formas que adoptan, desvelan lo importante a lograr en los alumnos, quienes con mas o menos velocidad, aprenden a reconocerlo y a adaptarse a las condiciones que los docentes imponen a través de ella, además de que por medio de estas, los docentes avalan los logros o denuncian las fallas.
- En esta modalidad el alumno tiene que auto reconocerse como ignorante y se le niega la capacidad o posibilidad de negociar lo que se le ofrece.
- Se recurre a medidas coercitivas para lograr la obediencia.
- Por lo tanto, la aparición de comportamientos distintos a los establecidos nos lleva a la calificación o descalificación del alumno bajo la lógica de la patología o la disfunción.

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de...

El docente en suma, se conforma como un ser omnipotente, con mínima capacidad de autocritica y por tanto de transformación, es autoritario en exceso y concibe su poder en el saber de la disciplina que enseña, lo importante es ese conocimiento y lo Psicopedagógico es desdénado.

Un aspecto de suma importancia, para entender los lineamientos de la educación superior moderna que se suscita en la UNAM, es la influencia del neohumanismo\* que vino a promoverse y afirmarse como fuerza social y política. Así pues, la universidad tomó partido en la tecnología, como mencionó Juan Teófilo Fichte, la nueva universidad debe ser una fábrica de creación científica, no sólo un centro de erudición.

Para que se cumplan y se regule la acción en la enseñanza superior, existen lineamientos de la Ley Orgánica de Enseñanza Superior, estos lineamientos abarcan tres aspectos:

Primeramente los preceptos relativos a los estudiantes, se refieren a la selección de estos, ya que no todos lo que quieren estar en la universidad lo pueden hacer.

Un segundo aspecto es los preceptos relativos a los profesores, estos se refieren a todo aquello que designe la labor y categoría de cada profesor al ingresar a la planta docente de la universidad, así también el momento de salirse se debe, como obligación, expresar el motivo de la separación, si es por causa personal o por alguna falta cometida. Todo lo relacionado con los profesores universitarios, tanto derechos como obligaciones, constituye el Estatuto del profesorado.

Los preceptos relativos a los egresados, que son el último aspecto a tratar, representan el sostenimiento y progreso de la universidad, sin embargo, la mayoría de las veces no son tomados en cuenta. Así pues la universidad les asigna preceptos que establecen los requisitos que deben tener para merecer los cargos honoríficos, para así ser distinguidos por su universidad.

En este sentido, la Ley Orgánica de las universidades deben comprender preceptos con los dominios siguientes:

1. Relaciones de la universidad con el Estado.
2. Organización Académica y orientaciones de carácter pedagógico.
3. Gobierno universitario.
4. Normas administrativas.

---

\* *Neohumanismo*: La concepción histórica de la época de las Luces, quedó superada por un movimiento que se empeña y logra fundir en una concepción del mundo y de la vida la tradición y la creación. El humanismo es la exaltación de los más altos valores de la cultura, la actitud incondicionada a las más caras posibilidades humanas en arte y moralidad, en ciencia y religión, es decir, culto a la idea del progreso humano.

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de...

### 5. Servicios municipales en instalaciones de ciudades universitarias o de ciudades politécnicas.

Se puede decir, que tanto los centros de formación de profesores como los lineamientos que encaraba la universidad y los preceptos que desarrolla la Ley Orgánica de la universidad son parte fundamental para la práctica que desarrolla un docente.

Con todo lo anterior, consideró que ante el cambio transformador de la enseñanza se distinguen dos tipos de profesores en la universidad que se asemejan a los que distingue Neville Bennett (1979): los progresistas y los tradicionalistas, que obviamente entre estos dos tipos se desglosan métodos y modelos que con el paso del tiempo se han inmerso en la práctica docente de los profesores universitarios, posteriormente se abordará en el apartado siguiente; en el siguiente cuadro 9 presento sus características. Otras características del maestro:

1. Debe ser autentico, es decir, debe actuar desinhibidamente en los ambientes escolares, si lo hace así, es muy probable que la relación con los alumnos sea más efectiva y por tanto sus logros.

2. El maestro debe ser capaz de sentir estimación, aceptación o confianza (o todo a la vez), por sus alumnos, de esta manera se logra un compromiso mucho mayor para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Todo ello implica aceptar al estudiante en lo que es, apreciando sus opiniones, sentimientos, su persona, en una palabra, preocuparse por él.

3. Tender a una comprensión empática con el alumno, es mucho más probable que se de un aprendizaje significativo cuando el maestro...

4. Puede entender las reacciones del alumno desde dentro, cuando tiene una sensibilidad consciente sobre lo que significa para el estudiante el proceso de educación y aprendizaje... cuando hay una empatía sensible, la reacción del estudiante sigue mas o menos este patrón: "Por fin alguien comprende como se siente ser yo sin querer analizarme o juzgarme. Ahora puedo florecer, crecer y comprendido y no ser juzgado o evaluado, se produce un gran impacto.

5. Un punto importante en todo lo anterior, es que el estudiante sea capaz de verificar la existencia de dichas actitudes por parte del maestro, es decir que las perciba y concientice de tal manera que a partir de allí se pueda propiciar un cambio de actitud en su relación que propicie ese aprendizaje significativo tan buscado.

6. El maestro de otro lado y en consecuencia de lo anterior, debe ser una persona interesada en la persona total de sus alumnos.

**CAPITULO 2. La docencia como elemento de...**

7. Debe tener una mentalidad abierta ante nuevas formas de enseñanza u opciones educativas.
8. Debe fomentar el espíritu cooperativo de sus alumnos.
9. Debe rechazar toda postura autoritaria, directiva y egocéntrica.

En materia pedagógica cabe mencionar que, en la década de los sesenta Bruner afirmó que las teorías del aprendizaje deben ser descriptivas y los métodos de enseñanza, prescriptivos. Durante mucho tiempo nadie debatió esta afirmación, entonces, las teorías educativas para los profesores fueron la razón de ser de su aplicación práctica. La teoría de la enseñanza describe los efectos de una determinada estrategia y las prescripciones proporcionan los criterios de selección, es decir, cuando se debe de utilizar una determinada estrategia en determinada y cada situación. Por lo tanto:

*"En esta línea, empiezan a proliferar teorías de enseñanza que presentan formulaciones sobre los efectos educativos de cada método, para dejar en manos de los profesores el tomar decisiones con objeto de seleccionar y prescribir los métodos adecuados para cada contexto educativo." (Soler, E; 1992, p.70)*

Ante esto, es importante mencionar, que no existen estrategias de enseñanza eficaces que generalicen un problema concreto, por lo tanto no se ha aprobado una estrategia para la enseñanza. Sin embargo, se utilizan teorías de aprendizaje, en algunas ocasiones disfrazadas, como lo son el conductismo, cognitvismo, entre otras.

Los métodos de la enseñanza pueden perfeccionarse, practicarse o desecharse solamente si se practica y se evoluciona dentro de la pedagogía.

**Cuadro 9**

PROGRESIVO	TRADICIONAL
1. Materias integradas.	1. Materias independientes.
2. Profesor como guía hacia experiencias educativas.	2. El profesor como distribuidor de conocimientos.
3. Papel activo del alumno.	3. Papel pasivo del alumno.
4. Los alumnos participan en la planificación del curriculum.	4. Los alumnos no intervienen en la planificación del currículo.
5. Predominio de técnicas de descubrimiento en el aprender.	5. Énfasis sobre la memoria, práctica y repetición.
6. No necesarios ni premios ni castigos.	6. Empleo de premios y castigos, es



*CAPITULO 2. La docencia como elemento de ...*

<p>sino la motivación intrínseca.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. No importancia a los estándares académicos convencionales.</li> <li>8. Pocos exámenes.</li> <li>9. Énfasis sobre el trabajo en equipo.</li> <li>10. La enseñanza no se limita a la clase.</li> <li>11. Énfasis en la expresión creadora.</li> </ol>	<p>decir, motivación extrínseca.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. Si importan los estándares académicos.</li> <li>8. Exámenes regulares.</li> <li>9. Énfasis sobre la acumulación personal.</li> <li>10. Enseñanza limitada a la clase.</li> <li>11. Poco énfasis en la expresión creadora</li> </ol>
---	--

Tomado del Libro Estudios de enseñanza y progreso de los alumnos de Neville Bennett, publicado en el año de 1979.

Hay que tomar en cuenta que para algunos profesores no entran en su línea de trabajo, es decir, en su práctica docente técnicas aprendidas, por otro lado otros prefieren recetas simples que resuelvan problemas, que como se ha de saber las recetas o teorías de aprendizaje notablemente no aplican para poder generalizar o ejecutar como receta, sino que son flexibles, ya que todo método de enseñanza debe adecuarse, al respecto Maslow menciona que todas los métodos de enseñanza son efectivos y que cualquier docente debe de conocerlas, ya que cada una aporta una visión parcial del mundo real de la instrucción, es decir, algunas teorías miran a la misma habitación a través de diferentes ventanas. Resulta, a veces que para el maestro, su tarea consiste en diseñar de forma idónea, una serie de programas de refuerzos contingencia les para lograr el aprendizaje del alumno. El maestro se convierte en un ingeniero educacional, sabedor de la técnica de la enseñanza basada en los principios conductuales, y donde dentro de los principios básicos, deberá manejar de manera especial los referidos al reforzamiento positivo y evitar en la medida de lo posible los basados en el castigo.

En este sentido, la labor del maestro se reduce al mero manejo de una técnica que permita diseñar para controlar, controlar para lograr aprendizajes; lo que ocurre aquí, es que el maestro ya no tiene ni debe exteriorizar su subjetividad, convirtiéndose el acto educativo en un acto rutinario y deshumanizado, lo cual no solo resulta difícil, sino imposible en virtud de que el acto educativo es algo eminentemente humano y social.

*"Elliott, ha denominado expertos infalibles a aquel tipo de profesores que demostrarían una mayor preocupación por el rigor que por la relevancia. Según este autor, el experto infalible no está preocupado por desarrollar una visión global de la situación en la que actúa, sino que la entiende en función de las categorías que extrae del conocimiento especializado que posee" (Elsa Contreras; 1997, p. 72)*

En este sentido, todo método de enseñanza es un plan de acción, que en primera instancia el profesor adopta y que posteriormente cambia, modifica o construye, a partir de

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de...

varias. Dentro de la didáctica el método es el conjunto de procedimientos lógicos y psicológicamente estructurados de los que se vale el docente para educar el aprendizaje del educando, a fin de que éste desarrolle conocimientos, adquiera técnicas o asuma actitudes e ideas. Así pues, el método indica el camino y la técnica.

Según Nerici Imedeo, todo método de enseñanza sigue un esquema común de desarrollo:

- 1) **Planteamiento:** se establece el contenido a estudiar por el docente en lo individual o al grupo de estudiantes y al docente, así se determina cómo abordarlo.
- 2) **Ejecución:** se predispone al grupo con el tema a trabajar, se analiza el tema, se integra el conocimiento por medio de ejercicios, discusiones, aplicaciones, etcétera, lo cual se llega a las conclusiones las cuales elabora el alumno de lo que se pretendió enseñar.
- 3) **Evaluación:** es cualquier recurso aplicado por el docente a todos y cada uno de sus alumnos para prever reajustes en el contenido de la enseñanza.

Los modelos de enseñanza universitaria se tratarán en el siguiente apartado. Pero antes de pasar a los modelos, considero importante mencionar que definición se le ha dado al maestro universitario.

El maestro universitario es aquel que se dedica a la enseñanza en licenciatura, maestría y doctorado, su práctica se rige, ante todo, en el binomio enseñanza – aprendizaje, otra orientación que posee su práctica es la de encaminar a sus alumnos hacia la investigación. El objetivo principal es ayudar al alumno a formarse a sí mismo, que aprenda a pensar y a resolver problemas. Un aspecto importante es que el maestro universitario debe ser un ideal, modelo de vida para cada uno de sus alumnos, es decir, ser un ejemplo tanto de trabajo constante como de probidad moral y de cumplimiento al deber. Por lo tanto tiene que ser un hombre erudito que sea capaz de formar hombres y mujeres.

Por ello el maestro universitario debe reunir cualidades morales e intelectuales, como la ciencia, ya que si no la posee su enseñanza quedará como mera divulgación popular y corre el riesgo de convertirse en una repetición; así pues, el maestro debe procurar que sus conocimientos sean actuales para poder compartirlos con sus alumnos. Esto implica que el maestro debe tener entusiasmo por lo que enseña y cuando lo enseña, además de ser puntual para asistir a su clase.

Por otro lado, como ya se trató, la universidad cuenta con un ideario, un enfoque concreto y especial de la educación, organismos para seleccionar maestros y alumnos, planes de estudio, por mencionar algunos, pero su realizador auténtico es el alumno. Por lo tanto:

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de ...

*"El maestro universitario es un académico que por lo menos conoce suficientemente su especialidad; también es el transmisor de los aspectos de la verdad que contiene su especialidad, para que los alumnos no sólo conozcan la materia sino aprendan a actuar acertadamente dentro de su profesión. El maestro es la persona que debe tomar en cuenta a cada alumno como a una persona, es decir, como a alguien que piensa, siente, es capaz de juzgar críticamente, planea y quiere llegar a una meta tanto ideal como práctica." (Aguilar, Martín: 1987, p. 17)*

Por lo anterior, la docencia exige que el maestro posea varios factores como lo son:

- a) Conocer su materia.
- b) Ser capaz de enseñar este conocimiento específico.
- c) Propiciar un ambiente para que cada alumno integre en sí mismo el conocimiento.
- d) Completar con la materia el plan global y la finalidad de la carrera.
- e) Valorar éticamente su profesión.

El maestro que ciñe básicamente a enseñar su materia prepara a medias a los futuros profesionales, una preparación para la vida profesional activa significa considerar el modo ético y humanístico de ejercerla. No preparar al alumno es este aspecto sería como imposibilitar una herramienta o habilidad para desarrollarse como tal.

La Universidad intenta formar profesionales capaces y honrados que contribuyan al verdadero desarrollo del país, para ello el maestro universitario es la clave efectiva para lograr dicha finalidad.

Así pues, quien se dedica a ser docente dentro de la universidad recibe influencias y una preparación diversa para poder ejercer su docencia, entendida esta como un espacio que se encuentra dentro de lo escolarizado en el cual se cruzan diferentes concepciones e intenciones del mundo que lo rodea.

La palabra docencia implica hablar sobre quién la enseña\*, pero también implica la construcción, transmisión y apropiación conocimientos del alumno y del maestro. La enseñanza es la actividad principal de la docencia, la docencia al ser impartida por un profesor tiene funciones básicas, tales como: la transmisión, apropiación y construcción de conocimientos, difundir entre los alumnos nuevos aportes, dominio teórico y metodológico en el campo de conocimiento con el que se relaciona en su quehacer profesional, su objeto

\* *Enseñar*: La palabra enseñar, etimológicamente, proviene del latín in-signatio-onis que significa la acción de señalar, mostrar caminos, insinuar horizontes hacia los cuales se puede orientar la mirada y la comprensión.

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de...

de enseñanza implica el desarrollo de actitudes, habilidades, destrezas, de carácter personal, que requiere para transmitirlos a sus alumnos.

Dentro de estas funciones la pedagogía esta presente ya que cada forma de enseñar conlleva a una construcción lógica propia del conocimiento a transmitir, un constante proceso de análisis y reflexión y la vinculación constante de la teoría con la práctica. Es esta la relación con la didáctica\*, ya que cada docente la utilizan como un medio de transmisión para facilitar el conocimiento en los estudiantes.

La didáctica como tal, se maneja diversos conceptos de ella, como son: enseñar, don innato, manejo de recursos, sistema, principios, saber propiamente dicho, etcétera. Históricamente la didáctica se concibe como la técnica de la enseñanza y un instrumento de la acción docente en el que su preocupación va dirigida hacia el método y no tanto hacia la teoría. La didáctica es uno de los múltiples elementos de las ciencias de la educación que explica y orienta los diversos problemas que giran alrededor del proceso enseñanza – aprendizaje. La didáctica trasciende el recinto escolar del aula, cuando los diversos docentes de una institución educativa de cualquier nivel reconocen en los diversos planes y programas de estudio su contexto histórico, político, social y económico, en el que la institución escolarizada está inmersa. También Morán, conceptualizó desde este enfoque con relación al papel de la docencia como un espacio en que maestro y alumno aprenden formas de construir conocimiento:

*"La docencia debe convertirse en un proceso creativo a través del cual los sujetos que enseñan y los que aprenden a interactúan con el objeto de conocimiento, develando su propia lógica de construcción"*(Morán; 1994, p. 10)

El docente que se busca en esta concepción es un sujeto inquieto por el conocimiento reflexivo y analítico, por la búsqueda y el interés por la comprensión de su labor cotidiana, en un afán de mejorarla siempre, en beneficio de los aprendizajes que el alumno busca, y no sólo los que el propone y que usualmente la institución dispone.

Así pues, mediante esto la didáctica apoya al docente a intervenir y buscar la productividad, es decir, propiciar un aprendizaje real en el cual exista una relación verdadera con la teoría y la práctica, esto explica que la universidad al reestablecer su Reforma educativa establece lineamientos tecnocráticos y como mejor ejemplo en las ENEP. Cabe mencionar que en México no existe una metodología propia para elaborar planes de estudio, de ahí que cada institución educativa de nivel superior aborde la problemática bajo su propia filosofía y perspectiva. Por eso, cuando la institución educativa superior recurre a la construcción del currículo empuja directa o indirectamente a la didáctica a concebir el trabajo del docente como una actividad multidisciplinaria porque intenta relacionar materias, áreas o módulos, según sea el caso. Presuponiendo que

\* Didáctica: La palabra proviene del griego *didaskem* que significa enseñar, y *tekne* que significa arte. En otras palabras la didáctica es el arte de enseñar.

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de...

la universidad capacita en habilidades técnico-profesionales para posibilitar el empeño eficaz de un sujeto en el sistema productivo. La motivación visual que utiliza el docente, es decir, el material didáctico para impulsar al estudiante, por mencionar algunos, son los acetatos, videocasetes, audio cassetes, transparencias. En este caso el estudiante es el que actúa, es proveedor de su propio conocimiento. Cabe mencionar que, el material didáctico es el recurso con el cual se auxilia el docente para conducir el proceso de enseñanza – aprendizaje. Sin embargo, la realidad es que la mayoría de las veces el docente se enfrenta con alumnos pasivos, desinteresado de la lectura, repetitivos y memorísticos, lo que lo hace dar su clase de esa forma. Para la didáctica es requisito que todo docente tenga un conocimiento sobre el análisis y perspectiva de los programas a su cargo para orientar sus actividades de enseñanza. La didáctica es un saber, una teoría sobre la enseñanza, que le muestra los horizontes más promisorios a la formación de los educandos.

*"la tecnología educativa retoma el carácter instrumental de la didáctica, para racionalizar al máximo la enseñanza en el salón de clases... ese apoyo en una amplia gama de recursos técnicos para que el maestro controle, dirija, oriente y manipule el aprendizaje; el maestro así se convierte en un moderno ingeniero conductual" (Morán; 1994, p.48)*

Cabe mencionar que los métodos de enseñanza didácticamente se pueden clasificar por:

1. Razonamiento: deductivo, inductivo, analítico, o comparativo.
2. Coordinación de la materia: lógico y psicológico.
3. Concretización de la enseñanza: simbólico e intuitivo.
4. Sistematización: ocasional y rígido.
5. Actividad del alumno: pasivo, activo, individual, colectivo, mixto, etcétera.

Es de suma importancia mencionar que el éxito en la enseñanza de cada maestro consiste en la aplicación de su método y técnica particular, y a la implementación de alguna de las siguientes actividades en su trabajo cotidiano en el aula, como lo son: la libertad de pensamiento, reflexión y expresión, arrancarle la pasividad al alumno, la participación continua y constante del alumno, articular la enseñanza con los intereses del alumno, organización mental, no desorientar a los alumnos, saber lo que se quiere, dominar siempre la situación de enseñanza, dar al máximo de sí en cada alumno, de acuerdo con las posibilidades propias, hacer que cada alumno compita consigo mismo y aprender a trabajar en equipo.

Desgraciadamente o afortunadamente, las personas que siguen la carrera de docente lo hacen por una gran variedad de razones, algunas de las cuales son conscientes y otras no. Para algunos, la enseñanza es una ocupación respetabilísima, susceptible de aumentar el prestigio de que goza el individuo en la comunidad; para otros, es una oportunidad de servir a los demás. Y aun para otros, parece recomendable por requerir

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de...

pocas horas de trabajo al día, ofrecer largas vacaciones y dar seguridad en el empleo. En este sentido, estas decisiones son las que también hacen de un maestro ser eficaz en su labor o no.

Bajo esta actitud profesional, la autonomía con que ejerce el experto infalible su práctica es la que ofrece la seguridad de lo incuestionable, la decisión unilateral y la imposición, desde la afirmación en el dominio como experto y en la autoridad de su posición, de su punto de vista de técnico especialista nuevamente en este enfoque se asoma la idea de que el saber es poder, aunque en este caso es más relevante el saber psicopedagógico sobre el disciplinario.

El maestro también tiene la tarea de educar. Educar significa perfeccionar las facultades humanas, educar la inteligencia y dirigir la voluntad, hacia la formación del carácter para lograr una personalidad digna y capaz de elevar toda acción humana.

Para ello, como ya lo he mencionado, el educador cuenta con su vocación y con su formación docente, tanto en lo que corresponde a la asignatura que enseña, como en la diversidad de procedimientos y técnicas que le ayudan, a brindar una buena enseñanza a sus alumnos. El maestro asiste al estudiante para que nazca con la realidad que es objeto de estudio.

Ahora bien, la enseñanza, es un proceso sistemático, en el que el profesor orienta al alumno, para que éste trabaje en su autoformación; con la inclusión, desde la forma de hacerse de conocimientos ciertos y verdaderos, como la manera de adquirir buenos hábitos, actitudes, habilidades, destrezas y valores.

Es importante mencionar que son tres los elementos que caracterizan esta primera formalización de la educación:

- el estudiante,
- el maestro y
- el conocimiento.

Estos elementos son ahora, además de los tres enunciados, los siguientes, según Ma. Del carmen Ramos Ruíz V.:

1. Las intencionalidades(o el para qué), son los propósitos o fines que determina la sociedad o quien la represente, como es el caso del maestro. La finalidad de la educación es una responsabilidad de una disciplina que se derivó de la filosofía, denominada pedagogía.

Para la enseñanza, la responsabilidad recae sobre una rama de la pedagogía que se denomina didáctica. Toda acción educativa debe sustentarse en una concepción filosófica del hombre y de la sociedad en la cual ha de desenvolverse. Es la pedagogía la que permite

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de...

desplegar posibilidades y horizontes a la educación y la didáctica mediante la enseñanza en el aula de clase, la que concreta sus finalidades.

2. Los contenidos(o el qué), son las actividades, las experiencias y los saberes disciplinares. Son todos los eventos con los cuales se aspira a lograr los propósitos de la enseñanza. Junto con los contenidos se considera su secuenciación, es decir, el orden en el cual se presentan los contenidos y/o experiencias objeto de la enseñanza. La secuenciación puede ser histórica o seguir alguna lógica establecida por quien planea la enseñanza, tal como la importancia relativa del tema, el grado de complejidad o necesidad de que un contenido se constituya en pre-requisito de otro, para su comprensión. Igualmente se considera la jerarquización de los contenidos, según su grado de generalización o especificidad, su grado de abstracción o concreción. Los contenidos no solamente se refieren a los productos cognitivos (los conocimientos), sino a todas las conductas humanas, incluidas las afectivas, sociales y psicomotoras. Los contenidos se relacionan con el pensar, sentir y actuar humanos.

En la educación superior ha existido un predominio del dominio cognitivo, del conocimiento, del pensar, al igual que en el preescolar y la primaria el privilegio ha sido de los dominios afectivo y psicomotor.

Los contenidos pueden ser propósito y medio. Propósito cuando se forma para una disciplina o profesión y medio cuando los contenidos buscan desarrollar las funciones superiores del hombre: el pensamiento, el raciocinio, el juicio, etc.

3. La metodología(o el cómo), corresponde a la forma o manera como se ofrecen los contenidos para asegurar el logro de los propósitos establecidos. Ella obedece a una lógica psicológica, es decir, a algún supuesto sobre la manera como aprenden los estudiantes, como por ejemplo, mediante procesos inductivos, deductivos, analíticos, sintéticos, dialécticos, serialistas (paso a paso), holísticos(como un todo integrado), etc., o a una lógica práctica, es decir, la manera como se organizan los estudiantes para el aprendizaje, la manera como se disponen los muebles o elementos y los espacios.

Igualmente es una consideración metodológica pensar cual ha de ser el papel de los agentes que intervienen en el proceso. El papel protagónico unas veces lo ejerce el maestro, otras veces lo ejercen los estudiantes, o algunas veces es intercambiable. Es decir, es expositivo, receptivo (comprensivo, significativo) o es interactivo (comunicativo, dinámico, participativo).

4. Los recursos(con qué), son las mediaciones con las cuales se ofrecen los contenidos o experiencias de la enseñanza. En unos se utiliza la palabra como mediación, el discurso del profesor como vehículo del saber disciplinar (narración, exposición, debate, audio casetes, vídeo - casetes, etc.) y en otros se utiliza la escritura en sus múltiples formas (soporte de papel como libros, revistas, fotocopias, etc., o soportes virtuales como la multimedia, el hipertexto, el Internet, etc.). También son recursos las ampliaciones de la

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de ...

oralidad y la escritura, tales como los altavoces o parlantes, los proyectores de acetatos, de filminas, de opacos, los proyectores de audiovisuales o película, etc.

Los cuatro elementos anteriormente descritos corresponden a las etapas del proceso administrativo de la enseñanza, denominados: planeamiento y desarrollo.

5. La evaluación (o grado de logro), hace relación a todas las actividades que permiten establecer en que medida se alcanzaron los propósitos del proceso de la enseñanza. La evaluación mide, valora, aprecia, describe, cuantifica, interpreta, comprende, etc. todos los aspectos y momentos del proceso administrativo de la enseñanza.

La responsabilidad de pensar los elementos que participan en el proceso de la enseñanza, para potenciar sus posibilidades transformadoras, corresponde a la didáctica. En la evolución histórica de la enseñanza se presentan momentos en los cuales se privilegia cualquiera de sus elementos constitutivos. Cuando el protagonismo y privilegio corresponde al papel del maestro, se denomina magistrocentrismo, cuando corresponde al papel del alumno, se denomina paidocentrismo, cuando se trata de los contenidos se denomina tecnologismo instruccional, cuando son los recursos se denomina mediacionismo.

En este sentido, la didáctica como saber derivado de la pedagogía tiene la responsabilidad de pensar la enseñanza desde los elementos constitutivos de su proceso. Esta disciplina de la educación brinda apoyo teórico al docente en el momento de planear, desarrollar y evaluar la enseñanza.

Es de suma importancia mencionar que si la docencia es la enseñanza, ésta tiene diversos estilos de practicarse. Los estilos de enseñanza son los modos o formas que adoptan las relaciones entre los elementos personales del proceso educativo y que se manifiestan precisamente a través de la presentación por el profesor de la materia o aspecto de enseñanza.

Los estilos de enseñanza vienen configurados por los rasgos del propio profesor que presenta o imparte los contenidos, por los distintos miembros de los equipos docentes y por las características del centro o comunidad educativa en la que tanto éstos como aquél se integran. Para que estos rasgos se configuren como estilo deben tener dos características fundamentales: la consistencia o continuidad a través del tiempo y la coherencia o continuidad a través de las personas, este tema se aborda en el siguiente apartado, se menciona los modelos que se han inmerso en la educación superior en la UNAM.

Sin embargo cabe mencionar que a pesar de que ya pasó mucho tiempo los profesores de la ENEP Aragón, a partir de mi propia experiencia, continúan con la aplicación de la libre cátedra y del Plan Morrison, lo cual significa que la cotidianidad invade al mismo docente y a veces no se puede dar cuenta y sobre todo no hay tiempo de proseguir con una continuidad a su formación.



## CAPITULO 2. La docencia como elemento de ...

El poder mencionar algunos prototipos que se han inmerso en la docencia universitaria es importante ya que uno puede estar en esa situación y poder cambiar la dirección de los objetivos de la clase para una mejor visión para el quehacer pedagógico.

### **2.3 Modelos inmersos en la práctica docente.**

Los Modelos de Enseñanza ayudan a los docentes, o a cualquier profesionalista que se dedica a la docencia, en la noble tarea de educar, es por ello que a continuación se presentan una serie de ventajas y razones por las cuales, todo docente debe utilizar en su labor, los Modelos de Enseñanza:

1. Le auxilian en el mejoramiento del acto educativo, al organizar y planear todos los elementos que se requieren para la formación cabal de los estudiantes, sobre la base de una secuencia lógica y adecuada de todo el proceso enseñanza - aprendizaje.
2. Facilitan al maestro el logro de los objetivos, ya sean generales, particulares o específicos.
3. Le ayudan en la forma como puede organizar y planear el acto educativo, ya sea a corto o largo plazo, una serie de ideas de tal forma que evite la improvisación.
4. El maestro podrá promover la motivación entre los estudiantes, con la finalidad de captar la atención y, sobre todo, mantener el interés en los diferentes momentos de la clase.
5. Se le facilitará la formación integral del alumno, al saber cuál debe ser el desarrollo de la currícula y cómo pueden lograrlo en el período que cursa el alumno.
6. Se le facilitará la forma de adecuarse a los diferentes estilos de aprendizaje, de acuerdo a las diferencias individuales de los estudiantes, a la naturaleza de la asignatura, a las características del grupo, a su propio estilo de enseñanza y, sobre todo, a los objetivos que se han de lograr.
7. El maestro reducirá el fracaso escolar, al contar con la planeación y programación del acto educativo, de tal manera que tendrá bien identificados los objetivos que debe lograr el alumno, los contenidos, actividades

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de ...

docentes, experiencias de aprendizaje, proceso de evaluación, así como materiales y equipos necesarios; contará con todas las "armas" que le auxilian en la motivación y desarrollo del estudiante.

8. Se le facilitará la evaluación del alumno y del mismo proceso educativo, ya que contará con una organización adecuada, enfocada al éxito de su labor.
9. El maestro conocerá el enfoque que se debe dar al desarrollo curricular, a través del modelo de enseñanza adecuado, que le facilitará la selección, integración, organización y el desarrollo del curriculum. Basándose en el modelo de enseñanza, podrá seleccionar los métodos, técnicas y materiales de apoyo más apropiados para que se logren los objetivos.
10. El maestro sabrá cuales son los roles que desempeñarán tanto él como los alumnos.
11. El maestro tendrá presente en todo momento, cuál es la orientación y dirección que debe dar a los estudiantes en base a los objetivos y podrá dar el seguimiento adecuado.

Por estas ventajas, todo maestro ha de recurrir a los Modelos de Enseñanza, pues se le facilitará la tarea de ayudar al alumno en su educación integral y por ende, en la formación de excelentes seres humanos.

Cada docente trae consigo un tipo de docente, es decir, un modelo. En este sentido, para Carrizales la modelización es una constante en los docentes.

*"La modelización se sustenta en certezas petrificadas y proporciona seguridad al fanático; le permite no enfrentarse a la realidad, no confundirse ante su complejidad y no desmitificar sus certezas. La modernización tiene diversos niveles para intelectualizarse, diferentes posiciones políticas y diferentes dogmas a quienes adorar.*

*De ahí a que se elaboren diferentes modelos de maestro: desde eficiente trasmisor de conocimientos hasta el moderno profesor actualizado en sus conocimientos, capacitado para la docencia y la investigación (...), cualquier paradigma teórico o posición política corre el riesgo de modelizar." (Carrizales, C: 1988, p. 16)*

La formación docente se interpreta en torno a los modelos, enfoques, tradiciones, paradigmas en cuanto a su aplicación. Cada uno de esos responde a perspectivas diferentes, unos creen que son modelos en tanto que rescatan a fuerza de un proceso de abstracción mas o menos prolongado y sistemático, las características generales de éstos tipos; otros

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de ...

creen que son tradiciones en cuanto estos tipos son formas consensuadas de teoría y prácticas utilizadas en muchos espacios y tiempos. Otros mas creen que en realidad son paradigmas.

Por otra parte Chehaybar y colaboradores en 1996, consideraron que la formación docente va unida a las concepciones y políticas educativas del momento que se reflejan en las concepciones de practica educativa, que a su vez se verán concretadas en las currícula de formación docente; así para ellos los tres tipos esenciales de esta son:

- La formación tradicional.
- La formación tecnológica.
- La formación crítica.

Al respecto concuerdan dichos modelos con los proyectos de Universidad que Hirsch en el año de 1998 detectó y caracterizó en tres grandes vertientes:

- a) Proyecto tradicional y conservador, que busca mantener la estructura y la organización universitaria generada en el pasado. Esta orientación funciona en algunas facultades y escuelas que conservan métodos tradiciones de enseñar y aprender las cuales defienden los reglamentos y principios que gobiernan a las universidades desde hace varias décadas, sin promover cambios y amplitud de la participación de los sectores mayoritarios de los centros de estudio.
- b) Proyecto modernizador, fue generado a partir del Estado y de algunos sectores universitarios. Los lineamientos de este proyecto se introducen a partir de 1968 (ver Capitulo 1), son la búsqueda de eficacia y de racionalidad en las universidades; las políticas que procuran frenar y desviar la demanda masiva de estudiantes a las universidades públicas, la priorización de las áreas científicas y, en especial, las técnicas del conocimiento; el énfasis de las concepciones tecnológicas en las áreas sociales, la búsqueda de implantar una planeación centralizada; el dominio que ha adquirido el control administrativo y burocrático frente a las problemáticas académicas y el énfasis de la productividad tiene una vinculación estrecha entre la formación profesional y las necesidades productivas del país.
- c) Proyecto democrático, poco definido que busca reorientar las finalidades y políticas de la educación superior. Este proyecto frente a las políticas de restricción y desviación del ingreso a las universidades considera que la masificación (ver capitulo 1) de la enseñanza superior el desempeño de

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de...

los egresados no se debe únicamente a la masificación, sino al modelo de desarrollo dependiente adoptado por el gobierno. La búsqueda de proyectos alternativos presupone la preparación y participación de los egresados con innovaciones significativas relacionadas con la problemática social; la participación de la comunidad universitaria en la toma de decisiones que afectan los proyectos académicos; la planeación democrática que incluye a todos los sectores que trabajan en las universidades y la priorización de lo académico frente a las decisiones administrativas.

Por su parte Ferry, distingue cuatro enfoques que teóricamente se dan en cuanto a la formación de docentes:

1. El funcionalista, que se preocupa por la eficiencia de la escuela en consonancia de las funciones que la sociedad le ha asignado, es decir, se preocupa por crear docentes que generen o promuevan el cumplimiento de dichas funciones.
2. El científico, que se apoya en la idea de presentar de manera científica los contenidos para el logro de los objetivos en la formación de docentes, esto es para que los docentes den respuesta "científica" a todos los problemas que les emergen en su práctica.
3. El enfoque tecnológico, que se supedita al uso de instrumentos o medios que favorezcan la enseñanza con la finalidad de modernizarla.
4. El enfoque situacional, que es la propuesta de Ferry, se caracteriza por promover una formación centrada en el educador y las experiencias educativas que tiene, dicha experiencia se vuelve problemática y se intenta comprender, explicar para sí actuar en consecuencia, para ello se considera, que la práctica docente es un acto individual, único e irrepetible, que se contextualiza y que evidentemente es particular.

Por supuesto, que la formación de docentes no se puede circunscribir a la posesión y dominio de una sola racionalidad que excluye a las otras, en este sentido estos modelos son parciales y fragmentarios de la totalidad del ser docente. El conductismo es el sustento teórico de esta forma de educar, y el conductismo es quizá la corriente psicológica que mayor aplicabilidad concreta ha tenido en las situaciones educativas y concretamente en el aula, ya que como dice Elsa Contreras:

*"Para los conductistas el hombre es un organismo mecánico y forma parte de un enorme mecanismo que es el universo, regido por leyes naturales, también mecánicas, cuyo principio básico es la secuencia del estímulo-respuesta. Por lo tanto el hombre aprende a partir de estímulos que provoquen respuestas, en forma mecánica, luego, el proceso de enseñanza-aprendizaje, puede y*

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de ...

*debe ser, para el conductista, controlado mediante el condicionamiento o cambio provocado de un hábito de respuesta, mediante la aplicación de estímulos convenientes, que modifiquen las conductas por, transformación, reforzamiento o extinción de las mismas". (Elsa Contreras; 1993, p.23)*

En función de esta premisa básica, se considera una serie de preceptos que se asocian directamente con el hecho educativo, dichas propuestas pueden ser resumidas de la siguiente manera:

1. Para esta corriente el que aprende debe ser un agente activo de su proceso y no un espectador pasivo, un escucha.
2. Es importante repetir las conductas a fin de lograr el sobre aprendizaje de las mismas, cuando menos al inicio de este proceso.
3. En este mismo ámbito, la repetición de las conductas debe ser reforzada, de preferencia positivamente.
4. La generalización y la discriminación sugieren la importancia de la práctica en contextos varios, de modo que el aprendizaje llegue a ser o sea adecuado ante una cantidad mayor de estímulos.
5. La novedad de la conducta puede acrecentarse con la imitación de modelos.
6. Puede darse por generalizado que las condiciones motivacionales sean importantes en el proceso de aprendizaje.
7. En el caso de que surjan frustraciones o conflictos en el proceso mencionado, debe dárseles salida para que no afecten los resultados del mismo.

Cabe mencionar que cada modelo tiene su historia y específicamente dentro de la educación superior que desde los años setenta perfiló a su profesorado como técnico. Es decir, que los estudios elaborados a partir de la década de los sesenta con procedimientos cualitativos de investigación, como el de Jackson y sus seguidores, demostraron que la docencia no es una actividad que se pueda planificar rigidamente ni someter a prescripciones absolutas, ya que,

*"... el profesor no puede ser un simple técnico que aplica las estrategias y rutinas aprendidas en los años de su formación académica, debe necesariamente convertirse en un investigador en el aula, en el ámbito natural donde se desarrolla la práctica." (Chehaybar; 1993, p.146)*

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de ...

Es decir, los docentes a partir de su carácter toman actitudes y trazan su forma de ser ante un grupo, pero es muy importante en el espacio y momento en que se van a desenvolver y por tanto en los setenta se tuvo que definir el modelo de docente y empezar a afirmar que las características, que de esta hacen francamente absurdo la formación docente desde el enfoque racional técnico.

La función docente se trata de una actividad laboral permanente y que sirve como medio de vida, es una actividad pública que emite juicios y toma decisiones en circunstancias sociales, políticas y económicas determinadas, lo que significa que se marca en un contexto que se determina y la condiciona, por tal motivo requiere de una formación específica en diversos conocimientos y capacidades, y que además determina el ingreso en un grupo profesional. Además, la función docente es una actividad que se comparte, puesto que, ya no es una actividad exclusiva para los especialistas sino que es un problema sociopolítico, en el cual intervienen agentes, grupos y medios diversos; comporta un conocimiento pedagógico específico, un compromiso ético y moral y la necesidad de corresponsabilización con otros agentes sociales, esto es así puesto que ejerce influencia sobre otros seres humanos y, por lo tanto, no puede ni debe ser una función meramente técnica.

Diversos autores consideran que los profesores deben de contar con un conocimiento polivalente que comprenda distintos ámbitos. Según, el XIII Encuentro Movimientos de Renovación Pedagógica (1992) en Madrid, existe un modelo de profesorado que consiste en lo siguiente:

### *Características generales.*

#### 1. Características específicas.

- a. Capacitación técnico pedagógica y práctica. Conocimientos culturales, pedagógicos, didácticos, etc. Análisis y respuestas a los problemas cotidianos del aula.
- b. Reflexión crítica. Reconstrucción crítica del conocimiento que se comparte.
- c. Trascendencia social. Relación sociedad-escuela. Competencias compartidas con los diferentes elementos.

#### 2. Marco específico de la profesión.

##### a. Autonomía.

- a. Decisión sobre el currículum.
- b. Vinculación a un proyecto común.
- c. Formación como reflexión sobre la práctica.
- d. Evaluación / autoevaluación.

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de ...

### b. Globalidad.

- e. Interrelación entre las diferentes cuestiones.
- f. Concordancia entre el modelo pedagógico y las condiciones laborales.
- g. Consenso con la comunidad educativa.

En este sentido, se puede decir que cada una de las prácticas docentes se caracterizan por ser ateóricas, practicistas e individualistas. Este modelo es más predominante en la actualidad, ya que se desprende de toda una cosmovisión de la ciencia como la herramienta que todo lo podrá resolver y controlar, una idea derivada de la ilustración que define al proyecto moderno, en el cual se pretende erigir a la ciencia como la nueva modalidad de conocimiento validado, de hecho se concibe como la única legítima en este sentido. De ahí, se viene a expandir en una serie de situaciones como lo es la formación de docentes que se ve entonces dominada por esta percepción. En este tipo de enfoque de la formación docente universitaria, que Díaz Barriga sitúa a inicios de, los sesenta su implantación en nuestro país,

*"... al profesor se le formaba básicamente en técnicas didácticas para que pudiera operar el plan elaborado por otros" (Díaz, Barriga; 1995, p. 32)*

Para Contreras (1997), los modelos de práctica docente con los cuales se relacionan los de la formación, son tres fundamentales en la actualidad:

- El racional técnico o del "experto infalible", que concibe a la docencia como una actividad que debe ser guiada por el conocimiento científico existente sobre la educación.
- El del profesional reflexivo, que se fundamenta en la idea de que el profesor debe investigar su práctica para comprenderla y mejorarla.
- El del profesor como intelectual crítico, que se fundamenta en las concepciones emancipadoras de la escuela de Frankfurt y pretende que el docente se comprometa en su labor con la liberación de los hombres.

La forma habitual en la enseñanza superior es el método catedrático, que la enseñanza en este método no es otra cosa que transmitir por parte del maestro conocimientos y la recepción por parte del alumno dichos conocimientos. En otras palabras, el método catedrático es el admitir que el maestro posee de antemano el saber que trasmite a aquellos que aún no lo poseen, en este método el maestro enseña con la

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de...

explicación e interrogaciones.

El alumno por su parte cumple con la recepción en cuanto a la explicación, lo que leyó en los libros sobre el tema expuesto en clase. Es aquí donde entra la técnica de memorización.

Así pues, en la enseñanza superior esta idea tradicional de enseñanza tiene una forma habitual. Se le denominó método catedrático al monólogo por parte del profesor, aquí el oyente es el alumno, quien queda reducido, en el mejor de los casos, a la mecánica tarea de tomar apuntes.

En este método o modelo que adoptó la enseñanza superior tiene mucho que ver los libros de texto y la repetición, es decir, la enseñanza ex - cátedra suele degenerar, en la docencia superior, en lo que llaman los franceses la repetición simple. El procedimiento, tradicional por antonomasia, que reduce al mínimo el trabajo del profesor, consiste en dejar que los alumnos investiguen el tema o lección de un libro en especial o bien en tomar por estudio los apuntes dictados por el catedrático. La tarea, entonces, del profesor se limita a cerciorarse de que el alumno ha captado y retenido en su memoria cuanto dice el texto o los apuntes, con esto el profesor se remite únicamente a aclarar con explicaciones el sentido de las ideas objeto de la enseñanza.

A este procedimiento se le llamó repetición simple o literal que esta al servicio al sistema de exámenes de asignaturas al término de cada curso, cuya inutilidad en la enseñanza profesional es patente, así pues se puede afirmar que la enseñanza de repetición simple únicamente prepara para el examen, no para el ejercicio de una profesión y de un saber auténtico.

A este procedimiento lo refuerza o es de gran utilidad el libro de texto que se compone de nociones preformadas, rígidas, ordenadas con la mira de facilitar la repetición literal, que subordina el criterio del alumno.

Es importante mencionar que la enseñanza superior, en general, no se apoya con el recurso didáctico que es el libro de texto, lo que sí se utiliza es la búsqueda bibliográfica en bibliotecas especializadas o de consulta.

Se puede decir, que el concepto tradicional con el que cuenta la enseñanza superior carga al alumno de pasividad, por eso los pedagogos contemporáneos están en contra de esa idea, ya que ellos piensan que aprender no significa retener en la memoria conocimientos, sino adquirir en y por la acción, experiencias y poder actuar en una realidad. Es decir,

*"Por conducta hay que entender toda actividad ora corporal, ora mental y afectiva. La destreza de un operario, la capacidad intelectual de un investigador y la competencia docente de un maestro, así como las aptitudes de un aviador y las de un atleta, son otros tantos ejemplos de un buen aprendizaje que ha venido a modificar o, por lo menos, a afinar la conducta vital de estas*



## CAPITULO 2. La docencia como elemento de ...

*personas. Aprender una cosa nueva es nada menos que vivirla, vivirla en pensamiento, sentimiento y respuesta corporal." (Larroyo, Francisco: 1959, p.67)*

Es por eso que la tarea del maestro en la enseñanza superior es guiar y estimular a los alumnos para la adquisición del saber por cuenta propia. El maestro planea y ordena actividades para que su aprendizaje sea autónomo, así pues, el maestro enseña un método de trabajo y de estudio que brinda al educando una verdadera formación académica.

La enseñanza superior se sirve con el siguiente procedimiento en su acción y trabajo:

- h. El estudio dirigido, es decir, la tutoría académica.
- i. El gabinete, de preferencia en los estudios humanísticos.
- j. El laboratorio.
- k. La práctica profesional.
- l. En la etapa del doctorado, el seminario selectivo.

El docente de la enseñanza superior debe contar con diferentes perfiles, según Francisco Larroyo (1959) los cuales son:

*La vocación pedagógica:* En el profesor domina la tendencia a servir a sus semejantes. Dentro de esta característica existen otras que son muy peculiares y/o específicas.

- a) **Eros pedagógico:** Es decir, el amor a los educandos. Darse a los seres en formación. La inclinación al educando, es decir, supone la aptitud de comprender a éstos, identificarse en ellos y sobre todo el respeto a él.
- b) **El sentido de los valores:** Existe un fin concreto dentro de la enseñanza y ese fin lo constituyen los valores de la cultura, la esencia de la educación reside en hacer participar progresivamente al educando en el mundo de los bienes culturales.
- c) **Conciencia de responsabilidad:** Reside en el respeto, amor hacia los educandos y en la ética y percepción de los valores, es decir, como transmite éstos.

*Las condiciones profesionales:* Las técnicas profesionales construyen el conjunto de cualidades pedagógicas con las que se enfrenta el educador. Es decir:

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de ...

- a) **Erudición crítica y mente inquisitiva:** Esto es lo que hace singular al profesor universitario, conocer lo que se enseña de una especialidad y el saber del profesor universitario es un saber crítico, metódico: el docente debe saber en qué se funda su saber y hasta dónde llega. Es importante mencionar que no basta conocer la asignatura sino saber organizarla con miras a la enseñanza.
- b) **La probidad magisterial:** Se refiere a la virtud moral de reconocer con propósitos de elevación y superación la verdad de los hechos, es decir, reconocer el aprovechamiento y esfuerzo de los educandos. Se dice que gracias a la probidad el maestro puede ser un modelo a seguir.
- c) **Alegría y buen humor:** La alegría es el catalizador de la educación.
- d) **El tacto pedagógico:** La rectitud y habilidad constituye el tacto pedagógico y éste es el resultado de una observación en el que opera el acto del aprendizaje y la aplicación de los procedimientos de enseñanza y el actuar del maestro como personalidad moral.

Es importante que el profesor universitario, en efecto, ha de propiciar el saber que él anteriormente adquirió y ver como se desarrolla en sus alumnos tanto la aptitud, el método y la capacidad para adquirir nuevos conocimientos.

El profesor universitario debe ser leal al espíritu y al método de la materia que enseña, cuyas exigencias son el amor a la materia, posesión del método amplio y profundo conocimiento de su contenido, estudio constante de ella y expectación por sus conquistas, un hábito de exponer con claridad y sugerir con eficacia y por último un modo dinámico y activo de concebir su práctica docente ante la enseñanza y la investigación.

*"En un profesor de enseñanza superior deben concurrir intelectuales aptitudes, variadas y relevantes. Pero precisa descubrirlas, cultivarlas, perfeccionarlas. Así se impone la tarea de formar, por manera intencionada y sistemática, el profesorado.*

*El eminente docente universitario no surge por generación espontánea; es imprescindible crear una carrera para formar y mantener "en forma" a profesores e investigadores" (Larrayo, Francisco; 1959, p.30-4)*

La preparación de los profesores universitarios reside en la directriz de cada escuela superior o facultad y bajo qué lineamientos surgieron, pero en cualquiera de las dos el doctorado y/o maestría son importantes ya que son un alto requerimiento.

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de...

La verdadera enseñanza superior requiere un ambiente académico y productivo que se constituye por maestros y alumnos.

El progreso lo aportan los profesores de tiempo completo de exclusiva dedicación a la enseñanza y a la investigación. Algunas de las actividades de dichos profesores son la impartición de cursos, la organización y conducción de seminarios y prácticas de laboratorio, tutoría académica, por mencionar algunas.

Es importante mencionar que dentro de la universidad existen categorías o escalafones dentro del estatuto general del profesorado universitario, así pues, la organización que se generó es la siguiente, cabe mencionar que este escalafón se construyó a partir de que los maestros deben convivir académicamente con los alumnos. Se impone una clasificación docente y presupuestal en ellos. Clasificar y retribuir por igual a los maestros, por horas de trabajo a la semana, es decir, un racional presupuesto de egresos debe establecer categorías de maestros y no tomar como unidad de salario exclusivamente las horas de conferencias.

Las categorías que se toman en cuenta en los escalafones son las siguientes:

- *Ayudante (de preferencia graduado)*. Designación por un año, renovable hasta tres veces. Sus actividades consisten en coadyuvar a los otros catedráticos en las tareas de la docencia o investigación, según sea el caso del profesor.
- *Profesor adjunto*. Graduado, que haya probado conocimientos y experiencias en la materia objeto del curso. Suficiente capacidad pedagógica. Dentro de esta categoría podrían quedar incluidos los catedráticos por horas sueltas. Designación por dos años, renovable hasta tres veces.
- *Profesor asociado*. Graduado, con buenos antecedentes en la docencia. A estos profesores y los titulares se articula principalmente la marcha de la docencia profesional. El profesor asociado imparte la enseñanza a dos o tres grupos de alumnos. Estabilidad permanente.
- *Profesor titular*. Elegido por sus dotes de maestro y su aptitud para despertar aptitudes. Dedicado a la dirección técnica de la enseñanza objeto de su especialidad, sin perjuicio de impartir cátedra. Estabilidad permanente.
- *Profesor investigador*. Profesor consagrado a los estudios del doctorado. Capacidad sobresaliente en la búsqueda científica. En ciertos casos podrá ser eximido de la obligación docente y se constituirá en mero investigador. Estabilidad permanente.

Es importante mencionar que para explicar las formas de trabajo en el aula, es necesario reconocer que los profesores de enseñanza superior muchas veces se ven

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de...

obligados a poner en juego su genio y su intuición, más que valerse de aspectos teóricos y técnicos que den como resultado una enseñanza eficiente y un aprendizaje significativo.

Las razones pueden ser que los profesores carecen, a menudo, de una preparación específica para realizar su trabajo docente. En el mejor de los casos, tienen que seguir modelos de planeación implantados en su institución (índices de temas, cartas descriptivas, formatos rígidos, modelos surgidos de la sistematización de la enseñanza), los cuales en ocasiones son aplicados en forma mecánica, sin profundidad en las concepciones de aprendizaje, enseñanza, conocimiento, e incluso de hombre y de sociedad en que ellos se sustentan y se desarrollan.

Independientemente de la formación o actualización con la que cuente el docente para realizar su actividad, es necesario no pasar por alto que la relación maestro-alumno sea armoniosa, académicamente, para que se logre un aprendizaje significativo. La relación maestro-alumno es importante y fundamental, ya que de esta depende que la forma de trabajo que se implemente en el aula tenga un valor y reconocimiento colectivo. Una buena relación entre el docente y el alumno dará como resultado un ambiente propicio, una situación motivante y estimulante que redundará en beneficio del proceso enseñanza-aprendizaje; por otro lado cuando las relaciones entre los docentes y alumnos no sean estrechas ni cordiales propiciarán que las formas de trabajo se vean deterioradas y con resultados negativos.

De forma particular en la Licenciatura de Pedagogía de la ENEP Aragón se dice que su forma general de trabajo dentro de las aulas es la cátedra tradicional con el uso de los materiales didácticos más comunes y de técnicas grupales. Es decir:

*"Al analizar los programas de las asignaturas que integran las áreas, nos encontramos que las formas de trabajo que predominan en el aula son: la cátedra tradicional, el trabajo individual, el trabajo en equipos, el uso de técnicas dinámicas con o sin materiales audiovisuales, etc. En el salón de clases concurren diferentes perspectivas en torno a cómo conducir una clase, ello implica también diversas concepciones del proceso Enseñanza-Aprendizaje de acuerdo con la teoría de aprendizaje que se sustente, la misma licenciatura plantea la posibilidad de conducir diferentes métodos didácticos para realizar dicha tarea" (Comité de Carrera, 1993, p. 84)*

Casualmente la mayoría utiliza el mismo método, no se dice si por comodidad o por que les parece más impactante, a pesar de que estamos en una carrera que permite la flexibilidad en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, para llevar a cabo o realizar algunas actividades didácticas complementarias a la transmisión de conocimientos nos encontramos con múltiples limitantes, ya sea por las características materiales o bien por las condiciones administrativas que muchas veces entorpecen la planeación y la organización del proceso enseñanza-aprendizaje, un ejemplo claro lo tenemos cuando el docente planea su clase y decide utilizar aparatos audiovisuales; en primer lugar si su clase es a las siete de la mañana no podrá hacer uso de los mismos porque si el horario del departamento de aparatos

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de...

audiovisuales empieza una hora después, por otro lado el trámite burocrático para la solicitud de los mismos es tardado.

Para completar la visión antes expuesta mencionaré algunos datos que permiten ver de forma general la manera en que se considera que se lleva a cabo el trabajo en el salón de clases, esto no pretende absolutizar condiciones ni características de sujetos que los implementaron, estos datos fueron rescatados por el Comité de Carrera (1993):

- Se requiere rescatar la práctica cotidiana en el aula como un medio para conocer y comprender la realidad concreta en la que se operativiza y desarrolla el plan de estudios (confrontación entre currículo real – currículo formal)

- La investigación debe estar presente en el trabajo del aula y explicitada en el plan de estudios, que contribuye en la formación de sujetos capaces de intervenir profesionalmente desde una perspectiva amplia.

- Existe una repetición continua de contenidos en el aula que propicia un aprendizaje memorístico y mecánico; que se separa la realidad y lo paraliza.

- Se destaca la importancia de la tarea como el análisis de la realidad, así como reformular la metodología de trabajo dentro del aula en función de una relación maestro-alumno que coadyuve a una formación integral del profesional de Pedagogía de la ENEP Aragón, con ello se busca la integración de la teoría con la práctica que permita el rompimiento del esquema tradicional de educación y recuperar al alumno como un sujeto de lo educativo y no como un objeto.

- Las prácticas escolares las constituyen maestro-alumno y éstas se construyen, esto implica revisar la misma práctica y la forma como se construye.

- El trabajo en el aula, se aprende el saber hacer desde la perspectiva de cada profesor.

- No se considera a la cotidianidad en los análisis ni siquiera se considera su conceptualización.

En la ENEP Aragón existen carencias materiales y recursos para realizar prácticas que estimulen las actividades mentales o intelectuales.

En teoría la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón su modelo para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje es la libre cátedra y algunos otros que ya se mencionaron, sin embargo, esto se concretará en el capítulo tres y último, además de unificar, por así decirlo, la noción de docencia que se incluye entre la planta docente de la Licenciatura en Pedagogía en el área de didáctica y cómo construyen su didáctica. Así pues para poder abordar éstos aspectos es de importancia ahondar en la actividad docente del

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de...

pedagogo y conocer su noción de docencia para enriquecer la formación misma del pedagogo y dar pie a un progreso mismo.

Cabe mencionar que aunque algunos profesores desconozcan los prototipos de formación, nieguen que siguen un lineamiento específico o que cayeron en un modelo didáctico, es importante reconocer que con el paso del tiempo y la práctica didáctica durante muchos años en la misma área se puede llegar hasta convertirse en un hábito ya que para que suceda esto es necesario únicamente 21 días.

Pero también hay que reconocer que la formación que brindan los profesores es importante en la vida de cada estudiante y se puede fijar en uno de ellos, por lo tanto hay que seguir enriqueciendo dicha práctica para que cada día sean mejor los pedagogos de la ENEP Aragón, por tal motivo es importante conocer las directrices y perspectivas de los profesores, dejando a un lado la crítica o desvalorización sino la reflexión misma para poder progresar en el quehacer del pedagogo, que a continuación se abordara más a fondo para que se vislumbre la relación e indicios de la docencia y la pedagogía.

### **2.4 Inmersión de la docencia como actividad laboral para el pedagogo.**

En el presente apartado se revisa a la docencia como una actividad laboral, dentro de tantas, para el pedagogo. Se considera que al concretarse los nuevos planes de estudios (véase apartado 1.4), en el caso particular de la carrera de Pedagogía, se proyectaron expectativas nuevas, innovadoras, ya que los objetivos de ese entonces, se puntualizaron en los siguientes términos, tales, involucraron a la docencia como campo idóneo de trabajo para el pedagogo, antes de mencionarlas es importante mencionar que la docencia conlleva propósitos claros que muchas de las veces aparecen ocultos a través de la ideología\*, ya que existen conductas, objetivos que se desean y que se pretenden realizar por medio de la ideología, se tendría que hablar más de ésta pero no es el objeto del presente. Otro de los aspectos ocultos sería la cultura, la sociedad:

- Contribuir a la formación integral de la persona.
- Formar un pedagogo general como profesionista.
- Formar al especialista de la Pedagogía lo mismo para la docencia que para la técnica y la administración de la educación.

\* Entenderemos por ideología coincidiendo con Carrizalez, en considerarla como una "deformación de la realidad" comprendida como una falsa conciencia, se integra por mitos, utopías y dogmas

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de...

- Formar al investigador de la Pedagogía.

En cuanto a las prácticas profesionales, dentro de la ambigüedad del plan, se destacaron: la formación docente y, por tanto, la orientación normalista, como línea rescatada y que se le dio prioridad durante la existencia de la carrera en el contexto de la Universidad; y la capacitación instrumentalista, que se orientó hacia actividades de ejecución y manejo de técnicas para planear, administrar, dar clase e investigar, producto nuevamente del enfoque positivista subyacente que desvincula lo teórico de lo metodológico, las partes del todo, y la realidad educativa de la realidad social.

Así pues, en el currículum de Pedagogía, el área de Didáctica y Organización agrupa las siguientes asignaturas: Teoría Pedagógica, Didáctica General, Auxiliares de la Comunicación, Prácticas Escolares, Organización Educativa y Didáctica y Práctica de la Especialidad que dentro del Plan de Estudios aparecen como materias obligatorias, además se encuentran materias optativas como taller de comunicación y talleres de didáctica; lo importante aquí, es que las anteriores materias se abocan a transmitir una serie de conocimientos que se consideran necesarios para que el alumno analice la docencia como una actividad propia del pedagogo, sin embargo, la forma en la que se abordan los contenidos en cada una de estas materias propician que la formación para la docencia no sea vista como una totalidad, lo cual es la responsabilidad del alumno unir los conocimientos en un todo, de esto se hablará en el siguiente capítulo más a fondo.

Otro de los acercamientos a la docencia desde que uno es estudiante de la Carrera de Pedagogía, es que en la mayoría de las asignaturas se le pide al alumno que se responsabilice de la conducción de una clase, como un lineamiento de acreditación, lo cual hace que el alumno se fije como primer actividad la docencia.

Como ya se trabajo en los apartados anteriores del capítulo 1, en el comienzo de la década de los setenta, por razones históricas que se remontan décadas antes, es decir, en el año de 1929 cuando la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) logró su autonomía se separaron los estudios Normalistas Superiores y por consecuencia se suscitó el surgimiento de la pedagogía dentro de la UNAM, la cual se encontró en la necesidad de perfilar su identidad como disciplina y como carrera profesional, entonces es a las primeras generaciones de egresados de los setenta que les corresponde abrir camino para los pedagogos que vienen detrás de ellos así como también buscar otros nuevos caminos, de estas generaciones proviene el maestro Porfirio Morán Oviedo, el cual llegó a estudiar la carrera de Pedagogía a principios de los años setenta a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en los primeros años de su carrera magisterial fue maestro rural. Actualmente el maestro imparte la cátedra de Teoría Pedagógica y según su propio sentir, es un espacio de reflexión académica, de crecimiento profesional y de innovación pedagógica, menciono este caso como mejor ejemplo y por mencionar alguno, al respecto comenta la Dra. Leticia Barba Martín en la obra de Porfirio Morán Oviedo que hace sobre la docencia como una actividad profesional. El en compañía

## CAPÍTULO 2. La docencia como elemento de...

de un grupo de compañeros contemporáneos a su generación, se colocó en lugares claves, aprovechó coyunturas institucionales y políticas, para desarrollar profesionalmente tareas, antes no imaginadas para pedagogos, como la investigación educativa y la formación de profesores, perfilando con ello un campo profesional muy importante que hoy identifica al pedagogo universitario.

Así pues, por su parte Morán después de iniciar su actividad académica en asesoría pedagógica y en la formación de profesores (véase apartado 2.1) en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia, en donde existe la apertura de atender el problema de la formación pedagógica – didáctica de una manera más formal, es decir, más profesional e institucionalizada, por tanto formó un equipo que se integró por Hortensia Murillo, Enriqueta Marin, Margarita Pansza, Marta Uribe y otros, al ingresar al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM, construyeron juntos las bases teóricas, operativas y experienciales, lo cual les sirvió para iniciar una línea de investigación sobre la docencia.

*“ De esta manera, el desarrollo de la profesión del pedagogo se convirtió en una verdadera lucha en aquellos años, que para Porfirio y sus compañeros cercanos significó un doble compromiso con la investigación y con la docencia a través de lazos muy estrechos con la comunidad académica de profesores con quienes compartieron su proyecto. De esta forma el autor desarrolla su trabajo ligado a las escuelas normales rurales y estatales con quienes siempre ha permanecido unido, al mismo tiempo que con la comunidad universitaria: Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades, así como universidades estatales mexicanas y latinoamericanas.”(Barba, Leticia; 1999, p.8)*

Estas generaciones abren el camino de la docencia aunque con el paso del tiempo existió la delimitación de políticas de promoción laboral, las cuales fortalecieron la carrera académica en la perspectiva de la profesionalización\* docente, hasta la propuesta de programas de formación.

Se considera que existe una problemática en la actividad docente del pedagogo, ya que este desvaloriza a la docencia. Es importante señalar que en la concepción de didáctica subyacente en la Tecnología Educativa, se reduce al docente a una categoría de ingeniero conductual, el cual debe desarrollar habilidades para que sea capaz de operacionalizar un modelo de instrucción, con el apoyo directo de la técnica; y que además social e institucionalmente se le adjudique una tarea específica, que es el enseñar, dentro de un espacio específico: el aula. Y que por parte del alumno le demanda métodos novedosos de enseñanza para que la clase sea amena, para que aprenda más fácilmente al objeto de estudio. El docente y más aún el pedagogo que ejerce esta actividad debe sobrepasar este corte instrumentalista de su quehacer didáctico y la subordinación ante el currículum.

\* Profesionalización: especializar una actividad. Profesionalización docente: se concibe como una transformación especializada que implica un conjunto de conocimientos y habilidades específicas de un área o disciplina determinada, y en los aspectos científicos y técnicos que requiere el ejercicio formal y real de la docencia.



## CAPITULO 2. La docencia como elemento de...

La docencia debe de tener una importancia en el actuar del pedagogo, pues mediante ésta construirá un discurso epistémico – teórico – metodológico – histórico – social, que pueda normar una misma práctica docente, donde sus participantes sean sujetos que reflexionen, critiquen y sean constructores del objeto de estudio y de sus aprendizaje, para que así, no sean meros contempladores de la realidad, es importante mencionar que la mayoría de los docentes se aíslan de otros profesores, en cuanto a su práctica docente, esto perjudica su actividad ya que algunos problemas se asemejan o son iguales a los de los demás profesores y no se percatan que se pueden estudiar y resolverse en común.

Es de suma importancia mencionar que dentro de la ENEP Aragón en la Licenciatura en Pedagogía se le da la oportunidad a algunos de los egresados de esta licenciatura, ya que se dedican a laborar como docentes en la participación de formación a profesores para los diferentes niveles educativos o a la formación de capacitadores y se percatan de que es importante que se les brinde y que exista una mayor preparación para la docencia, ya que se enfrentan con docentes que les llevan varios años de experiencia, ante esto siempre se encontraran en desventaja con éstos. Al respecto el Mtro. Jesús Escamilla Salazar y la Lic. Amparo Barajas González mencionaron en el Foro de análisis del currículum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón que:

*"A esta situación Furlán ha llamado paradoja trágica – comedia, (es decir) cuando el pedagogo recién egresado se convierte en formador de docentes por azares del mercado de trabajo. En estos casos que abundan el pedagogo que ejerce la docencia ( para la cual no fue preparado) condescientes que tienen una práctica (que él nunca ha desarrollado). Se pone así a sustentar un discurso que se instala en el plano de lo ideal, contando como únicos referentes las teorías y sus recuerdos del rol de alumno." (Escamilla Salazar y Barajas González; 1991, p.94)*

Dentro del mismo Foro comentaron que es por eso que la realidad del egresado de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón es que después de ser alumno pasa a ser parte de la planta docente como una actividad secundaria o complementaria, lo cual le resta valor a la práctica docente, pero también es cierto que es una de las actividades de trabajo para el pedagogo que con seguridad se convierte en su fuente de trabajo. Todo esto da como resultado la desvalorización de la docencia como práctica profesional; como ejemplo de ello podemos mencionar los bajos salarios que percibe el docente, y por supuesto el pedagogo como docente no escapa de esta situación.

En años recientes se realizaron diversas investigaciones sobre la formación del pedagogo y dichas investigaciones coinciden en varios aspectos, tales son:

- Desvinculación clara y persistente entre la teoría y la práctica profesional.
- Fragmentación de los contenidos.
- Falta de contenidos mínimos en cada una de las asignaturas que conforman el Plan de Estudios.

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de...

- Falta de delimitación de la práctica profesional del pedagogo, lo que ocasiona que el egresado confunda la profesión como pedagogo con la de todólogo.
- Desequilibrio en el Plan de estudios sobre diferentes campos del conocimiento. Actualmente existe una gran demanda de cursos sobre educación especial, capacitación, relaciones humanas, por mencionar algunos.

Sin embargo del pedagogo se espera que sepa realizar diversas tareas, que por el hecho de pertenecer al campo educativo, se cree que deben ser atendidas a satisfacción por este profesional, desde aspectos relativos al ejercicio de la docencia, hasta los de planeación e investigación, desde luego, la orientación vocacional, la capacitación, la terapia, la supervisión, etcétera.

La descripción del perfil laboral del área de didáctica y organización dentro de la carrera de Pedagogía es el siguiente:

- Planeación educativa
- Evaluación de sistemas educativos
- Diseño curricular
- Formación de Profesores
- Elaboración de material didáctico
- Elaboración de instrumentos de evaluación
- Administración de instituciones educativas
- Capacitación laboral.

En la preocupación por satisfacer las necesidades de una educación universitaria que atienda a los niveles de calidad sin descuidar los aspectos cuantitativos, hacer revisar la práctica del profesorado. Para esto, es importante mencionar el gran impacto de la revolución científico-tecnológica dentro de la educación superior, que como principales ejes son la enseñanza y los profesores. Antes de 1960, el término "profesor de tiempo completo" se desconocía (ver apartado 2.3), esto era por que la universidad obtiene de sí misma sus recursos humanos para la enseñanza, que son aquellos profesionales notables y destacados, quienes por prestigio o vocación se convierten en servidores de la universidad. Con la masificación ( ver capítulo 1) y modernización de la universidad, esto ya no es posible y surgió paulatinamente un nuevo tipo de maestros. Es decir los profesores empiezan a concebir su práctica educativa como profesión y se encuentran ligados de

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de...

manera permanente a los procesos académicos, orgánicos y políticos de su espacio de trabajo. Lo anterior es interesante pero lo que en realidad sucede es que en la enseñanza media superior y superior la mentalidad con respecto a concebir a docencia como una profesión se generaliza simplemente en manejar la noción de docencia como un servicio;

*"Un servicio que se debate, las más de las veces, en un juego paradójico, pues a pesar de que el discurso oficial hay cuidado de no negarle importancia, y de que, por otra parte, consume el porcentaje mas alto de los presupuestos institucionales, en los hechos es una de las tareas educativas menos reconocida y, consecuentemente, menos apoyada, dicho esto en términos de su superación." (Morán, Oviedo; 1999, p.36)*

Es por ello que la docencia sufre una desvalorización tanto por parte de la sociedad como de los mismos profesionistas que la imparten, así pues, la docencia se considera como un complemento o un accidente en la actividad profesional de un profesionista, esto ocasiona un estancamiento de la propia práctica docente y la falta de tiempo de los docentes para seguir un desarrollo y actualización de dicha práctica, ya que, su trabajo principal no les permite dedicar tiempo a esta actividad docente que desempeñan. Cabe mencionar que los actuales investigadores de la educación consideran importante profesionalizar a la docencia, es decir, reconocer de la docencia sus dimensiones de trabajo que necesariamente no residen en el ejercicio de preparar e impartir clase además de calificar trabajos, sino que también es un debate que el profesor realiza con un objeto de conocimiento.

Cuando alguien se presenta como experto en formación, que la mayoría de las veces es el caso del pedagogo, suele pensarse que es una persona que se dedica a impartir cursos, o bien, la falsa idea social que el pedagogo se dedica al cuidado de los niños, es un estereotipo muy consolidado. En realidad, se alude al rol de docente y sobre todo al del pedagogo. Esta es una de las consecuencias de utilizar el término "formación". En el Cuadro 10 se reseñan los sinónimos que tienen que ver con formador y con entrenador. Se comprueba que son dos ámbitos lingüísticos que se diferencian bastante.

En el ser maestro o pedagogo no existe, aparentemente, ninguna diferencia puesto que ambos se consideran como formadoras, su práctica docente probablemente varió junto con su preparación para contraer un compromiso en su profesión, es importante, entonces, revisar que parámetros requieren de un maestro para poder impartir clases como perfil de egreso.

Las instituciones encargadas de formar a los futuros docentes tienen, como cualquier institución pública, un compromiso con la sociedad a la que sirven: el de formar profesionales de la educación.

De este modo a la hora de concretar un poco más la futura profesionalización del docente, podemos tener en cuenta la aportación de Bartolomeis respecto a cinco competencias integradas:

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de ...

*"La competencia disciplinar, que se refiere al conjunto de conocimientos especializados en determinados campos culturales.*

*La competencia didáctica definida como la habilidad de organización y realizar la acción educativa en las diversas fases: programación, intervención, valoración.*

*La competencia pedagógica no es sólo un conjunto de conocimientos relativos a los fundamentos psicológicos de la educación, sino también un conjunto de relaciones interpersonales y efectos de influencias, y favorecer la socialización y la satisfacción emotiva.*

*La competencia organizativa y de gestión viene definida por la capacidad de comprender y realizar la congruencia medios – objetivos, de repartir el trabajo y de colaborar ante objetivos concretos, de valorar la relevancia de problemas que no nacen de las materias de estudio, pero que influyen realmente sobre su aprendizaje, y de considerar una enorme variedad de condiciones materiales cuyo apoyo resulta esencial para la realización de un plan educativo.*

*La quinta competencia se deja abierta a una competencia extra profesional múltiple y diversa constituida por un número indefinido de experiencias, desde las ordinarias a las que se dan en campos concretos, con un carácter marcadamente social y cultural. Y que perfectamente, puede ser asumida desde el pensamiento reflexivo y crítico como el interés y el compromiso cívico-social del docente."(Bartolomeis: 1988, p.64)*

Como se puede apreciar las competencias que se concretan en la práctica docente de un maestro se asemejan a los objetivos de cada materia que se imparte en la carrera de Pedagogía en el área de didáctica, puesto que, dicha área se encamina en la línea curricular de formación para la práctica docente, formación docente, diseño y evaluación curricular organización y administración educativa, capacitación, recursos didácticos para la educación, educación a distancia, extensión de la cultura, por mencionar algunas. Esto se ahondará en el siguiente capítulo.

La docencia es un área a explotar como campo laboral para el pedagogo y por lo tanto los pedagogos que se concentran en este ámbito de trabajo entran en los parámetros que el programa de educación nacional pretende, así como también influye en la noción que incluyan en su práctica de la docencia. Puesto que como ya mencioné la ENEP Aragón desde sus inicios dio oportunidad a los egresados de las primeras generaciones de laborar en ella y que posteriormente gracias a esa oportunidad se mantienen en el puesto que se les ofreció y que algunos sobresalen.

Es por ello que los pedagogos somos discursivamente refractarios a la razón del mercado y al establecimiento de prioridades educativas desde la lógica de la demanda, excepto cuando los demandantes somos nosotros mismos. En efecto, quizá una de las características más difundidas de la capacitación y del perfeccionamiento de docentes sea que se organiza de acuerdo a prioridades definidas por otros docentes o por el Estado, pero casi nunca a prioridades definidas por los usuarios de las escuelas y de los sistemas educativos.

## CAPÍTULO 2. La docencia como elemento de...

Si se intentara interpretar esta configuración de demandas, parecería que los profesores están más preocupados por mejorar sus estrategias de funcionamiento de acuerdo con las necesidades coyunturales de contención del alumnado, que con las necesidades estructurales de dar respuesta a los cambios de fin de siglo y a los desafíos del próximo. Sin duda, detrás de esta cuestión existe un déficit en la capacidad interpretativa de las causas de los problemas de violencia, deserción y repetición escolar, fuertemente atribuidas a condiciones contextuales y pocas veces —aunque cada vez más— vinculadas a una crisis del modelo institucional de la escuela. No es el punto a discutir, pero creo importante mencionarlo. Reinventar la profesión de docente exige tener cierta claridad respecto de hacia dónde ir. Los profesores reproducen lo que aprendieron cuando fueron alumnos y cuando fueron formados. Por eso es imprescindible promover una sólida reflexión acerca de cuál es el perfil de profesor que se desea promover, para avanzar entonces respecto a cómo hacerlo en el caso de aquellos que ya están en ejercicio. Es por ello la importancia de difundir la noción de docencia que manejan en el ámbito de la práctica.

Quando se hace referencia al perfil que deben tener los profesores suelen constatarse dos tendencias. La primera es una sobre simplificación. Se dice que debe saber y saber enseñar. La segunda es una falta de jerarquización. Se presentan largos listados de cualidades y conocimientos que los profesores deberían tener. Probablemente sea necesario encontrar una alternativa intermedia, que permita emitir un mensaje claro y preciso, que dé cuenta de la complejidad del perfil necesario, pero también que fortalezca la atención y jerarquice las acciones que se emprendan. Considero que incidir desde dentro y desde la realidad que enfrentan los académicos, es una de las condiciones previas para transformar en forma continua las prácticas institucionales.

Si se pretende elevar la calidad educativa, ello requiere elevar el sentido social y profesional del ejercicio docente, lo cual nos lleva a repensar la formación del magisterio, pero desde una percepción que rescate esta práctica profesional como una actividad compleja, evitando visiones que la confinen a un trabajo técnico-instrumental. Esto permitiría transformar la actividad docente en un espacio de indagación que permita a pedagogos y especialistas en educación guiar y orientar la acción educativa mediante bases teóricas sólidas y a través de un proceso de investigación continuo.

Como pedagoga, se requiere plantear una postura ante la situación actual, pero con el fin también de encontrar espacios de intervención. Es decir, los problemas contextuales no competen únicamente a las autoridades educativas; las instituciones de educación reflejan también en su acontecer diario diversas problemáticas, y como especialistas tenemos que conocerlas con precisión, como condición previa para plantear alternativas concretas de mejoramiento. Es desde este nivel, desde el rescate de lo cotidiano, que hemos trabajado para recuperarlo como espacio de acción y transformación.

Es importante mencionar las etapas de iniciación en el ejercicio docente como etapa del desarrollo profesional, es decir, el carácter continuo y dinámico del desarrollo profesional docente. No obstante, la consideración del contexto (temporal y escolar) en que corresponde a los maestros y profesores ejercer su labor profesional, así como ciertas

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de ...

características que puede adquirir la evolución del proceso formativo, lo cual llevó a especialistas a establecer algunas etapas; como base de referencia lo que apunta Imberñón (1994), tenemos:

1. Etapa de formación básica y socialización profesional: período de formación profesional inicial en instituciones formadoras generalmente de nivel superior, con distintos sistemas y procedimientos institucionales; en ella se produciría una primera transformación y eventuales cambios en las actitudes, valores y funciones que el estudiante-futuro-profesor atribuye a la profesión docente y la adopción de determinados hábitos que influirían en su ejercicio de enseñanza posterior.
2. Etapa de inducción profesional y socialización en la práctica (o de desarrollo profesional de los profesores «noveles»): se refiere a los primeros años del ejercicio docente, en que la condición de «novel» o «debutante» del nuevo profesor le conferiría a este período formativo ciertas características especiales que ya se analizaron.
3. Etapa de perfeccionamiento (o de desarrollo profesional del profesorado experimentado): en ella predominarían actividades propias de la formación permanente (reflexión, comprensión e intervención a partir de la propia práctica; intercambio de experiencias y actualización constante; trabajo colaborativo en y para el centro educativo, en orden a transformar la cultura docente); se pueden diferenciar, a su vez, ciertas fases particulares dentro de ella.

**Cuadro 10.**

FORMADOR	ENTRENADOR
<i>Docente</i>	
Educador	
Enseñante	
Instructor	Aleccionador
Maestro	Instructor
<b>Pedagogo</b>	Preparador
Preceptor	
Profesor	

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## CAPITULO 2. La docencia como elemento de...

Una idea básica que subyace es que ni la capacidad ni la preparación profesional se agotan en la formación teórica, sino que ellas culminan en el terreno práctico, que es donde se aplican y ponen a prueba las concepciones por las que se orienta la propia acción docente.

El trabajo pedagógico requiere, además de la reproducción, la integración y generación de conocimiento por los maestros. Para ser pedagogos no basta con saber enseñar, es imprescindible conocer el mundo donde se inserta la labor docente, para así tener claridad del margen de posibilidades para el desempeño del trabajo y de las limitaciones propias de la actividad.

La docencia obliga a enfrentar continuamente situaciones concretas con el grupo que requieren solución inmediata, para lo cual resulta indispensable recurrir a conocimientos de diferente origen; también se exige un proceso de reflexión continua. Por ende, en la formación profesional de docentes no basta con estudiar los contenidos, y no es suficiente abordar la relación enseñanza-aprendizaje.

El trabajo docente se concibe en estrecha relación con una serie de recursos auxiliares didácticos. La ausencia de una tradición nacional de pensamiento pedagógico cargada de aliento moral y rigor intelectual que tiende a formar una cultura pedagógica formalista e integradora.

Se analizará el área de didáctica y se esclarecerá la noción de docencia que manejan los profesores de dicha área de la ENEP Aragón en la carrera de Pedagogía, en el siguiente capítulo y último, así se podrá enriquecer la práctica docente de los pedagogos y contribuir a la formación de los futuros pedagogos que posiblemente algunos seguirán como docentes universitarios y en nuestra ENEP Aragón en la Licenciatura de Pedagogía y con ello se podrá ampliar la visión del quehacer pedagógico.

## CAPITULO 3

"ESTUDIO DE CASO DE  
LOS MODELOS DE  
DOCENCIA DE LA  
PLANTA DE  
PROFESORES DE LA  
LICENCIATURA EN  
PEDAGOGÍA"



### **3. ESTUDIO DE CASO DE LOS MODELOS DE DOCENCIA DE LA PLANTA DE PROFESORES DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA.**

Este capítulo se conformó a partir del estudio de caso que se realizó entre los profesores del Área de Didáctica de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón en el ciclo escolar 2003 – 1. El objeto principal del presente es analizar para interpretar a partir del discurso mismo de los docentes los modelos didácticos que incluyen en su práctica didáctica y con ello la noción de docencia que conformaron en dicha práctica y que la propagan entre sus estudiantes. Así pues, éste se conforma de cuatro apartados que a continuación se mencionan.

En el primer apartado se trabajan momentos históricos que repercutieron en la teoría curricular, plan de estudios y, como objeto, el área de didáctica para llegar a una conceptualización de la didáctica que se maneja entre los docentes en dicha área en la Licenciatura en Pedagogía de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Aragón, y que conllevan a la noción de docencia. Es decir, se realiza una conceptualización histórica del currículo para adentrarnos a la conformación del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía específicamente se retoma la importancia que el Área de Didáctica representa en la carrera, así como también un análisis de ésta, cómo se manejan sus objetivos que persigue y el perfil de egreso que propone el área.

En el segundo apartado se conceptualizan las teorías de instrucción y de aprendizaje, para resaltar sus diferencias entre sí. Con ello realiza un breve análisis de los modelos didácticos que emplean los profesores del Área de Didáctica, basándose en la confrontación que se hace ante la teoría con la práctica, desde la perspectiva de los docentes mismos.

A partir del discurso que manejaron los profesores de dicha área se hace un relevante análisis de los que conceptualizan los docentes desde su perspectiva ante su práctica didáctica y lo que en teoría debería ser. Con esto se conforma el tercer apartado.

Finalmente, se hace uso de lo anteriormente expuesto para hacer hincapié en lo que, evidentemente, sucede en la práctica de los docentes del Área de Didáctica de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón desde su perspectiva como tales, así pues se intenta retroalimentar a la comunidad universitaria en general con lo que se propone en éste último apartado.

### 3.1 Análisis Curricular del Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía.

La evolución de la escuela como institución social es constante, de acuerdo a las estructuras sociales que se desarrollan en ese momento para lograr una adecuación a las necesidades que brotan, es decir, a las transformaciones sociales que se devienen. Se puede decir que la conformación actual del sistema, en cuanto a lo educativo, responde a elementos o características básicas del desarrollo del capitalismo, así pues, la estructuración del actual sistema educativo, es decir, la institución escolar, se entiende desde la aparición de éste, sin embargo para unos significó una evolución científica de lo educativo y progreso, y para otros reflejó la relación entre clases sociales y poder en la sociedad. (Véase Capítulo 1)

Este apartado se centra en determinar factores que incidieron en el surgimiento y desarrollo del planeamiento curriculares alternativos a las propuestas clásicas que se dirigen a los planes de estudios. Sin embargo, entre currículo y plan de estudios se dificulta el análisis en cuanto a su conceptualización y de la problemática política – social que explica la génesis de la concepción curricular. En este sentido, se trabajó dentro del presente, el currículo como una teoría curricular. Por lo tanto, el origen del currículo se conforma por todo el conjunto de hechos que condicionan una realidad educativa, que se determina por un proyecto político institucional específico, es decir, se determina de acuerdo a la estructura social que se organiza y se orienta hacia una cierta forma de vida. Es decir,

*"... el surgimiento del discurso curricular se encuentra íntimamente ligado a las exigencias de un modelo social que reclama una funcionalización de la escuela acorde con el desarrollo social." (Díaz, Angel, 1992, p. 16)*

El currículo gira en torno a las exigencias sociales que se presentan en cada momento y espacio, es decir, todo proviene de los cambios drásticos de la tecnología y la cultura. Por tanto este es el lineamiento central para desarrollar el presente.

En 1920 aparecieron, ensayos con mayor articulación que orientaron a la problemática curricular. Los ensayos provinieron de Tyler en el año de 1962 y dos décadas después Taba en el año de 1962. La teoría curricular se desarrolló en líneas conceptuales de la pedagogía estadounidense, es decir, una pedagogía industrial, esta inclusión de la tecnología y el saber hacer modificó a la sociedad mexicana principalmente al campo, (Véase Capítulo 1) lo cual trajo consigo una crisis económica social y política al país.

El currículum entonces se determina por el contexto político, económico y social y se vio, en dicha década como una serie de pasos para la construcción de los planes de estudios con las necesidades de otro país y se olvidó lo que se requería en ese momento, lo cual hace imposible una coherencia ya que de un país en crisis económica se convirtió México en un país modernizador con carencias de todo tipo, con lo cual se luchó contra ideologías y teorías para lograr un cambio que a la fecha se pretenden.

Es decir, el currículum devino en un ámbito técnico que orienta la construcción de planes y programas de estudio. Fue visto como una serie de pasos metodológicos para la construcción de tales instrumentos. Se perdió de vista que su dinámica se vincula al contexto social de donde emergió.

*"El campo de conformación estructural curricular (CCEC) es un conjunto de contenidos culturales (conocimientos, tecnologías, valores, creencias, hábitos y habitus) que se articulan en torno a un determinado tipo de formación o capacitación, que se pretende obtengan los alumnos." (Alba, Alicia; 1993, p.40)*

Esta transformación además de repercutir en la sociedad - empleo, también se modificó las estructuras internas de las escuelas, ante esta necesidad se construyó un modelo pedagógico que se fincó sobre las bases del positivismo (siglo XIX) con el fin de adquirir cientificidad, pero no fue suficiente, ya que todo se sembró en ideologías y no en hombres prácticos, que es lo que se requería, en ese momento. Sin embargo Leopoldo Zea sostiene que:

*"...hasta la inclusión del positivismo en México, la educación ha formado soñadores pero no hombres prácticos, los hombres educados en las ciencias positivas, en cambio, son auténticos realistas, hombres prácticos que no se detienen en sueños" (Zea, L; p. 140)*

Lo que se necesitaba, en ese entonces, eran hombres que supieran resolver los problemas y necesidades que presentaba el país, así pues, muchos investigadores afirmaron que era necesario una teoría del currículo para elaborar planes de estudio adecuados al contexto económico - político de la sociedad productiva, es decir, establecer el vínculo escuela - empleo. Con ello el pensamiento pedagógico giro en tres vertientes que se fundamentaron en:

- \* Funcionalismo      —————>      Tecnología educativa
- \* Pragmatismo        —————>      Teoría curricular
- \* Conductismo        —————>      Evaluación

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

Con estas tres vertientes se originó una nueva didáctica que desplazó a la didáctica misma, por la emergencia de gestar un modelo diferente que fuera adecuado a la demanda de la modernización. Lo consecuente de ello fue:

- a) La didáctica se desplaza por un conjunto de teorías pedagógicas con la finalidad de incrementar la eficiencia a partir del control.
- b) La problemática curricular significó la búsqueda de una solución a las exigencias que el capitalismo industrial reclamó a las escuelas.

La renovación educativa que exigía el proceso de industrialización buscó la eficiencia, por lo tanto la propuesta curricular que sometió a condicionar los planes de estudio, es decir, unificar un perfil, concretar objetivos hacia una visión eficientista y utilitarista. Con ello, se entiende que cualquier estudiante debe realizar y lograr actividades técnico – profesionales, que obviamente dependen de la demanda y las necesidades del aparato productivo del país.

Así pues, la pedagogía del siglo XX enfatizó los aspectos técnicos de la educación bajo la perspectiva inicial del pragmatismo que paulatinamente devino del pensamiento tecnocrático el cual se basa en establecer el vínculo en escuela – empleo, es decir preparar a los estudiantes para el empleo.

Entonces, la teoría del currículo se conformó en los Estados Unidos para cientificar la teoría de los planes de estudio que se basaron en que el empleo es el que va a regular las necesidades de formación, es por ello, que formar un profesional significó y se redujo a capacitación en habilidades técnico – cognitivas para lograr una eficiencia y utilitarismo en el empleo. Las instituciones de educación superior tuvieron que ser eficientes en cuanto a la adaptación de sus planes de estudio a las necesidades que estableció el aparato productor. La descentralización en la UNAM fue producto de ello. La educación se consideró una inversión. Para lograr este cambio también se buscó cambiar las prácticas de los docentes.

*"... la tarea de la Universidad es formar cuadros para el aparato productivo, que los planes de estudio deben atender cuidadosa y puntualmente a las demandas del empleo, asumen que la falta de empleo de los egresados es un problema derivado exclusivamente de su formación y de la institución educativa." (Díaz, A.; 1992 p.59)*

Son entendibles los lineamientos con que se fundó la ENEP Aragón y bajo que circunstancias a partir de teoría curricular se elaboró el plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía. Para el mejor entendimiento es necesario ahondar en él.

A partir de lo anterior, cabe mencionar que la construcción de un plan de estudios se resume como una representación social y no como la mera aplicación de principios técnicos. Es decir, el currículo es una pedagogía para la sociedad industrial que concibe el papel del hombre y de la educación en función del empleo.

Sin duda la principal causa que dio origen a las ENEP (Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales) fue el proyecto de modernización que se instrumentó por el estado mexicano a partir de la década de los 60's que se devino por la crisis del modelo de desarrollo estabilizador que se asumió desde la década de los 40's (capítulo 1) Otro factor importante fue la masificación y explosión de la demanda de educación superior.

La organización de tipo matricial con la que contó las ENEP permitieron la creación de nuevas modalidades profesionales, la obtención de un nivel de calidad homogénea para las diferentes profesiones. La elaboración de planes y programas estuvo a cargo de los comités de programas, mismos que se integraron por el coordinador del programa, un secretario técnico y los jefes del departamento académico en un nivel eventual. Los currículos permitieron vincular estrechamente a las escuelas con el aparato productivo.

En este sentido, la ENEP Aragón inició sus labores el 19 de enero de 1976 con 11 licenciaturas, entre ellas la de Pedagogía, la cual comenzó sus actividades y retomó el plan de estudios correspondiente al año 1976, el cual se caracterizó por estar estructurado por áreas.

El plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón se caracterizó de la siguiente manera:

1. Se retomaron las mismas materias obligatorias del plan de estudios del Colegio de Pedagogía.
2. Se retomaron las materias optativas que tenían mayor demanda en el Colegio de Pedagogía ya que se consideró que brindarían una mejor formación de acuerdo al campo profesional.
3. Se incluyen las materias de taller de televisión, radio y fotografía.

Es importante mencionar que la carrera de Pedagogía atravesó en sus inicios por problemáticas que repercutieron en la formación de los estudiantes aragoneses, entre las cuales resalta la escasez de profesorado lo cual ocasionó que un alto porcentaje de alumnos egresados comenzaran su práctica docente dentro de la misma institución. Otra de las problemáticas que resaltaron fue la desconfianza de que estas escuelas no pertenecieran a la UNAM. Y que por lo tanto su nivel académico no fuera el óptimo.

*"...ante esta circunstancia se decidió continuar con los planes de estudio vigentes en Ciudad Universitaria, hasta que los estudiantes se convencieran de que nuestra escuela era, si bien la última en crearse, una escuela de la UNAM" (Bautista, B. y Rodríguez A: México, p.189)*

Para el año de 1981 se retomó del plan de estudios base las siguientes áreas que conformaron el nuevo plan de estudios:

- Área de Didáctica y Organización.
- Área de Psicopedagogía.
- Área de Investigación Educativa.
- Área de Socio pedagogía.
- Área Histórico – Filosófica.

La finalidad primordial de integrar las materias obligatorias como optativas por áreas fue unificar criterio en cuanto a objetivos básicos de los programas, y así proponer actividades para la superación académica, puesto que al crecer la planta docente los programas se diversificaron.

*"El trabajo que se realizó en las áreas se enfocó básicamente a la unificación de contenidos de las materias, ya que al crecer la planta docente los programas se diversificaron. Esta situación era común de un grupo a otro en la misma materia. Además, se consideró la no repetición de contenidos en materias diferentes y de la bibliografía" (Escamilla, J; 1995, p.49)*

Un aspecto que se denotó fue que los profesores no contaron con los elementos para elaborar sus programas; por lo tanto se promovieron cursos de didáctica para ellos, con un enfoque instrumentalista. (Véase capítulo 2)

En el año de 1985 la matrícula creció considerablemente por lo que se hizo necesario realizar un cambio interno en la organización del plan de estudios. Así pues, en el periodo 85-II las posibilidades de elección de materias optativas se ampliaron. Dichas materias aparecieron como talleres y laboratorios de didáctica, con contenidos tales como, capacitación, elaboración de material didáctico, televisión educativa, evaluación de programas y acciones educativas, por mencionar algunas, estas se incluyeron debido a que proporcionaban una formación acorde al aparato productivo, por lo tanto, pertenecen a un nivel tecnocrático. También se incluyeron materias como Historia de la Educación en Latinoamérica, Taller de Filosofía, etc., las cuales permitieron una formación mas critica del estudiantado. Estas materias fueron cerradas tiempo después por la escasa demanda.

Sin embargo, sobresalieron las materias del área de psicopedagogía, primeramente, y del área de didáctica. Este plan de estudios es con el cual se trabaja para poder analizar el área de didáctica a partir de los profesores como se muestra a continuación.

En el año de 1984 se realizó un estudio exploratorio del currículo de pedagogía desde los estudiantes por Ángel Díaz Barriga y Concepción Barrón Tirado, en el cual se evidenció que en la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón predominó el Área de

Psicopedagogía por su corte tecnicista e instrumentalista que tuvo lugar a esta directriz por la llegada de maestros argentinos que traían esas tendencias así como también por el contexto histórico, social y económico por el cual el país cruzó. Con esto se evidencia la teoría curricular que se construyó y se ejemplifica por tanto en las áreas del plan de estudios de Pedagogía.

**Cuadro 10**  
**PLAN DE ESTUDIOS POR ÁREAS**

---

**ÁREA DE DIDÁCTICA**

*Materias Obligatorias:*

Teoría pedagógica I y II  
Auxiliares de la comunicación I y II  
Didáctica general I y II  
Prácticas escolares I-1 y 2 II-1 y 2  
Organización educativa I y II  
Didáctica y práctica de la especialidad I y II

*Optativas:*

Laboratorio de didáctica I y II  
Talleres de la comunicación educativa I y II (TV educativa)  
Talleres de didáctica- elaboración de material audiovisual I y II  
Talleres de didáctica- educación de adultos I y II  
Talleres de didáctica- metodología de la lecto - escritura  
Talleres de didáctica- cibernética pedagógica I y II  
Talleres de didáctica- elaboración de programas con sujetos con problemas de aprendizaje I y II

Talleres de didáctica- historia de la didáctica I y II  
Talleres de didáctica- análisis de contenido I y II  
Talleres de didáctica- didáctica laboral I y II  
Talleres de didáctica- problemática de la docencia I y II  
Taller de organización educativa I y II  
Evaluación de acciones y programas educativos  
Planeación educativa  
Pedagogía comparada I y II  
Pedagogía contemporánea I y II  
Teoría y práctica de la dirección y supervisión escolar I y II

## ÁREA DE PSICOPEDAGOGÍA

### *Materias Obligatorias:*

Psicología de la educación I y II  
Conocimiento de la infancia I y II  
Conocimiento de la adolescencia I y II  
Psicotécnica pedagógica I y II  
Orientación educativa, vocacional y profesional I y II

### *Optativas.*

Psicología del aprendizaje y la motivación  
Psicología contemporánea I y II.  
Psicología social  
Psicofisiología aplicada a la educación  
Teoría y práctica de las relaciones humanas  
Psicopatología del escolar  
Sistemas de educación especial I y II  
Taller de orientación educativa I y II  
Orientación educativa, vocacional y profesional 2-I 2-II  
Laboratorio de psicopedagogía- coordinación de grupos de apoyo al aprendizaje I y II  
Laboratorio de psicopedagogía- educación sexual I y II  
Laboratorio de psicopedagogía- problemas de lenguaje I y II  
Laboratorio de psicopedagogía- psicología genética y educación I y II  
Laboratorio de psicopedagogía-detección y diagnóstico de problemas de aprendizaje I y II  
Laboratorio de psicopedagogía- psicoanálisis y educación I y II  
Metodología

## ÁREA HISTÓRICO FILOSÓFICA.

### *Materias Obligatorias:*

Antropología filosófica I y II  
Historia general de la educación I y II  
Historia de la educación I y II  
Ética profesional del magisterio  
Filosofía de la educación I y II

### *Optativas:*



Seminario de Filosofía de la Educación I y II

### ÁREA DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

*Materias Obligatorias:*

Iniciación a la investigación pedagógica I y II  
Estadística aplicada a la educación I y II

*Optativas:*

Pedagogía experimental I y II  
Teoría y práctica de la investigación sociopedagógica I y II  
Taller de investigación pedagógica I y II

### ÁREA DE SOCIOPEDAGOGÍA

*Materias Obligatorias:*

Sociología de la educación I y II  
Legislación educativa mexicana

*Optativas:*

Sistema educativo nacional  
Desarrollo de la comunidad I y II  
Técnicas de educación extraescolar I y II  
Economía de la educación  
Problemas educativos de América Latina  
Organismos nacionales e internacionales de educación

---

A pesar de que el Área de Psicopedagogía predominó finalmente tuvo más relevancia el Área de Didáctica, por que los alumnos consideraron que las materias que se daban en dicha área brindaban mayor formación y que no se impartían así que hubo en ese entonces una mayor demanda de las materias. El área de Didáctica retomó la postura de Larroyo con enfoques de la Tecnología Educativa cuando se incluyó a la Universidad primeramente como Maestría. (Véase Capítulo 1 y 2)

Del presente plan de estudios se retoma el área de didáctica de la cual se presenta un breve análisis.

Hay que recordar que en 1982 se crearon las áreas que actualmente organizan la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón. Las áreas son: Didáctica, Psicopedagogía, Socio pedagógica, Histórico – Filosófica e Investigación.

Así pues, las materias obligatorias son 40 en total y materias optativas son 73 en total son 113 materias. De las cuales los alumnos deben de cubrir 168 créditos obligatorios, 76 créditos de las materias optativas, en total deben de cursar 58 materias durante 4 años. (Véase Gráfica 6)

GRÁFICA 6



El Área de Didáctica se conforma por las asignaturas obligatorias y optativas que a continuación se presentan Área de Didáctica, estos datos se retomaron de los horarios del semestre 2003 – 1 (véase cuadro 11) Materias Obligatorias: 6, de éstas 5 se cursan en 2 semestres y 1 en 4 semestres. Materias Optativas: 17, 3 son de un semestre y 14 de dos semestres. Es decir:

**TOTAL DE MATERIAS QUE SE CURSAN ÁREA DE DIDÁCTICA**

ÁREA	Nº DE MATERIAS OBLIGATORIAS	Nº DE MATERIAS OPTATIVAS	TOTAL DE MATERIAS	PORCENTAJE Que representa
DIDÁCTICA	13	31	44	39%

**TESIS CON FALLA DE ORIGEN**

Las asignaturas que tienen un carácter obligatorio de dicha área son:

- |                                       |                  |
|---------------------------------------|------------------|
| TEORIA PEDAGÓGICA I Y II              | 1º Y 2º SEMESTRE |
| DIDÁCTICA GENERAL I Y II              | 3º Y 4º SEMESTRE |
| AUXILIAREAS DE LA COMUNICACIÓN I Y II | 3º Y 4º SEMESTRE |

PRÁCTICAS ESCOLARES 1-I Y II	3° Y 4° SEMESTRE
ORGANIZACIÓN EDUCATIVA I Y II	5° Y 6° SEMESTRE
PRÁCTICAS ESCOLARES 2-1 Y II	5° Y 6° SEMESTRE
DIDÁC. Y PRÁCTICA DE LA ESPECIALIDAD I Y II	7° Y 8° SEMESTRE

De acuerdo a la teoría curricular el plan de estudios debe tener una secuencia lógica, ya que como se mencionó existen materias que se dan desde el primer semestre y que se ligan hasta el octavo semestre de la carrera, que es el último, por lo tanto no debe existir una desarticulación de conocimientos o contenidos. Al respecto opinó el Mtro. Carrillo Avelar Antonio (1996) que:

*"... existen materias en 3º, 4º, 5º y 6º semestre que se podrían vincular entre si con el propósito de obtener una mayor integración en los contenidos y que no se justifican que se encuentren fragmentados." (Carrillo, A.: 1996, p.227)*

**Cuadro 11**  
**ASIGNATURAS OBLIGATORIAS Y OPTATIVAS**  
**ÁREA DE DIDÁCTICA**  
**ASIGNATURA (S)**

---

Taller de Didáctica I Educación de Adultos  
Didáctica y Práctica de la Especialidad I  
Taller de Didáctica I Prog. Prob. de Aprend.  
Auxiliares de la comunicación I  
Laboratorio de Didáctica I  
Taller de Didáctica 2 Problemáticas de la Doc.  
Prácticas Escolares II-1  
Taller de Didáctica 2 Prog. Prob. de Aprend.  
Prácticas Escolares I-1  
Taller de Didáctica 1 Met. de Lecto-escritura  
Taller de Didáctica 2 Met. de Lecto-escritura  
Taller de Didáctica 1 Cibernética Ped.  
Teoría y Práctica Dir. y Sup. Esc. I  
Didáctica General I  
Taller de Organización Educativa I  
Organización Educativa I

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

Didáctica General I  
Taller de Didáctica 2 Historia de la Didáctica  
Taller de Didáctica 1 Cibernética Ped. II  
Taller de Didáctica 1 Historia de la Didáctica  
Teoría y Práctica Dir. y Sup. Esc. 2  
Didáctica y Práctica de la Especialidad II  
Taller Didáctica I Didáctica Laboral  
Taller de Didáctica 2 Educación de Adultos  
Evaluación de Acciones de Prog. Educativos  
Teoría Pedagógica I  
Pedagogía Contemporánea I  
Pedagogía Comparada I  
Teoría Pedagógica I  
Taller de Didáctica 2 Prob. de la Docencia  
Taller de Didáctica 2 Didáctica Laboral  
Taller de Didáctica 2 Cibernética Ped.  
Taller de Organización Educativa 2  
Taller Didáctica 2 Análisis de Contenido  
Taller de Comunicación Educativa I  
Taller de Didáctica 1 Análisis de Contenido  
Planeación Educativa  
Taller de Didáctica 2 Problem. de la Doc.

---

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Es importante mencionar que las materias optativas varían de acuerdo a su demanda por los estudiantes.

El Área de Didáctica es la más reconocida por el pedagogo, ya que ésta área le brinda conocimientos y bases para comprender lo educativo, sin embargo la estructura de formación para lo didáctico en la Licenciatura de Pedagogía de la UNAM el plan de estudios aísla los conocimientos didácticos tanto en la forma de enseñar (docentes) como de percibir (alumnos), por tanto se tomo la didáctica como un saber instrumental, básicamente, que no permite resaltar la dimensión teórica de la didáctica y lo que conlleva en el contexto histórico. El Área de Didáctica de la ENEP Aragón se encuentra en esta misma problemática, la cual ocasiona que el estudiante no integre sus conocimientos didácticos, en palabras de Ángel Díaz Barriga, la:

*"... desarticulación entre procesos sociales, historia y propuestas didácticas, lleva a una peligrosa ignorancia por parte de los estudiantes quienes no alcanzan a entender la dimensión profunda de las diversas propuestas didácticas y mucho menos a comprender su sentido histórico y dimensión social" (Díaz en Escamilla, J; 1995, p.74)*

Así pues, el perfil profesional que se señaló en la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón es el de capacitar para planear, programar, supervisar y controlar las actividades de formación pedagógica; cuyo campo de trabajo tiene que ver con las siguientes actividades: elaboración de planes y programas de estudio, investigación y elaboración de técnicas de enseñanza, diseño y realización de planes pedagógicos de formación y capacitación de personal académico, entre otras.

La Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón, insertó otras actividades dentro del campo laboral como son: investigación, planeación, elaboración de planes y programas de estudio, orientación educativa vocacional y profesional, posteriormente capacitación y elaboración de materiales audiovisuales. Debido a la gran demanda que se dio, también se originó nuevas carreras de especialidades y de instituciones tanto a nivel medio como nivel superior, así como también la introducción de nuevas corrientes educativas como lo es fue la tecnología educativa. Se consideró necesario proporcionar a quienes lo requerían, una preparación pedagógica y didáctica para actualizarse e ir acorde con el desarrollo de la sociedad.

El campo de desarrollo abarca instituciones públicas o privadas que directa o indirectamente tengan relación con la educación. En este sentido la Licenciatura persiguió las siguientes finalidades: planear sistemas y procedimientos educativos acordes a las necesidades de la sociedad y su desarrollo; organizar el funcionamiento de instituciones educativas de cualquier nivel; administrar los recursos materiales y humanos de los centros escolares de diversos niveles; supervisar y/o evaluar el rendimiento que se obtiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la docencia de la teoría, métodos, técnicas de la educación y disciplina afines y la investigación de las fenómenos que intervienen en el proceso complejo de la educación.

La organización por áreas impide al estudiante tener una visión integral de objeto de estudio, lo cual se obtiene pura memorización sin integrar los conocimientos obtenidos de un área a otra. El conocimiento se presenta de manera expositiva, donde el alumno aparece como espectador imposibilitándolo a la integración y elaboración de su propia información ya que:

*"Las premisas epistemológicas que subyacen en el (...) (plan de estudios que se revisa) son aquellas que se vinculan con el positivismo, por lo que se considera que es necesaria la repetición de la información a fin de que se logre el aprendizaje, el énfasis en un saber hacer en detrimento de un saber pensar al presentarse la realidad fragmentada" (Soriano, Reinalda; 1992, p.163)*

De las 6 o 7 materias que presenta por semestre, con una duración de 2 a 3 horas por semana cada una, se manifiesta la realidad fragmentada ya que además de que es imposible pasar la teoría de las materias obligatorias a las técnicas de las optativas cada materia les toca cada ocho días, es decir, el alumno solo estudia y memoriza para poder participar en clase y por ende no constituye un obstáculo para analizar y plantearse interrogantes sobre un objeto de estudio en particular y la elaboración misma de la información. Es decir, si se toma en cuenta que la duración de los semestres es de un promedio de cuatro meses lo cual provoca que la práctica de los docentes y alumnos se reduzca a la transmisión y recepción de información, que suele quedarse en ese plano de elaboración, dada la urgencia por terminar el programa de la asignatura, sin tener tiempo, el docente de analizar su práctica educativa, y el alumno de reflexionar y profundizar sobre su aprendizaje y en los elementos que considera necesarios para su formación y que le permitan construir alternativas de acción. Esto no quiere decir que se niegue la importancia de la información, sino que esto limita la formación del alumno.

Al respecto Ángel Díaz Barriga en el estudio exploratorio que realizó en la ENEP Aragón a partir de los alumnos de Pedagogía se consideró que la teoría:

*"...es la que más se recibe, es superficial, es únicamente información, entre otras opiniones. (...) Mientras que en relación a la práctica se dice que es nula o que necesitamos conocimientos no tanto teóricos sino prácticos que nos hagan capaces de resolver cualquier problema pedagógico." (Díaz, Ángel:1984, p.51, 53)*

En este sentido, el contenido de este plan de estudios sólo acumula el conocimiento lo cual hace latente que para el alumno carece de significado al no tener la posibilidad de integrarlo y de relacionarlos con problemáticas concretas, por lo que cobra mayor sentido entre los estudiantes acreditar la asignatura o las distintas asignaturas que cursa más que la comprensión de los conocimientos.

Esta fragmentación del plan de estudios, impide que se conformen algunos "ejes curriculares, a fin de poder propiciar una mínima formación en los alumnos por lo que ante el cúmulo de información los estudiantes no se percatan de su ausencia.

Al presentar esta estructura curricular por asignaturas demanda docentes especialistas en cada materia, de ahí que se centre la atención en la asignatura que se imparte y en el programa de ésta sin que se analice la relación que hay con las demás y de los aprendizajes que aporte a la formación del pedagogo, posiblemente los contenidos se actualicen pero la estructura curricular es la misma y el objetivo es el mismo, el preparar para el empleo, pero si solo aprendemos un poco de todo sin saber integrarlo cómo se enfrenta el pedagogo al campo laboral. Es por ello que están distribuidas en bloques semestrales, pues se considera necesario a fin de que se produzca el aprendizaje siempre y cuando se respete una secuencia lógica.

De todo lo anterior se puede analizar que el Plan de estudios se basa en una teoría curricular que limita al profesional a ser un técnico, ni siquiera logra producir el perfil de profesional en Pedagogía que plantea y mucho menos permite dar una formación teórica que la misma disciplina requiere para que el profesionista logre captar la complejidad del fenómeno educativo y actuar sobre éste.

Cabe mencionar que el plan se elaboró a partir del currículo y que éste se originó ante las necesidades de Estados Unidos, que después se introdujo el proyecto modernizador sin revisar previamente las necesidades rezagadas de décadas atrás de México.

Por tanto, el Área de Didáctica asume la responsabilidad desde la perspectiva curricular y sobre la base del perfil, de los siguientes objetivos:

- Analizar los marcos teóricos desde los cuales se pueden analizar la problemática educativa.
- Análisis de las diversas teorías pedagógicas.
- Las concepciones en torno a la didáctica.
- Mostrar interés por la cultura como base enriquecedora de su formación profesional y personal.
- Realizar actividades prácticas, reflexivas y creativas que generen la posibilidad de consolidar en el egresado una postura propia ante la realidad educativa.
- Construir productos de aprendizaje que permitan explicar y proponer soluciones a problemas educativos concretos en nuestra sociedad.
- Explicar la problemática educativa a partir del conocimiento y la reflexión de las distintas corrientes teóricas y aspectos políticos, culturales y filosóficos que la definen.
- Realizar investigaciones y estudios sobre los distintos niveles y modalidades de la práctica educativa, interrelacionando los elementos teórico-prácticos, buscando dar explicación a sus problemáticas.
- Participar directamente en el desarrollo curricular vinculado con la formación, capacitación y actualización del docente y/o instructor.(en los diferentes niveles y sectores del ámbito educativo)

Es decir, el Área de Didáctica su fundamental función es :

*"... aportar todos los conocimientos teóricos instrumentales- que favorezcan en el estudiante una actitud crítica, reflexiva y práctica que hagan de esta actividad académica dominante, una profesión al nivel de nuestro tiempo." (Carrillo, A; 1996, p.231)*

Otro de los requerimientos es la docencia que además se encuentra contemplada como un aspecto fundamental en los objetivos y finalidades de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón y la UNAM:

Cabe mencionar que en el año de 1985, la coordinación de Pedagogía, en ese entonces, estableció ejes de formación profesional en las cinco áreas, ya citadas. En el Área de Didáctica se establecieron los siguientes:

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

Dentro de este eje de formación docente que se presentó en la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón en el Área de Didáctica, cabe mencionar las materias, ya que para el objetivo del presente es importante puesto que en base de ello se conforma la percepción de los profesores de su propia didáctica en la docencia.

Las asignaturas del eje FORMACIÓN DOCENTE fueron en ese momento:

**5° y 6° semestre**

- Laboratorio de didáctica I y II
- Laboratorio de psicopedagogía I y II ( coord. de grupos de aprendizaje)
- Pedagogía Comparada I y II
- Pedagogía Contemporánea I y II

**7° y 8° semestre**

- Taller de Didáctica I y II (Prob. de la Docencia)



- Taller de Didáctica I y II (Historia de la Didáctica)
- Taller de Didáctica I y II (Didáctica Laboral)
- Evaluación de acciones y programas educativos.
- Planeación educativa
- Taller de Investigación Pedagógica ( Área de didáctica)

Es importante mencionar que cada profesor imparte una, dos o más materias lo cual lo abordo a partir de la información que recabe por medio de los Horarios de Profesores del semestre 2003-1 que se me proporcionaron en la Secretaría Técnica de la carrera de Pedagogía por la Lic. Eriberta Mendiola Andrade, en estos se registran 82 profesores que actualmente laboran.

De los 82 profesores que laboran en la carrera de Pedagogía se reparten entre las cinco áreas, es decir, algunos profesores se dedican exclusivamente a un área en particular y el resto se involucran a más de una lo cual queda de la siguiente forma: 46 profesores imparten clases en el área de didáctica, 34 en el área de psicopedagogía, 17 en el área histórico-filosófico, 11 en el área de investigación pedagógica y 10 en el área sociopedagógica. (Véase Gráfica 10)

GRÁFICA 10



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Es muy notable, hasta aquí, que la participación de las asignaturas en el área de la Didáctica tanto de los maestros es evidente, por tal motivo se tomo como área de estudio desde la perspectiva de los docentes que se involucran en ella.

Cabe mencionar que los profesores, la mayoría de las veces, que se involucran en más de un área pierden el sentido de la multidisciplinariedad de la carrera al cerrar cada asignatura sin involucrarla con otra, lo cual se separa el conocimiento y se fragmenta por áreas y a veces hasta por cada una de las materias sin que cada una de ellas lleve una relación, coherencia y seguimiento.

Probablemente esto conlleve a una formación impropia del pedagogo además de encontrar variedad de modelos de enseñanza que le hace no construir una noción de docencia clara y concreta, de tal manera el pedagogo no tiene una conciencia clara de su rol dentro de la docencia, lo que considero que su noción de docencia debe de dar una apertura en cuanto al transmitir conocimientos pedagógicos y en relación con el campo laboral. Se menciona a continuación el porcentaje de maestros que se dedican a más de un área.

De los 46 profesores que laboran en el área de didáctica, 24 únicamente se dedican a dicha área y el resto se dedican a una o más de un área. (Véase Cuadro 12, 13)

**Cuadro 12**

**RELACIÓN EN N° DE PROFESORES QUE DESARROLLAN SU PRÁCTICA DOCENTE EN EL ÁREA DE DIDÁCTICA Y EN OTRA(S) ÁREA (S)**

N° PROFESORES	ÁREA DIDÁCTICA	ÁREA PSICOPED.	ÁREA HISTORICO-FILOSÓFICA	ÁREA INVESTIGACIÓN	ÁREA SOCIOPED.
25	.				
9	.	.			
4	.		.		
2	.				.
2	.		.		
1	.	.			.
1	.	.	.	.	
2	.			.	.

**TESIS CON  
FOLLA DE ORIGEN**

## Cuadro 13

**RELACIÓN EN % DE PROFESORES QUE DESARROLLAN SU  
PRÁCTICA DOCENTE EN EL ÁREA DE DIDÁCTICA  
Y EN OTRA(S) ÁREA (S)**

Nº AREAS \ Nº PROFESORES	1	2	3	4	PORCENTAJE %
25	*				54.4
15		*			32.6
5			*		10.8
1				*	2.2
46					100

Bien es cierto que la pedagogía es considerada socialmente como una carrera que se dedica a los niños y a la docencia, pero que el pedagogo quiere desmentir esa realidad, ¿porqué no se da apertura a más materias de otras áreas?, es por ello que el área de didáctica tiene una gran demanda.

En el siguiente apartado se expone información que se recabo desde es discurso de los docentes los lineamientos de su materia y así como también en que modelo de docencia se inscriben. A partir de lo anterior, en el siguiente apartado, se resaltan las diferencias con la práctica de los docentes y de lo que conlleva esta formación y lo que se pretende para los alumnos. Con ello se aprecian los modelos didácticos de enseñanza que realizan los profesores del área de didáctica, a partir de la confrontación que se hace ante la teoría con la práctica, desde la perspectiva de los docentes mismos.

En este sentido se construirá bajo que lineamientos se operan y dirigen, que es lo importante, a sus alumnos, esto es entonces el inicio de un gran camino de los pedagogos ya que la mayoría de las veces caemos en la creencia de que somos todólogos y terminamos en la tan valiosa tarea de la docencia, en la mayoría sin definir la práctica pedagógica y hacernos notar como docentes y no como pedagogos en la práctica docente.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

### 3.2 Estudio de caso del área de Didáctica desde los docentes.

Ya se habló sobre el contexto en el cual surge nuestra Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón (ENEP) y bajo qué directrices, así como también de la formación que se les brindó en una primera instancia a los profesores de la educación superior, también se evidenció la teoría curricular la cual se vivió en el plan de estudios de la carrera de pedagogía de dicha escuela así como del área de didáctica y su relevancia, sin embargo es importante abordar las Teorías de Aprendizaje y de Instrucción para poder desmenuzar el discurso de los docentes y bajo que lineamientos se manejan a partir de ello y de lo que antes se hizo mención. Las teorías que a continuación se mencionan son para identificar la forma de enseñanza que emplean los docentes del área de didáctica de la Licenciatura en pedagogía de la ENEP Aragón mediante la propia percepción de los docentes, para ello es importante mencionar, después, la situación que se vivió en dicha escuela.

Reflexionar acerca de lo que es el Diseño Instruccional (La palabra diseño desde hace tiempo se ha introducido en el campo de las ciencias de la educación y de la comunicación, Robert Glaser lo utilizó en 1967 para la presentación de un concepto ampliado de la tecnología pedagógica, además Briggs publicó ya en 1970 un manual de procedimientos para el diseño de instrucción, fundamentado en un modelo teórico-sistemático para el desarrollo de sistemas pedagógicos complejos. Este planteamiento fue ampliado luego considerablemente por Gagné y Briggs y por Langdon; quienes a su serie publicada desde mediados de los años 70's le dieron el título de Biblioteca del Diseño Pedagógico.)

Representa una tarea necesaria y urgente en la actividad docente ya que en muchas ocasiones nos dejamos llevar por la práctica y la experiencia que se acumulan a lo largo de dicha experiencia. Pero una experiencia que no lleva reflexión no sirve, ya que podemos volver a cometer los mismos errores sistemáticamente sin darnos cuenta de ello. Para cualquier pedagogo que quiera incursionar a la práctica docente es necesario reconocer e identificar las teorías de instrucción y las Teorías de Aprendizaje remitirse a una introducción y a una subsecuente "comprensión" de las diferentes teorías y sus estrategias de diseño instruccional asociadas al aprendizaje, pero generalmente suelen ser confusas. ¿Porqué parece tan difícil diferenciar entre las teorías básicas del aprendizaje?

En este sentido, las Teorías de Instrucción proponen ofrecer un modelo que permita optimizar el proceso de aprendizaje para alcanzar determinados objetivos, es decir, fundamentan los elementos que se necesitan para que se produzca un aprendizaje (Es el proceso mediante el cual se modifica el comportamiento del sujeto. Difiere de la maduración, así como de los cambios que pueden producirse como efecto de estados temporales del organismo. Se caracteriza porque es un proceso polifacético.) También se le

conoce como Teoría de la enseñanza (teoría de la instrucción) Se dice de la articulación de conceptos y proposiciones sobre la enseñanza que tiene por objeto describir o explicar este proceso.

Sus enfoques más representativos son por:

- Bruner
- Bandura
- Gagné
- Ausubel

Para Bruner la participación activa del alumno en el proceso de Aprendizaje por descubrimiento, es decir, aprender a resolver problemas.

La Teoría de Bandura dice que el aprendizaje se da en función de un modelo social poniendo el acento en la mediación cognitiva. Es decir:

- Experiencia
- Sustitución
- Símbolos
- Autorregulación
- Observación.

Para Gagné el aprendizaje es un proceso que permite a los organismos vivos modificar sus comportamientos para que no se repitan. En ello se conjuga:

- El aprendiz
- La situación
- Un cambio interno
- Un comportamiento

Es decir, la posición en términos generales de Gagné son los siguientes:

- Incluye los procesos del aprendizaje, cómo aprende el sujeto y las bases para la construcción de la teoría.
- Analiza los resultados del aprendizaje, los cuales a su vez se dividen en seis:
  - Conjunto de formas básicas del aprendizaje
  - Destrezas intelectuales
  - Información verbal
  - Estrategias cognoscitivas
  - Estrategias motrices
  - Actitudes
- Condiciones del aprendizaje, qué es lo que debe de construir para la facilitación del aprendizaje. Aquí se incluyen los eventos del aprendizaje, acordes al modelo de procesamiento de la información aquí presentado.
- Aplicación de esta teoría al diseño curricular, el cual incluye dos partes: análisis de la conducta final esperada y diseño de la enseñanza

Es decir, la posición de Gagné se basa en un modelo de procesamiento de información, el cual deriva de la posición semicognitiva de la línea tolmaniana, expresada a través de Bush y Mosteller. Esta teoría se destaca por su línea ecléctica, además se considera como la única verdaderamente sistemática (Kopstein, 1966). En esta teoría encontramos una fusión entre conductismo y cognoscitvismo. También se puede notar un intento por unir conceptos piagetianos y del aprendizaje social de Bandura. Finalmente la suma de estas ideas hace que la teoría desarrollada en este trabajo, sea llamada "eclectica".

Por otro lado, Ausubel dice no a la memorización y propone el aprendizaje de asignaturas escolares en lo que se refiere a la adquisición y retención de esos conocimientos de manera "significativa" en oposición a las asignaturas sin sentido, aprendidas de memoria o mecánicamente.

Entre las teorías de Instrucción y las Teorías de Aprendizaje existe una gran ligamento pero una gran diferencia entre sí. Por tanto a continuación se presentan las Teorías de Aprendizaje.

Las Teorías del aprendizaje pretenden promover un modelo de proceso de aprendizaje. Es decir, es el campo teórico de la psicología en la que se desarrolla diversos modelos explicativos acerca del aprendizaje. Por ejemplo, teoría asociativa, teoría cognoscitiva, entre otras.

Sus enfoques más representativos son:

- El Conductismo ( Skinner)

- **La Psicología del campo. Gestalt y el Constructivismo (Piaget)**

En el conductismo se maneja la ingeniería social, es decir, la motivación por medio del condicionamiento operante.

En la segunda Piaget involucra la causa – efecto a partir de la percepción, la adaptación al ambiente social y la maduración biológica, es decir, el desarrollo de la inteligencia, adquisición de nuevas respuestas que conllevan a la formación de nuevas estructuras (operación mental).

Los fundamentos de las teorías de aprendizaje se presentan a continuación:

**Conductismo:** se basa en los cambios observables en la conducta del sujeto. Se enfoca hacia la repetición de patrones de conducta hasta que estos se realizan de manera automática.

El conductismo, como teoría de aprendizaje, puede remontarse hasta la época de Aristóteles, quien realizó ensayos de “Memoria” enfocada en las asociaciones que se hacían entre los eventos como los relámpagos y los truenos. Otros filósofos que siguieron las ideas de Aristóteles fueron Hobbs (1650), Hume (1740), Brown (1820), Bain (1855) y Ebbinghause (1885) (Black, 1995)

La teoría del conductismo se concentra en el estudio de conductas que se pueden observar y medir (Good y Brophy, 1990). Ve a la mente como una “caja negra” en el sentido de que la respuestas a estímulos se pueden observar cuantitativamente ignorando totalmente la posibilidad de todo proceso que pueda darse en el interior de la mente. Algunas personas claves en el desarrollo de la teoría conductista incluyen a Pavlov, Watson, Thorndike y Skinner. Al igual que Pavlov, Watson y Thorndike, Skinner creía en los patrones estímulorespuesta de la conducta condicionada. Su historia tiene que ver con cambios observables de conducta ignorando la posibilidad de cualquier proceso que pudiera tener lugar en la mente de las personas.

El trabajo de Skinner difiere de sus predecesores (condicionamiento clásico), en que él estudió la conducta operatoria (conducta voluntaria usada en operaciones dentro del entorno) En el condicionamiento clásico, un estímulo neurológico se convierte en un reflejo asociado. En el condicionamiento operatorio el aprendiz “opera” en el entorno y recibe una recompensa por determinada conducta (operaciones)

*Mecanismo de condicionamiento operatorio de Skinner*

• El refuerzo positivo o recompensa: Las respuestas que son recompensadas tienen alta probabilidad de repetirse (Buen grado de refuerzo y cuidadoso estudio).

- El refuerzo negativo: Respuestas que reflejan actitudes de escape al dolor o de situaciones no deseables tienen alta probabilidad de repetirse (han sido excluidas del escrito un final debido a un buen trabajo terminal).

- Extinción o ausencia de refuerzo: Respuestas que no son reforzadas son poco probable que se repitan (Ignorando las conductas errores del estudiante la conducta esperada debe extinguirse).

- Castigo: Respuestas que son castigadas de consecuencias no deseables serán eliminadas, pero podrían repetirse si las condiciones de refuerzo cambian (Un castigo retardado a un estudiante, mediante el retiro de privilegios podría no tener efecto) (Good y Brophy)

Cognoscitivismo: se basa en los procesos que tienen lugar atrás de los cambios de conducta. Estos cambios son observados para usarse como indicadores para entender lo que esta pasando en la mente del que aprende.

Desde 1920 algunos investigadores comenzaron a encontrar limitaciones en el uso del conductismo para explicar el proceso de aprendizaje. Edwar Tolman, por ejemplo, encontró que las ratas usadas en los experimentos mostraban algún tipo de mapa mental del laberinto que él estaba usando. Tolman observó que cuando cerraba determinadas partes del laberinto, las ratas no se interesaban en intentar ciertas trayectorias que "sabían" que las conduciría a la parte bloqueada. Las ratas no podían ver que estos caminos la conducirían a un lugar sin salida, pero preferían tomar un camino más largo que sabían que les conduciría al lugar de la recompensa (Condicionamiento Operativo). El conductismo fue incapaz de explicar ciertas conductas sociales. Por ejemplo, los niños no imitan todas las conductas que han sido reforzadas, es más, ellos pueden desarrollar nuevos patrones de conducta días o semanas después de su observación sin que estas hubieran recibido ningún refuerzo. Debido a estas observaciones, Bandura y Walters difieren de la explicación del condicionamiento operativo tradicional en la que el niño debe realizar y recibir refuerzo antes de haber aprendido. Ellos establecieron en su libro publicado en 1963, Aprendizaje Social y Desarrollo de Personalidad, que un individuo puede adoptar conductas mediante la observación del comportamiento de otra persona. Este postulado condujo a la Teoría Cognitiva Social (Dembo, 1994)

Los teóricos del cognoscitivismo reconocen que una buena cantidad de aprendizaje involucra las asociaciones que se establecen mediante la proximidad con otras personas y la repetición. También reconocen la importancia del reforzamiento, pero resaltan su papel como elemento reafirmador para corrección de respuestas y sobre su función como un motivador. Sin embargo, inclusive aceptando tales conceptos conductistas, los teóricos del cognoscitivismo ven el proceso de aprendizaje como la adquisición o reorganización de las estructuras cognitivas a través de las cuales las personas procesan y almacenan la información." (Good y Brophy, 1990)



Al igual que con el conductismo, la psicología del cognoscitivismo se remonta a la época de Platón y Aristóteles. La revolución cognitiva comenzó a evidenciarse en la psicología norteamericana durante la década de los 50 (Seattler, 1990). Uno de los principales protagonistas en el desarrollo del cognoscitivismo fue Jean Piaget, quien planteó los principales aspectos de esta teoría durante los años 20. Las ideas de Piaget no impactaron a los psicólogos norteamericanos hasta los 60's cuando Miller y Bruner crearon el Centro para Estudios Cognitivos de la Universidad de Harvard.

#### *Conceptos Claves de la Teoría Cognoscivista*

- Esquema – Una estructura de conocimiento interna. La nueva información se compara con las estructuras cognitivas existentes llamada “esquema”. El esquema se puede combinar, ampliar o alterar para dar espacio a la nueva información.

- Modelo de procesamiento de la información en tres etapas – Primero entra a un registro sensorial, después se procesa en la memoria de corto plazo y posteriormente se transfiere a la memoria de largo plazo para su almacenamiento y recuperación.

- Registro sensorial – La información es recibida a través de los sentidos, la cuál es retenida entre uno y cuatro segundos y después tiene a desaparecer o a ser reemplazado. La mayor parte de la información casi nunca alcanza la memoria de corto plazo pero toda la información es monitoriada a cierto nivel y actúa la mente si es necesario.

- Memoria de Corto Plazo (MCP). – La entrada sensorial que se considera importante o interesante se transfiere del registro sensorial a la MCP. Aquí la memoria retiene la información hasta por 20 segundos o más si se ensaya repetidamente. La memoria de corto plazo puede retener información de dos eventos diferentes hasta por más o menos 7 minutos. Esta capacidad de memoria se puede incrementar si la información se divide en pequeñas secciones que tengan algún significado.

- Memoria y Almacenamiento de largo Plazo – El almacenamiento de la información de la MCP es para usarse en la memoria de largo plazo. La memoria de largo plazo tiene capacidad sin límite. Algunos materiales son forzados en la memoria de largo plazo mediante memorización remota y sobre el aprendizaje. Los niveles más profundos de procesamiento tales como la generación de vínculos entre la información nueva con la vieja son mucho mejor para la retención de material con más éxito.

- Efectos de amplificación – La información amplificada es más fácil de retener y recordar (Cofer, 1971, en Good y Brophy, 1990). Si el aprendiz relaciona información poco significativa con sus esquemas cognitivos previos serán más fáciles de recordar (Witrock, Marks y Docrow, 1975, en Good y Brophy 1990)

- **Efectos de Posición Serial** – Es más fácil recordar objetos al principio o al final de una lista que los que están en la parte intermedia a menos que los objetos sean claramente diferentes.

- **Efectos Práctica** – La práctica y la repetición mejora la retención especialmente cuando es práctica distribuida. Mediante la práctica distribuida el aprendiz asocia el material con diferentes contextos en lugar de uno solo con práctica intensa.

- **Efectos Transferencias** – se refiere a los efectos del aprendizaje previos en el aprendizaje de nuevas tareas o materiales.

- **Efectos de Interferencia** – Se presentan cuando los aprendizajes previos interfieren el aprendizaje de nuevos materiales.

- **Efectos de Organización** – Cuando el aprendiz organiza los elementos nuevos (entradas) de la misma forma en que se organizan los artículos en un supermercado o despensa lo que facilita su localización.

- **Efectos de Niveles de Procesamiento** – Las palabras se pueden procesar con análisis sensorios de niveles bajos de sus características físicas para análisis esquemáticos de alto nivel de su significado (Craik y Lockhart, 1972, en Good y brophy, 1990). Mientras más profundo sea el proceso de análisis, más fácil será recordada.

- **Efectos de Estado Dependiente** – Si el aprendizaje se realiza dentro de determinado contexto será más fácil recordarlo en ese contexto que en otro diferente.

- **Efectos Nemónicos** – Los Nemónicos son estrategias que utilizan los aprendices para organizar significados relativos con sus imágenes significativas o sus esquemas contextuales. Por ejemplo, Las notas de una escala musical se pueden recordar por el ritmo: todo buen chico se merece un dulce.

- **Efectos Esquemas** – Si la información no se ajusta a los esquemas de la persona será más difícil para ella recordar y comprender.

- **Organizador Avanzado** – Los organizadores avanzados de Ausubel preparan al aprendiz para el material que van a aprender. No son simplemente alertados sobre el material sino que el material permite al estudiante dar sentido a la lección.

**Constructivismo:** se sustenta en la premisa de que cada persona construye su propia perspectiva del mundo que le rodea a través de sus propias experiencias y esquemas mentales desarrollados. El constructivismo se enfoca en la preparación del que aprende para resolver problemas en condiciones ambiguas. (Schuman, 1996)

El pionero de la primera aproximación constructivista fue Barlett (1932, en Good y Brophy, 1990) el constructivismo se sustenta en que "el que aprende construye su propia realidad o al menos la interpreta de acuerdo a la percepción derivada de su propia experiencia, de tal manera que el conocimiento de la persona es una función de sus experiencias previas, estructuras mentales y las creencias que utiliza para interpretar objetos y eventos." "Lo que alguien conoce es aterrizado sobre las experiencias físicas y sociales las cuales son comprendidas por su mente." (Jonasson, 1991).

Para continuar con el presente me remito con los acontecimientos históricos siguientes. Ante la posibilidad de cubrir el área de docencia, los pedagogos se integraron desde la primera generación de la ENEP Aragón a laborar en este campo de trabajo, además, como ya se mencionó, las circunstancias en las que se originaron las ENEP (Véase Capítulo 1) y en especial la ENEP Aragón no fueron muy favorecidas ya que; primero no se contaba con los servicios básicos, segundo su situación geográfica no era muy atractiva y por último no contaba con el prestigio de Ciudad Universitaria.

Fue difícil la integración de todo su personal y en específico el de la planta docente, puesto que nadie quería cambiar de residencia ni mucho menos trabajar en un lugar con una localización geográfica tan difícil para su acceso, por lo cual, la mayoría de los profesores quería trabajar en nuestra Escuela, pocos fueron los profesores que iniciaron labores en la Escuela y que fueron los fundadores. Entre los profesores fundadores de la ENEP Aragón se encuentra la Lic. Diana Bessoudo Salvo, el Prof. Javier Francisco Palencia Gómez, el Prof. Carlos Saavedra Fernández, Profra. Ma. Del Carmen González I. y el Prof. Jesús Hernández Garibay.

Esta situación emergente de conseguir y formar a la planta docente de la carrera, se consideró viable la contratación de los alumnos egresados de la misma carrera, Ángel Díaz Barriga en el libro "Formación Universitaria en Educación I" comentó que la formación de este profesional por la acelerada expansión de las licenciaturas en educación, se convirtieron en un espacio laboral para los egresados, que la mayoría, sin experiencia iniciaron su vida profesional en la enseñanza de la educación. Dicha situación surgió en todas las ENEP y ante esto el Dr. Héctor Fernández Varela Mejía Director de la ENEP Iztacala en su primer informe de actividades, en el año de 1982, consideró que:

*"La mayor parte de los profesores contratados carecían de experiencia docente y el resto sólo contaba con unos cuantos semestres de experiencia, excepción hecha de algunos profesores de prestigio que por fortuna se incorporaron..."(Memorias y perspectivas 1975-82, ENEP Iztacala; 1982, p.-4)*

Para el año de 1991, de los profesores que fundaron la Escuela ninguno se encontró activo, por tanto, la planta docente se compuso de exalumnos pertenecientes a diversas generaciones y algunos de ellos continúan como profesores en la carrera de Pedagogía y

otros formaron parte de la Coordinación que posteriormente cambio a Jefatura de la carrera.

Al respecto, en el Encuentro sobre Diseño Curricular, Bautista Melo, Blanca Rosa y Rodríguez Alberto en su discurso "La licenciatura en pedagogía en la ENEP Aragón" comentó que las actividades asignadas a cada una de las áreas, que anteriormente ya se mencionaron, tienen como finalidad propiciar la integración de una formación teórico-metodológico e instrumental más acorde con los requerimientos que la sociedad demanda al pedagogo.

Ante esto en su discurso "La importancia de la docencia para el pedagogo" el Mtro. Jesús Escamilla y la Profra. Amparo Barajas González consideraron que uno de los requerimientos que la sociedad demanda al pedagogo es la docencia y que es un aspecto fundamental en los objetivos y finalidades de la Lic. en Pedagogía y de la UNAM:

*"En la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México en su artículo primero se establece que la Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública-organismo descentralizado del Estado-doiado de plena capacidad jurídica y que tienen por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y entender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura." (Escamilla, J. y Barajas, A.: 1991, p.90)*

En este sentido, se puede decir que muchos de los profesores que dan clases en la carrera de pedagogía de la ENEP Aragón pasan por la misma desvalorización de la docencia así como también de la indiferencia hacia la profesionalización.

Los docentes que laboran en dicha carrera en el área de didáctica, algunos, están desde que se les abrió las puertas de la escuela para trabajar como tales cuando egresaron, otros son de diversas carreras como son:

- Psicología,
- Periodismo,
- Administración,
- Sociología,
- Ciencias de la Educación,
- Trabajo Social,
- Normal Superior Básica
- Normal Superior Especializada,

- Licenciatura en Educación Primaria y
- Licenciatura en Enseñanza Media.

Lo cual fundamenta que la carrera de pedagogía efectivamente es multidisciplinaria, puesto que los profesores provienen de diversas formaciones lo cual es enriquecedor para ampliar la visión pedagógica de sus estudiantes, se considera lo más óptimo.

En el estudio de caso que se realizó se encontró que la mayoría de sus profesores son alumnos de la ENEP Aragón y que por tal motivo ellos aprendieron con un corte tecnocrático ya que ésta se diseñó con esa directriz y por lo tanto se creó un modelo de enseñanza para cuando ellos se desarrollaron como docentes en su misma escuela.

La mayoría trabaja en distintas instituciones tanto públicas de nivel básico, medio y superior, así como también privadas en educación superior, lo cual aporta diferentes puntos de vista y así enriquece a su práctica docente. Otro factor que enriquece a los docentes es la formación académica que adquieren con la formación académica que eligen, es decir, la mayoría de ellos continuaron con Maestrías en:

- Economía Financiera,
- Educación Superior y
- Educación con campo en Planeación Educativa

Todo ello para el apoyo a su práctica docente, por mencionar alguna motivación, ya que existe otro que es el económico, este no es el tema pero no está de más mencionarlo. Es importante resaltar que el 10.20% de los profesores son pasantes de Maestría, el 22.22% cuentan con la Licenciatura únicamente y el 16.66% son estudiantes de Doctorado en:

- Pedagogía
- Administración Educativa

Es satisfactorio reconocer que un 50.92% son profesores que cuentan con la Maestría o una especialización, se refleja la importancia que tiene la formación continua de los profesores para un mejor desempeño en su área, es decir, campo laboral, que es la docencia. Como se mencionó en el capítulo anterior es importante su continua formación ya que en esta época se intenta profesionalizar a la docencia la cual incluye factores importantes para el crecimiento tanto personal como profesional, como lo son el reconocimiento con relación a jerarquía o grado de preparación y lo económico ya que entre más preparación tengan los profesores mejor es su pago.

Para adentrarnos de lleno al objeto del presente es necesario recordar los prototipos que se incluyeron en la Licenciatura de Pedagogía de la ENEP Aragón, según la teoría. Los prototipos de formación en la educación superior, según Larroyo, son:

1. **Formación científica:** Dentro de esta se integra el conocimiento comprobable, lo cual se contempla entre los profesores del Área de Didáctica.
2. **Formación técnica:** Algunos profesores se apegan en cuanto los lineamientos y conformación de la ENEP Aragón fueron bajo directrices tecnocráticas.
3. **Formación ambiental:** Se construye de acuerdo al entorno y contexto en que se vive, existe una constante y esa es la demanda hacia dicha área.
4. **Formación cultural:** Cada carrera origina una cultura que de generación en generación se traspa, la cual con la experiencia de cada profesor se encadena y se transmite en cada uno de los estudiantes.
5. **Formación económica y social:** Existe en el estudio constante y formación continua que anteriormente se abordó.

Ya se habló mucho acerca de la formación docente, prototipos y modelo de docencia dentro del Área de Didáctica de la Lic. en Pedagogía de la ENEP Aragón pero la realidad es otra, se dijo la preparación académica con la que cuentan los profesores de dicha área y el trayecto tan largo de su experiencia pero como se mencionó anterior mente en el apartado anterior de 46 que laboran en el área 25 se dedican sólo al área de Didáctica y 21 de ellos se dedican a más de dos áreas, por lo tanto se considera que mas de la mitad de los profesores del área de didáctica prevalecen en una sola área desde el surgimiento de la ENEP Aragón, puesto que como ya se mencionó, exalumnos laboraron desde su inicio y aún 42 profesores están activos y de ellos 26 pertenecen al área de Didáctica, por lo tanto estos profesores adquirieron experiencias que les permiten especializarse en el área, sin embargo persisten dudas o incertidumbre en relación entre la teoría curricular que ya se trabajó, y dichas experiencias en el conocimiento y las expectativas del profesorado.

Por tanto, según los resultados de los cuestionarios que se aplicaron a los profesores se perdió lo principal que es la relación entre lo que el profesorado pretende enseñar y lo que el alumnado puede aprender, no hay que perder de vista que los cambios en la educación responden a intenciones políticas económicas e imposición de modelos sociales, así pues que de 1976 a la fecha existieron diversos cambios y que por la estabilidad en el área de prototipos y criterios están muy arraigados en los profesores puesto que 26 años en el área se envía la visión de un profesor, por lo tanto la educación debe de ser algo mas que una mera transmisión de información.

El área de didáctica como ya se mencionó brinda una relación entre la teoría y la práctica además de los lineamientos y objetivos del área sin embargo muchos de los profesores en este estudio de caso comentaron que la mayoría de las veces los alumnos no sabían vincular la teoría con la práctica y en el estudio de Ángel Díaz Barriga de 1984 los estudiantes mencionaron que a pesar de que había talleres la practica no se llegaba a una realidad por lo tanto los profesores como los alumnos recibieron una formación desvinculada. Como señaló Pérez Gómez (1988) en el libro "Para enseñar no basta con saber la asignatura":

*"... el carácter profesional de la formación del docente requiere la compleja y enriquecedora fusión de la teoría y la práctica; de la ciencia, la técnica y el arte; de la sensibilidad y la razón; de la lógica y la intuición" (Pérez Gómez, 1988, p.21).*

Es decir, debe de existir un largo proceso para formar un pensamiento práctico del docente con el cual podrá intervenir con estrategias para reflexionar, valorar y enriquecer su propia intervención, por otro lado, los profesores de la ENEP Aragón adquirieron algunos una formación con esquemas teóricos y la otra parte una formación instrumentalista.

Sin embargo, las exigencias de la docencia no parte solo de la teoría o de la práctica sino de ambas para responder a una serie de exigencias tales como posibilitar al alumnado de instrumentos y técnicas de trabajo, favorecer a su aprendizaje y formarlos para ejercer un pensamiento crítico y contribuir con soluciones basadas en conocimientos teóricos.

Es importante mencionar la carrera tan extensa que propiciaron los profesores, exalumnos, de la ENEP Aragón de la carrera de Pedagogía del área de Didáctica, que llevan 27 años de brindar sus servicios a generaciones con distintas exigencias y al parecer los mismos conocimientos, probablemente tal cual ellos los recibieron, con algunos cambios o modificaciones pero con el mismo lineamiento.

Al contar con una larga experiencia significa que se volvieron unos expertos en la materia, pero conocer algo no implica saber o poder aplicarlo, es decir, una vez terminada

---

una carrera universitaria, con cursos, maestrías o diplomados, con la auto imagen de especialista de una disciplina no significa que pueda ser un buen enseñante. Así como también que un docente estudió o experimentó que distintos alumnos tienen diferentes estilos de aprendizaje es algo importante y necesario, pero no suficiente. Es decir:

*"... saber la materia que se va a impartir, si bien es absolutamente necesario, no es condición suficiente para lograr o propiciar el aprendizaje del alumnado. (...) aunque se hayan estudiado las teorías evolutivas de Piaget o Wallon, se conozca la importancia de tener en cuenta el papel del entorno cultural y social para el desarrollo cognitivo del alumnado y se tenga información de todos los modelos conocidos de enseñanza y aprendizaje, no existe la seguridad de que la práctica docente pueda por ello mejorar" ( F. Hernández y J. Sancho; 1993, p.25)*

Hay que recordar que aunque se presenta un cambio progresivo en los profesores existe un fundamento de toda enseñanza formal que es la perpetuación de formas de vida, unos conocimientos acumulados, unos valores y unos significados culturales. Es por ello que predominan el conservadurismo y la reproducción en todo sistema escolar.

El objeto principal es, como ya se tomó parte, esclarecer las características de las principales teorías relativas al aprender y enseñar. Por lo que se dijo que las teorías que abordan la política de la enseñanza tratan de prescribir las condiciones óptimas mediante se puede conseguir una reproducción o una reconstrucción significativa, así pues cada estudiante lo integra a su personalidad y estilo cognitivo, así pues cada estudiante crea y construye a partir de su experiencia, de las interpretaciones de otros colegas, de sus profesores o de otras fuentes. Esto de servirá para dirigirse en su vida profesional.

Es importante saber hacia donde dirige cada docente su objetivo ya que en base a éste los estudiantes construirán sus alternativas y criterios, por ello, se debe

*"...situar la concepción sobre el aprendizaje y la enseñanza que subyace a las diferentes propuestas didácticas que se le presentan, bien a través de las actividades y tareas propuestas en los libros de texto, bien en los diferentes materiales curriculares, etc. La valoración de los medios utilizados en la enseñanza en función de la adecuación a los fines de la misma posibilitan al docente una elección más coherente de los materiales de instrucción." ( F. Hernández y J. Sancho; 1993, p.57)*

Ahora bien, es evidente que en toda determinación curricular hay un posicionamiento educativo, existe una intención sobre el individuo que se pretende formar, es decir, una mimesis social que se pretende extender. La importancia de organizar una asignatura es la que definirá el seguimiento y deberá ser el proceso eficaz que sea capaz de lograr el objetivo para el grupo y lo que se espera.

Hay que recordar que en el área de didáctica de la Licenciatura en Pedagogía de ENEP Aragón existen profesores que dan diversas clases y varios o por lo menos tres dan



la misma asignatura, por lo tanto existe una diversidad de enfoques en una sola materia, sin embargo estos deben de registrarse por el programa de estudios de la carrera y aunque se brinde una misma asignatura por varios profesores el objetivo debe ser el mismo.

La realidad entre los profesores es que pretenden formar individuos con diferentes tendencias y que gran parte de ellos no se predisponen a su resultado ni siquiera se imaginan que impacto pueden ocasionar en cada uno de sus estudiantes o en forma grupal y mucho menos que tan importante es dar una clase para el futuro de éstos.

A partir de la perspectiva de los profesores del área de didáctica pretenden formar pedagogos que me di anuencia a clasificarlos de la siguiente manera:

*a) Pedagogo técnico en Docencia*

Los profesores vislumbraron que la didáctica es uno de los elementos sustantivos dentro de la formación del Licenciado en Pedagogía, puesto que las materias de dicha área son una herramienta para el pedagogo que lo distingue de los demás profesionistas, además de que es mediatizada y le permite incursionar al pedagogo en diversas áreas de su campo de desarrollo profesional, ejemplo: docente, por lo tanto, es la base docente como coordinador del proceso de Enseñanza Aprendizaje que le permite utilizar la didáctica como un instrumento, es decir el pedagogo como técnico limita su actividad laboral al tecnicismo de su práctica.

Consideraron también que es, en su mayoría como fue el caso de ellos, el primer paso en la inserción laboral del pedagogo en la docencia, la que como práctica laboral lo forma. Sin embargo otros lamentan este primer paso, ya que opinan que impide un desarrollo significativo del pedagogo. Por la división social del trabajo y la confusión social en la reducción de noción pedagógica a didáctica y de pedagogo a maestro es un área determinada a formar docentes.

*b) Pedagogo teórico*

El pedagogo teórico se construye a partir de que el problema teórico de la didáctica no tiene el impacto que debería tener en el pedagogo, puesto que el pedagogo es crítico y analítico con su área laboral sin emerger algo, sólo proporciona elementos teóricos que recibió.

La didáctica en éste tipo de formación se visualiza como una columna o pilar que fundamenta su trabajo en diversos campos pedagógicos puesto que

brinda conocimientos. Sin embargo los mismos profesores del área consideran que faltan elementos sobre requerimientos laborales actuales para el pedagogo ya que la formación se establece en información y poca o nula práctica.

*c) Pedagogo multidisciplinario en el ámbito educativo*

Le permite incursionar al pedagogo en diversas áreas de su campo de desarrollo profesional, ejemplo: docente, evaluación, asesor pedagógico, administración educativa, dirección educativa, administración de recursos humanos, capacitación, reclutamiento, selección, inducción de personal, desarrollo personal. En cualquier ámbito de aplicación existen interacciones sociales.

La Didáctica da bases concretas para ingresar a diversos campos laborales. En cualquier campo propio del pedagogo se aplica la didáctica.

*d) Pedagogo productor*

Sus conocimientos si son correctamente utilizados obtienen satisfacciones variadas en crecimiento profesional. Enfrentan cualquier problema laboral. La didáctica guía acerca de lo que se "debe" hacer y posteriormente se construye con su propia conceptualidad.

Bajo estos lineamientos se considera que los docentes del área de didáctica de la carrera de Pedagogía de la ENEP Aragón traen consigo experiencias propias que son las que posibilitan una práctica educativa para el pedagogo así como también son los que estandarizan a la misma área. De tan modo me atrevo a citar las palabras de un profesor:

*"La imagen del pedagogo que predomina en la ENEP Aragón esta fuertemente vinculada con la docencia" (Anónimo, 2002)*

La imagen que se creó de los pedagogos en la ENEP Aragón partió seguramente de sus mismos egresados que actualmente son profesores, una parte, del área de didáctica, que básicamente no se detienen a revisar que modelo didáctico se sumergieron hace ya más de veinte años, como se vislumbró, una minoría trae consigo un cambio pero no dejan de limitar a la didáctica, así mismo su práctica docente.

De tal modo consideran los profesores de la Licenciatura en Pedagogía del área de didáctica de la ENEP Aragón que se puede enseñar a sus estudiantes a ser reflexivo con tan solo la lectura y debate de un documento por ello los profesores del área de didáctica incluyen como modelo de docencia didáctica los siguientes aspectos:

- Reflexión.
- Análisis.
- Crítica.
- Asimilar la importancia de las estrategias didácticas, técnicas de grupo.
- Discusión de lo pensado.

Cabe mencionar que no dejan a un lado la creación de perfiles docentes, reproducción de modos de expresión y explicación.

Además de que consideran que su práctica docente interviene entre los estudiantes como una mera adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades, es decir, manejo de nuevas tecnologías como herramienta didáctica. En algunos casos logran el compromiso en su formación y profesionalización como pedagogos.

Para unos cuantos profesores su práctica docente influye en los estudiantes para recuperar la importancia de una formación teórica amplia y sólida para poder construir definiciones sin reproducir, es decir, crear con fundamentos. Infundir el afán de búsqueda y apertura de distintos campos o áreas de trabajo en donde las herramientas y conocimientos de planeación y evaluación son indispensables.

Cabe mencionar lo que Chehaybar y colaboradores en 1996 consideraron puesto que se relacione a lo que plantearon los profesores, que la formación docente va unida a las concepciones y políticas educativas del momento que se reflejan en las concepciones de practica educativa, que a su vez se verán concretadas en las curriculas de formación docente; así para ellos los tres tipos esenciales de esta son:

- ❖ La formación tradicional
- ❖ La formación tecnológica
- ❖ La formación crítica

Así pues se retoma los cuatro enfoques que teóricamente se dan en cuanto a la formación de docentes, según Ferry:

1. El funcionalista, que se preocupa por la eficiencia de la escuela en consonancia de las funciones que la sociedad le ha asignado, es decir, se preocupa por crear docentes que generen o promuevan el cumplimiento de dichas funciones.
2. El científico, que se apoya en la idea de presentar de manera científica los contenidos para el logro de los objetivos en la formación de docentes, esto es para que los docentes den respuesta "científica" a todos los problemas que les emergen en su práctica.
3. El enfoque tecnológico, que se supedita al uso de instrumentos o medios que favorezcan la enseñanza con la finalidad de modernizarla.
4. El enfoque situacional, que es la propuesta de Ferry, se caracteriza por promover una formación centrada en el educador y las experiencias educativas que tiene, dicha experiencia se vuelve problemática y se intenta comprender, explicar para sí actuar en consecuencia, para ello se considera, que la práctica docente es un acto individual, único e irrepetible, que se contextualiza y que evidentemente es particular.

Dentro de ésta área existe una práctica educativa que posibilita el desarrollo de muchos profesores o bien de la carrera de Pedagogía misma, la cual tiene el objetivo de inmiscuir más allá de lo que hacen los profesores en su práctica didáctica con sus alumnos sino que creen y que información manejan de las otras áreas que conforman la carrera ya que si bien es cierto que gran número de ellos incursiona en varias áreas también laboran en diversas instituciones, por lo tanto su visión y/o su formación debe ser de corte multidisciplinario.

Así pues, de los profesores del área de didáctica que colaboró, el 33% dijo que las áreas que se manejan en la carrera: Didáctica, Psicopedagogía, Investigación, Histórico Filosófico y Sociopedagogía si tienen distintas prácticas educativas entre sí.

Entre los profesores que consideran que no existe una uniformidad entre las prácticas lo fundamentan en que la finalidad es integradora de las otras áreas en tanto su nivel de concreción de propuesta a la investigación es propia de cada una. Depende de su objetivo y ahora se requiere una interdisciplinariedad. Aunque están inmersas otras áreas, la práctica docente tiene características muy específicas enfocadas al proceso enseñanza en profesores y aprendizaje para alumnos. Tiene un objeto de estudio que es la reflexión y acción de la Práctica Educativa que conlleva una dimensión ética. Contiene otras vertientes

y eso es bueno ya que las otras prácticas trastocan otros aspectos además de incluir lo didáctico. Sin embargo, todas tienen un punto coincidente. Por lo tanto se plantean ejercicios de recuperación epistémica sobre otros cursos en el trayecto de su formación que reciben los alumnos. A pesar de que se centra en los aspectos teórico-práctico.

Cuando ellos hablan de que la carrera es integradora, multidisciplinaria, que se enlazan una a la otra y que los alumnos pueden encontrar ese punto coincidente entre las áreas, a partir de que todo parte de un mismo fin, es un poco soñador, ya que desde 1988 en el Estudio exploratorio que realizó Barriga y Tirado en la ENEP Aragón en la Licenciatura en pedagogía los alumnos comentaron lo contrario, además de que ellos más adelante no pueden enlazarse a los pensamientos de sus estudiantes puesto que la realidad es otra ya que ellos mismos comentaron que la carrera es más instrumentalista y que no encuentran una relación continúa de los conocimientos y que lo ven con sus estudiantes de las otras áreas en donde ellos también son partícipes, aunado con la postura en que no hay una uniformidad entre las prácticas didácticas de un área y de la otra, sin embargo, considero que sí hay una uniformidad puesto que los profesores hablan de una postura didáctica, probablemente cambiará o modificarán su práctica de aprendizaje, ya que cada grupo presenta diferentes necesidades y problemas.

El 55% dijo que no tenían distintas practicas educativas entre las áreas ya que, todo docente independiente de la temática debe conllevar elementos didácticos que garanticen los procesos E-A. Las prácticas educativas no solo consideran los elementos de cada una de las asignaturas y la didáctica siempre está presente. Debe ser integral y complementaria con las demás áreas ya que el área de didáctica aporta las bases para planear, organizar, ejecutar y evaluar las prácticas. Son similares todas las áreas, ya que todas son reducidas a instrumento. Sin embargo son complementarias. Lo más importante es que consideraron que el plan de estudios abarca todas las modalidades didácticas para enseñar y que deben estar encaminadas todas las áreas a reflexionar sobre las implicaciones del hacer pedagógico en la formación de los sujetos. Las nociones didácticas pueden practicarse en cualquier tarea del pedagogo.

Este porcentaje de los profesores casi dio las mismas razones por las que consideran que si llevan un modelo didáctico sino igual similar en las demás áreas además de que también algunos imparten asignaturas en las otras áreas, pero cabe resaltar que ellos se refieren más a las teorías de aprendizaje y no a las de instrucción que son las que tienen que ver con un modelo didáctico.

Y el 12% dijo que no sabían como comprobarlo, ya que la Educación Superior dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México existe la libre cátedra y que por lo tanto esto conlleva a una dimensión ética que demanda conocimientos de todas las áreas; ya que hay que recordar que la Educación Superior se basa en la libre cátedra como se menciona en el capítulo 2.

Así pues de acuerdo a lo que se abordó en el Capítulo 1 sobre los lineamientos históricos - teóricos – prácticos con los cuales se originó la ENEP Aragón y el objetivo de ésta hacia las carreras que brinda y la conformación de la Licenciatura en Pedagogía, el entorno actual gira en dos vertientes, que serían de acuerdo a lo que se mencionó en el Capítulo 2, el progresivo y el tradicional.

Existe una lucha constante por desfasar el paradigma de Enseñanza-Aprendizaje, en donde el maestro es la estrella y los alumnos los receptores. Las nociones conceptuales de los profesores del área de didáctica muestran esta lucha constante en donde las materias son integradas para buscar, descubrir o desarrollar las habilidades de sus alumnos, sin embargo hay quienes no se idealizan ni anticipan lo que buscan o pretenden en cada estudiante o un grupo de estudiantes. (Véase Capítulo 2, Cuadro 9)

Conforme a los principales objetivos del Área de Didáctica que la caracterizan efectivamente su prioridad es el ámbito educativo en el campo laboral como docentes ya que los profesores se enfocan más al: Análisis del desarrollo del proceso enseñanza – aprendizaje, así pues, se enfatiza en los roles que juegan como docente, alumno y contenido, dentro de los diversos tipos de educación de nuestro Sistema Educativo Nacional. Identificación de los aportes de las diversas posturas teóricas que brindan al campo de estudio de la Pedagogía, desde el punto de vista didáctico. Diseño y desarrollo de instrumentos, métodos y estrategias que favorezcan y optimicen la práctica educativa. Reconocimiento de las estructuras y funcionamiento de las instituciones educativas. Es por ello que los estudiantes se inclinan hacia la práctica docente ya que cuentan con conocimientos y habilidades para desarrollarla plenamente.

Sin embargo se pudo vislumbrar que muchos de los conocimientos son teóricos y que aunque la mayor parte de los profesores del área de didáctica se desarrollan en más áreas, el modelo didáctico de su práctica docente no es muy claro, esto se abordara en el siguiente apartado.

A partir de la revisión de lo que se dice teóricamente de los métodos didácticos que conforme al tiempo se han renovado, se puede decir que la pedagogía misma debe cambiar hacia el progreso y construcción. Primeramente es bueno establecerse en el plano de la realidad actual en la que se vive en la Licenciatura en Pedagogía para poder cambiar tanto internamente, planes de estudio, y posteriormente o a la par la práctica didáctica de los docentes de pedagogía para poder construir y forjar un camino más prometedor de los pedagogos y es más ampliar ese camino.

### 3.3 Elementos teóricos manejados en el discurso de los docentes.

Ahora bien es importante mencionar sobre la formación de acuerdo al concepto de Ángel Díaz Barriga en el cual manifiesta que formación es todo lo contrario a la capacitación, es decir, el no reproducir lo ya dicho sino entenderlas, debatirlas e integrarlas, esto se logra a partir de la praxis social en que constante mente el profesor se desenvuelve. Así como también hay que tomar en cuenta las tendencias de la modernidad a la uniformidad como por la despersonalización del hombre y de las instituciones sociales, según en el marco contextual en que se desarrolle.

En este sentido la formación docente se conforma de acuerdo al contexto histórico, político y social en el momento en que sé práctica y debe cambiar de acuerdo a las necesidades de la educación, estos cambios deben producirse a partir de una secuencia lógica del estudio, actualizándose o bien interactuar con los compañeros docentes sobre nuevas técnicas o estilos de enseñanza, ya que no se debe perder el objeto. Al respecto, es importante retomar las palabras del Mtro. Jesús Escamilla Salazar:

*"La formación docente es una práctica que se construye y que involucra las esferas: socio-históricas, político ideológicas, culturales-educativas, económicas-presupuestales, entre otras: mismas que permiten al docente un entendimiento más integral de sí mismo como formador de sujetos de la educación, como parte de un cuerpo colegial y como un trabajador de lo educativo que se articula o se desarticula de los proyectos institucionales."* (Escamilla, Jesús: 1995, p.21)

Recordemos que la educación superior se concibió por el proyecto de modernización como la alternativa e instrumento indispensable para el control social. (Véase Capítulos 1 y 2)

La educación superior en México desarrolla objetivos adecuados al sistema, dada la modernidad se inicia la conformación de programas para la formación universitaria docente con lineamientos pedagógicos. Así pues, en México se crearon centros universitarios que, en un principio, iniciaron por brindar cursos de capacitación docente, lo cual, origino espacios de investigación que posteriormente apoyaron a la actualización de estos programas.

Cabe mencionar que otra de las causas de la formación docente en México fue la inserción de la Pedagogía en las universidades. Los centros que se iniciaron para la formación de profesores en México fueron por especialidades como de didáctica, tecnología educativa, servicios educativos, nuevos métodos de enseñanza, investigaciones educativas, entre otras. Los profesores del área de didáctica de la ENEP Aragón tuvieron

que haber pasado por algunos de estos cursos que se articularon básicamente en la especialidad de la docencia misma.

Es importante mencionar que para que la enseñanza superior pueda brindar una enseñanza profesional requiere pedagogía y para estar a la vanguardia la tecnología. Ahora bien si la pedagogía integra a la docencia y a la didáctica como campo laboral por qué los profesores mismos hablan de las dos últimas sin hablar de la Pedagogía.

Así pues, quien se dedica a ser docente dentro de la universidad recibe influencias y una preparación diversa para poder ejercer su docencia, entendida esta como un espacio que se encuentra dentro de lo escolarizado en el cual se cruzan diferentes concepciones e intenciones del mundo que lo rodea.

Existe variedad en la forma de enseñanza así como también teorías que se basan en la mejor forma para aprender, es importante el camino a seguir, pero lo que es más es que sea eficaz, en el apartado anterior se diferenció la teoría de aprendizaje con la de instrucción y la didáctica precisamente es la que brinda el conocimiento para poder clasificar o elegir lo conveniente para cada práctica docente, este no es el caso, pero es importante mencionarlo.

En este apartado, basándose en los cuestionarios aplicados, se esclarece la noción de los profesores del área de didáctica de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón ya que se teoriza su discurso que representa experiencia y sentido de su práctica didáctica.

Los conocimientos adquiridos son parte de la formación de docentes, pero no se puede circunscribir a la posesión y dominio de una sola racionalidad que excluye a las otras, en este sentido estos modelos son parciales y fragmentarios de la totalidad del ser docente. Es decir, en cada proceso de formación que ellos enfrentan adquieren diversas formas, métodos, teorías para concretizar su práctica docente.

Con ello no quiere decir que solo se enfrentan sino que adquieren algo de ello o bien se convierte en una rutina después de tantos años de practicarse, como lo dijo Carrizales una práctica docente después de repetirlo más de dos veces se convierte en modelo, entonces es real cuando se dice que existe un modelo didáctico en cada uno de los profesores del área de didáctica, puesto como ya se mencionó la mayoría labora en el área desde la creación de la ENEP Aragón, entonces es considerable que ya exista un modelo predilecto, sino un modelo didáctico que con algunas adaptaciones, correcciones u omisiones debe existir, es decir se retoma lo posible y lo que ellos conforman e integran para poder realizar dicha práctica conforme a lo que ellos experimentaron, conocen y abordan de lo estipulado en los planes y programas de la Licenciatura en Pedagogía.

Los profesores mencionan que las siguientes posturas son modelos didácticos que prevalecen en la Licenciatura en Pedagogía:



- Positivista (1976-2002)
- Neomarxista (2002- )
- Libertad de cátedra
- Ecléctico
- Constructivismo
- Cognoscitivismo
- Conductismo
- Tecnista
- Visión multidisciplinaria: Sociólogos, Historiadores, Psicólogos, Trabajadores Sociales, Administradores, Pedagogos, Ingenieros.
- Didáctica Crítica
- Didáctica Programación Neurolingüística
- Positivista Pragmática

Sin embargo, un 45% de los profesores desconocen si esta dentro de un modelo la Licenciatura o no y ninguno habló o mencionó sobre las directrices en que surgió la ENEP Aragón.

Por otra parte, un 25% de los profesores dijo que la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón si se inscribe en un modelo que fueron las corrientes antes mencionadas un 75% dijo que no y que se sustenta en la libre cátedra.

Por otro lado ellos mencionaron su modelo didáctico en su trayectoria como docentes que conlleva a la congruencia de estar dentro de lo permitido y lo no dentro de la educación superior y sobre todo en que parámetros laboran.

Los modelos didácticos que imperan en la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón en el área de didáctica entre los profesores son los siguientes:

1. Ecléctico
2. Constructivista - sociocultural
3. Aprendizaje significativo
4. Activo

5. Modelo pedagógico antiautoritario
6. Interaccionista
7. Tecnología educativa
8. Constructivista
9. Proyecto de docencia, es una construcción intelectual que hace el propio sujeto para darle significatividad a su propia práctica o diferencia del modelo que se impone sobre la práctica
10. Didáctica Crítica
11. Desarrollo de grupos académicos
12. Analítica, propositiva Constructivista
13. Neohumanista
14. La educación personalizada hacia la excelencia académica
15. Modelo de la educación y valores
16. Didáctica Tradicional.

Cabe mencionar que algunos de ellos hicieron hincapié en que no se inclinaban hacia un modelo en específico por que afirman que depende de la institución de las características y necesidades de grupos para propiciar el aprendizaje para la vida personal como profesional. Un modelo no se puede aplicar a la generalidad. En cierta forma están adoptando una postura, un método que a lo largo de los años pasa a ser un modelo por su constante, que a largo plazo se vuelve modelo a seguir a los egresados que deciden dedicarse a la práctica docente.

Es importante mencionar que ellos mencionan su postura sin justificarla y mucho menos hacia donde se dirige puesto que ellos encuentran una imposibilidad en rescatar las posibilidades de dirigir a un alumno hacia un futuro dentro de la Pedagogía.

En este sentido solo el 25% de los profesores del área de didáctica de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón saben bajo que modelo didáctico se inscribe su experiencia como docente, a pesar de no especificar. Es decir, todos hablan sobre instrumentos didácticos, pero ninguno hace mención de alguno.

Una forma tradicional de la universidad es la clase magistral que requiere que se imparta por un catedrático que es aquel docente que es buen expositor y conferencista en su área, así pues una atracción segura que de resultado será la asistencia de todos sus alumnos; ésta sigue en pie en las universidades. El modelo tradicionalista, se basa en la idea de que la

formación del profesorado debe priorizar la transmisión académica de conocimientos, con la vinculación del estudio de las disciplinas a impartir o propias de la especialidad del docente, se considera aquí que saber es poder.

El sujeto que se inserta en la docencia, se forma en ella a través de la práctica, del hacer, a veces, con la supervisión de un tutor, a veces no, el caso es que la formación implica meramente la adquisición de las habilidades necesarias para ser capaz de transmitir la disciplina en un proceso educativo en función de las experiencias. Es decir la libertad de cátedra.

En este sentido cada modelo que impera en los profesores en cierto modo aunque no fue impuesto pero entra en la libre cátedra, que a veces o en su mayoría cae en lo tradicional, como en las clases expositivas, etcétera. Por otra parte es importante mencionar lo que se abordó en el capítulo anterior que algunos medios para dirigir la clase o conocimientos el profesor al alumno son la enseñanza expositiva, la conversación, la discusión, la observación y experimentación, la enseñanza audio visual.

La experiencia que obtuve como estudiante en la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón, efectivamente fue importante y muy valiosa, sin embargo se redujo a la lectura de copias, libros, estos se discutían, se analizaban superficialmente y se exponían. La exposición, la mayoría de las veces se hacía por parte del alumnado sin intervención alguna del profesor. Las clases eran la preparación de una exposición y de algún tema en específico con el apoyo de la utilización de las técnicas grupales.

Así pues se puede decir que los profesores que probablemente son egresados de la misma y que comenzaron a laborar al inicio de la escuela conservan tintes, es decir, lineamientos que se manejaron al originarse la ENEP Aragón bajo las circunstancias de su contexto y por supuesto de la propia experiencia.

A lo largo de su experiencia de cada profesor ellos opinan que, entonces, un docente pedagogo siempre debe ocupar la didáctica para su docencia ya que son una dupla perfecta, puesto que la didáctica es un aspecto que le da esencia a la práctica docente, y subyace en ella. Para empezar es necesario conceptuar cada palabra, docencia y didáctica desde los profesores del área de Didáctica:

*"Docencia: proceso educativo y enseñanza.*

*Didáctica: conjunto de conocimientos para influir y dictar elementos pedagógicos en el proceso educativo pero no precisamente solo desde la enseñanza (docencia).*

*Es decir una es la transmisión de conocimientos y la otra es la forma, o bien, cómo se hace" (anónimo; 2002).*

Todos coinciden en que la relación que existe entre ambas es estrecha ya que la primera es la práctica y la segunda es el medio por el que se realiza. Obviamente la didáctica es un auxiliar en todos los niveles de la enseñanza. En este sentido es un binario ya que no existe docencia sin didáctica y didáctica sin docencia.

Sin embargo no dejan de ver a ambas como una herramienta que le permitirá al pedagogo desenvolverse y desarrollarse como docente.

Los profesores de dicha área se complementan unos a otros en describir o conceptualizar la docencia y la didáctica, todos ellos coinciden en que la didáctica es la herramienta, el campo de teorización para llegar a una teoría de la enseñanza, si bien es cierto que el pedagogo es un formador, pero bajo qué lineamientos.

Los lineamientos que utilizan los profesores es que para que haya un proceso de E – A debe existir una teoría que es la didáctica y la práctica que es la docencia, para ello se basan como ya se mencionó en la didáctica y claro está que por sí mismos y su experiencia la adquirieron y enseñan bajo esa directriz, tal vez dejan a un lado el cómo perciben o teorizan su modelo de enseñanza, con el cual contemplan un estilo de enseñanza que se basa en la didáctica práctica en cada una de sus aulas. Por tal motivo cito las palabras de uno de los profesores:

*“Los pedagogos no se consideran constructores de teorías o de su propia práctica didáctica.”(Anónimo, 2002)*

Los modelos didácticos se configuran por los rasgos del propio profesor que presenta o imparte los contenidos, por los distintos miembros de los equipos docentes y por las características del centro o comunidad educativa en la que tanto éstos como aquél se integran. Para que estos rasgos se configuren como estilo deben tener dos características fundamentales: la consistencia o continuidad a través del tiempo y la coherencia o continuidad a través de las personas, puesto que el profesor que mayor tiempo tiene de laborar en la ENEP Aragón en la carrera de Pedagogía tiene 23 años y que menos tiene es de 2 años, lo cual quiere decir que es una larga vida con múltiples experiencias que sin lugar a duda hacen de un método de enseñanza una constante hasta que se convierte en un modelo. Los Modelos didácticos ayudan a los docentes, o a cualquier profesionalista que se dedica a la docencia. Cada docente trae consigo un tipo de docente, es decir, un modelo. En este sentido, para Carrizales la modelización es una constante en los docentes. Así como se menciona que cada docente trae consigo un modelo la formación docente también incluye en cada profesor la obligación moral, el compromiso con la comunidad y la competencia profesional. (Véase Capítulo 2)

Bajo estos lineamientos en que se desarrollan los profesores de la ENEP Aragón enriquecen este trabajo de investigación con la noción de docencia de cada uno de ellos:

- Facilitador para que los alumnos adquieran conocimientos, es decir, un saber hacer.
- El conjunto de estrategias para promover la construcción de aprendizajes significativos.
- Es la forma de llevar el proceso educativo en el aula.
- Es la transmisión de conocimientos adquiridos en las aulas y en la vida.
- Actividad que conjuga los procesos de enseñanza y aprendizaje con énfasis en la metodología del proceso de enseñanza.
- Es la capacidad de transmitir saberes e interesar a los alumnos hacia el conocimiento.
- Es una interacción simbólica para la construcción de una práctica concreta.
- El aplicar muchas habilidades adquiridas y que haya una interacción maestro – alumno.
- Es la práctica de la didáctica, es el responsable de la E-A.
- Es una práctica social, histórica y política que tiene que ver con compartir saberes, cultura, etc.
- Orientador de futuras generaciones y formador de su propia estirpe académica.
- Es la práctica profesional que intenta propiciar un aprendizaje y que requiere de una metodología de la enseñanza.
- Es una profesión.
- Trazar estrategias de enseñanza para que el alumno construya su conocimiento.
- Es el de construir y posibilitar la aprehensión de los conocimientos.
- Es una actividad intelectual, pero también es un trabajo que esta mediada por un contrato colectivo. Capacidad de construir y la práctica a partir de conceptos, crear nuevas realidades no reproducir, permite experimentar el acto de enseñanza, metodología y evaluación que conllevan a una dimensión ética.

- Es una actividad sumamente compleja, es una meta, es una profesión.
- Impartir y compartir conocimientos, así como aprender de los alumnos.
- Es preparar a los alumnos para ocupar posiciones dignas y bien remuneradas en la industria.
- Es una práctica social que se construye al interactuar con los alumnos y los contenidos.
- Es el proceso E—A mediante el cual existe una interrelación entre el docente y el estudiante.
- El que acompaña al sujeto en su interacción y apropiación del conocimiento.
- Es la articulación de estrategias didácticas y herramientas que permitan mejorar el proceso de aprendizaje en los alumnos.
- Es el espacio que abre hacia la formación a través de procesos complejos de comunicación donde hay dos características, la sensibilidad y el respeto por la diferencia del otro.
- Una forma de vida.
- El arte de saber motivar a los demás sobre la adquisición de conocimientos.
- Es una práctica social de suma importancia ya que se encarga de formar al sujeto, lo cual implica generar diálogos entre docente-alumno-alumno-docente.
- No solo transmitir conocimientos sino ser causa ejemplar en valores y conducta.
- Es una práctica en donde se exponen los conocimientos teóricos y su contrastación con ciertos procesos prácticos.
- Es la práctica profesional y educativa que tiene como objetivo incidir en la formación y desarrollo personal y académico de los alumnos.
- Proceso a través del cual se comparten conocimientos, experiencias, reflexiones, valores para la formación tanto del alumno como del propio docente.

- Es una praxis que requiere entrega, asumir compromisos con el estudiantado y la sociedad donde la actualización de estar presente, asumir la acción democrática, crítica y constructivamente.
- Es la mediación y acercamiento a una realidad interactiva que se propone la formación.
- Es un proceso de ante formación donde presenta un programa, una asignatura para activar a la didáctica.
- Recreación de la subjetividad cultural.

Con todo lo anterior se puede decir que la noción de docencia que construyeron los profesores del área de didáctica es meramente una construcción de un saber hacer para confrontar las necesidades del aparato productivo que impera en nuestra sociedad con lineamientos tecnocráticos, es decir, con una perspectiva de la década de los setenta.

Es por ello que el pedagogo es más que un técnico en la docencia sino considera la única práctica didáctica en la que se puede desarrollar como pedagogo y más aún en el único campo laboral que el pedagogo ha sobresalido y abierto camino.

Este análisis pretende enfrentar la realidad que emerge de un contexto socio histórico que a partir del mismo puede cambiar la visión y más aún la perspectiva del docente del área de didáctica de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón. El lector podrá revisar su propia trayectoria y modificar o construir una práctica didáctica ya no a partir de la historia o de lo cotidiano sino de las necesidades mismas que requiere cubrir un pedagogo y definir un campo amplio y concreto del quehacer pedagógico, sin menospreciar a la docencia.

### ***3.4 Alcances y limitaciones de la práctica didáctica de los docentes de la Licenciatura en Pedagogía..***

En los apartados anteriores se revisó la trayectoria de nuestra ENEP Aragón y cómo se inserta la Licenciatura en Pedagogía y bajo qué lineamientos, el tipo de formación docente que se les brindó a los profesores, en mencionadas décadas, para poder accionar en el campo educativo.

Si bien es cierto que fue una serie de situaciones histórica – social, a mi consideración, fue un reemplazo de las escuelas Normales puesto que como ya se trabajó el pedagogo es visto socialmente y hasta propiamente como un pedagogo técnico en docencia. Tal es el objetivo del presente, el conocer la noción de docencia, los criterios que se emplean en cuanto a modelos didácticos y el de crear conciencia del papel del pedagogo que se inserta en la práctica docente el cual tiene como herramienta a la didáctica, la cual a lo largo del tiempo se modifica, se corrige y/o se aumenta para el beneficio del Proceso Enseñanza – Aprendizaje, tal no es la problemática del presente, pero sí el cómo influencia en la forma, método o proceso de realizar la práctica didáctica de los pedagogos dentro de la carrera en Pedagogía de la ENEP Aragón dentro del Área de Didáctica.

En este sentido no se pretende evidenciar las prácticas docentes que se ejercen sino como ya se mencionó el de la reflexión propia y sobre todo de cada uno de los pedagogos como beneficio para ambas partes, es decir de nuestra universidad y como profesionales en la materia. La didáctica utilizada como tal, una herramienta carece de la construcción y producción de un conocimiento teórico conceptual ya que la didáctica históricamente transmite un conjunto de conocimientos elaborados por expertos, en este sentido es menester el proponer la reflexión sobre el rol de la didáctica en la pedagogía y sobre todo en la práctica docente como pedagogos.

Dentro de la formación docente influyen una variante de determinantes, muchas propuestas que en su mayoría están encaminadas a una absoluta producción-reproducción de determinadas prácticas, esto se explica como resultado del proyecto de modernidad (Véase Capítulo1) en donde se pretende moldear a los estudiantes a lo ya preestablecido para poder accionar en cuanto a las necesidades de la sociedad.

En la formación docente se encierra un círculo vicioso en el cuál se pretende imponer y preservar modelos desde los cuales el docente elabora otros. Así pues es importante retomar a Carrizales en cuanto a que el modelo radica en que es una evidencia desde la cual se laboran otras evidencias, lo cual despersonaliza al sujeto, es por ello que la formación docente debe ser revisada continuamente para no caer en dicho círculo el cual imposibilita realizar una práctica didáctica real desde el mismo pedagogo docente, ya que hay que recordar que el pedagogo debe tener interés por ubicar y contribuir a la solución de problemas educativos, inquietud por estudiar los procesos educativos en sus diversos ámbitos, interés por conocer el comportamiento del hombre, sus manifestaciones individuales y sociales en el terreno educativo y la inquietud por indagar y buscar causas y soluciones a problemas educativos.

Es evidente en el discurso de los profesores del Área de Didáctica de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón que tienen una conciencia clara de lo que enseñan o de lo que transmiten pero que no de cómo lo hacen ellos ven la docencia como la práctica didáctica de los instrumentos que harán al pedagogo ser productivo en cualquier empleo.



Sin embargo existe otro problema más significativo que los profesores del Área de Didáctica demostraron el poco esclarecimiento de lo que son las herramientas didácticas que se emplean para trabajar su clase con las teorías que puede aplicar para el mejor entendimiento, es decir, el entendimiento e identificación de una Teoría de Aprendizaje entre una Teoría de Instrucción, lo cual imposibilita una noción de docencia teórica práctica real.

Es importante mencionar que entre la planta docente del área de didáctica no todos son pedagogos y que claro esta de acuerdo a su formación crean una visión multidisciplinaria: Sociólogos, Historiadores, Psicólogos, Trabajadores Sociales, Administradores, Pedagogos, Ingenieros. Lo cual debería enriquecer la práctica didáctica de los docentes, sin embargo se necesitaría que entraran en contacto como docentes que son para compartir su experiencia, su visión, noción y hasta los problemas que enfrentan, pero no como un diálogo informal o una conferencia en donde se exponen a las criticas, y no precisamente constructivas, sino a una reunión formal en donde tengan la seguridad que todo será a favor de la formación académica de los estudiantes y sobre todo de ellos mismos como profesionales. Claro esta que se tendría que pensar en el tiempo de cada uno de ellos y sobre todo las posibilidades de que asistan y que realmente se cumpla con el objetivo.

Otra de las limitantes de los profesores es que utilizan técnicas o dinámicas para abordar su clase, lo cual se reduce su práctica didáctica a un debate de las copias o del libro que se propuso y solo se reflexiona sobre lo ya reflexionado, se construye basándose en lo construido y se sigue el mismo lineamiento y por lo tanto se carece de un conocimiento real, así pues se perfila un pedagogo reflexivo pero de lo que ya está reflexionado y crítico par seguir criticando pero cuando se realiza la parte práctica, no cabe duda que existen materias que predomina la práctica pero se práctica en lo inusual u obsoleto en lo que plenamente no podemos actuar, en lo que básicamente nos orilla a refugiarnos en la docencia.

El pedagogo se limita por si solo en cuanto se tiene la primera definición de un pedagogo en el ámbito social y más aún cuando se enfrenta a la cotidianidad del aula, cuando solo se basa la clase en exposiciones y preguntas.

Sin embargo debe ser propio del pedagogo explorar en otras áreas incursionar y sobresalir para desaparecer el falso concepto que se tiene del pedagogo, aunque ya existen profesores que lo hacen pero entre las palabras de los profesores se dijo algo muy cierto no se puede generalizar cuando existen evidencias de que cada grupo es diferente, así pues no se podrá cambiar el concepto hasta que haya una constante.

La docencia para el pedagogo ya es un campo definido en el cual se puede laborar, aunque se considera que un pedagogo es más que un docente. En cuanto a su noción de

docencia que conciben es una replica de lo que se aprende en la carrera al tratar de definir lo que es la didáctica con la docencia.

Lo importante es que entre la noción y el concepto caen en la reflexión de lo que manejan en su diálogo ya que manejan que su noción de docencia es una actividad intelectual, pero también es un trabajo que esta mediada por un contrato colectivo. Además de que es una práctica social que se construye al interactuar con los alumnos y los contenidos. Es la articulación de estrategias didácticas y herramientas que permitan mejorar el proceso de una clase y de aprendizaje en los alumnos. Es una combinación en cierto modo de lo tradicional, la libre cátedra y tecnicismo que se implemento junto con la creación de las ENEP.

Sin embargo manejan en su discurso que son capaces de construir la práctica a partir de conceptos, crear nuevas realidades no reproducir, permite experimentar el acto de enseñanza, metodología y evaluación que conllevan a una dimensión ética.

Muchos son los alcances que se obtienen de la práctica didáctica de los docentes de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón, ya que la experiencia cuanto en la gran mayoría en la formación docente que adquieren es la que fortalece dicha práctica y por su puesto es la que logra formar pedagogos, pero es el pedagogo docente que en verdad se quiere o se requiere formar, esta cuestión es para abrir otro campo de estudio para un futuro.

Por lo tanto, para finalizar en el presente se propone para el Área de Didáctica que se redefinan entre la comunidad de los profesores lo que conlleva un modelo de docencia sino más bien los conocimientos que y permitieron que ellos no conceptualicen claramente qué es para cada uno de ellos un modelo didáctico, puesto que para un próximo cambio en el Plan de estudios es importante que los profesores que prepararan o formaran pedagogos futuros con un cambio en el pensamiento marginal de los años setenta que invadió a nuestros profesores bajo sus lineamientos tecnocráticos y así puedan hablar de nuevas y propias unidades del conocimiento.

Es decir, el pedagogo debe ser constructor de su propio conocimiento para resolver problemas o para solucionarlos, debe proponer, promover y producir para el mejoramiento de su campo laboral, cualquier que sea este ya que se considera que la didáctica no necesariamente se debe utilizar en el ámbito docente. Puesto que la Licenciatura en Pedagogía pretende formar profesionales capaces de realizar una práctica pedagógica, a partir del análisis crítico reflexivo de la realidad educativa con base en los fundamentos teórico-metodológicos y técnicas de disciplina a través de un proceso de formación profesional.

Sin embargo esto se pretende únicamente en el desarrollo integral del alumno sustentado en la incorporación de los conocimientos, aptitudes, habilidades y actitudes

necesarias para explicar los fenómenos educativos desde una perspectiva pedagógica. Lo cual se remite una vez más al modelizar la profesión y a su vez especificar que el pedagogo es docente, ya que los principales campos de ejercicio y desarrollo profesional son los siguientes: administración escolar y laboral, capacitación para empresas e instituciones de servicio, orientación educativa, formación y práctica docente, desarrollo curricular, investigación educativa, educación especial y planeación educativa. Es de importancia recordar que los Planes de Estudios vigentes de acuerdo a estudios exploratorios por Ángel Díaz Barriga en el mes de junio de 1982, resultó que al estar organizadas las materias por semestres permite observar la tendencia que tienen las materias a la dispersión, esto se da ante la ausencia de una línea propia de formación en pedagogía lo cual resulta que los pedagogos somos todólogos, es decir,

*"...ante la ausencia de ciertos ejes conceptuales o problemáticos que promuevan una línea de formación, esto explica la sensación de los alumnos expresada en es una combinación de todo, pero las materias no se entazan, somos todólogos, falta especialización" (Díaz, Ángel; 1982, p.23)*

A continuación se mencionan los requerimientos que debe integrar a un pedagogo, por lo tanto, el esfuerzo y compromiso para el Nuevo Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón requerirá más de los profesores que se hable de una didáctica dentro de la misma Área tal cual es y que se sepa de que se habla o a que se refiere cada profesor bajo su propia perspectiva, ya que para que un pedagogo egresado de este nuevo plan debe recibir una formación similar para que él pueda producir nuevos conocimientos para el mejor futura de una Pedagogía Mexicana.

*"El profesional de la Pedagogía en su campo específico es aquél que podrá: mostrar interés por la cultura como base enriquecedora de su formación profesional y personal; realizar actividades prácticas, reflexivas y creativas que generen la posibilidad de consolidar en el egresado una postura propia ante la realidad educativa; construir productos de aprendizaje que permitan explicar y proponer soluciones a problemas educativos concretos en nuestra sociedad; explicar la problemática educativa a partir del conocimiento y la reflexión de los distintos corrientes teóricas y aspectos políticos, culturales y filosóficos que la definen; realizar investigaciones y estudios sobre los distintos niveles y modalidades de la práctica educativa, interrelacionando los elementos teórico-prácticos, buscando dar explicación a sus problemáticas; participar directamente en el desarrollo curricular vinculado con la formación, capacitación y actualización del docente y/o instructor (en los diferentes niveles y sectores del ámbito educativo)" (ENEP Aragón, 2003; página Internet)*

Cada profesor que pertenece a la ENEP Aragón en la planta docente de la Licenciatura en Pedagogía en el Área de Didáctica es y debe ser importante para una formación teórica - práctica de los futuros pedagogos y más aún para su propia formación y desarrollo como fomentadores a una Pedagogía productiva.

### *CAPITULO 3. Estudio de Caso de los modelos de docencia...*

---

En este sentido debe revisar su práctica docente y didáctica para poder modificarla y/o construir una mejor de la que lleva consigo más de dos años.

Para finalizar se hace una propuesta e invitación para todos los docentes y estudiantes de Pedagogía.

## CONCLUSIONES

Como resultado del presente trabajo puedo concluir que a partir de la necesidad de desahogar la universidad en cuanto a matrícula, también fue un proyecto que consolidó ideas y lineamientos tecnicistas, lo cual se pretendió brindar una formación técnica para satisfacer necesidades sociales y de abrir puertas de creación pero se redujo a la reproducción misma más que a la construcción y progreso. En cuanto a la formación de profesores durante la década de los setenta fue un espacio importante para desarrollar el debate educativo en el nivel de la educación superior. Hemos visto que a finales de dicha década se establecen estrategias para la investigación educativa de los docentes, en realidad los centros de formación no existe una demanda segura. La tendencia que contribuyeron estos centros de formación duró toda la década y más, pero hoy en día se muestran signos de nuevas tendencias y autores al respecto de la educación.

La necesidad de la formación docente universitario surge de la confluencia de factores diversos que van desde aquellos que se originaron por la sociedad global de tipo socioeconómico y político fundamentalmente, hasta lo académico.

Frente a la formación de profesores se tiene un pensamiento circular se critican los programas y se busca la respuesta de sus egresados, por qué no indagar en ellos mismos. La respuesta de cada profesor es el resultado del contexto social en donde se desarrolla, el currículo se busca en diversos cursos y hasta se puede pensar que en las mismas maestrías en educación. Así pues con las tendencias que brindó el Centro de didáctica en 1972, un pensamiento formalista e instrumentalista se puede comprender las tendencias acerca de la docencia. El poner el acento en la formación para la docencia y enfocarla desde una óptica pedagógica, permitió abrir a espacios más amplios la discusión sobre el carácter teórico de la pedagogía y la búsqueda de otras teorizaciones sobre la educación.

Así pues, en los años anteriores, la discusión pedagógica prácticamente se recluyó en las escuelas normales y en los colegios de pedagogía, con la formación docente se cambia esta situación, además que hoy en día dentro de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón la docencia se considera un fuerte y amplio campo laboral para los pedagogos.

El desarrollo de la formación docente en lo referente a las modalidades de formación y enfoques se puede ver como un proceso creciente de complejidad, pero a partir del presente se puede decir que la formación docente pasa de cursos aislados a maestrías en educación y de concebir a la docencia con un enfoque técnico a analizarla como una práctica social multideterminada, puesto que los profesores del área de didáctica de dicha

escuela afirman que cada grupo es diferente y que el profesor debe enseñar de acuerdo a sus necesidades y que por tal motivo no se puede generalizar, sin embargo hay otros que sí utilizan un modelo, tendencia o didáctica para enseñar con algunas adecuaciones que en el momento se hacen por que es necesario ya que la noción de que cada grupo es diferente es un hecho para todos, por ello es importante construir sus propias teorías.

Las teorías de instrucción forman parte importante para la construcción de una práctica docente y conformar la noción de la misma, sin embargo los profesores de la Licenciatura en Pedagogía de l Área de Didáctica de la ENEP Aragón no las utilizan y sobre todo no se dan cuenta si las utilizan o no.

Por ello los profesores deberían ser diseñadores Instruccionales. Un elemento esencial en la preparación de un Sistema para el Diseño Instruccional profesional (ISD), es la sólida sustentación en aspectos de teoría del aprendizaje porque permite contemplar todas las dimensiones del ISD (Shiffman, 1995). Pueden servir de apoyo diferentes teorías, dependiendo de los estudiantes y de la situación. El diseñador instruccional tiene que entender las debilidades y fortalezas de cada teoría de aprendizaje para poder optimizar su uso en el diseño de la estrategia adecuada. Las recetas del diseño instruccional podrían ser de utilidad para el diseñador novato (Wilson, 1997), que tiene poca experiencia y destreza; pero para el diseñador experimentado las teorías de aprendizaje son de gran ayuda porque le permiten tener una visión más amplia del proceso para identificar nuevas posibilidades y formas diferentes de ver el mundo. Como quiera que sea, realicemos o no, la mejor decisión sobre el diseño, esta debe estar sustentada en nuestros propios conocimientos sobre esas teorías.

Una Aproximación Ecléctica (combinar lo mejor de las diferentes teorías) para una Teoría en el Diseño Instruccional. La función del diseño instruccional es más la aplicación de una teoría, que la teoría misma. El intentar atar al diseño instruccional a una teoría en particular es como poner a la escuela contra el mundo real. Lo que aprendemos en el ambiente escolar no siempre tiene empatía o tiene aplicación en el mundo real; al igual, las teorías, no siempre se cumplen en la práctica (en el mundo real). Desde una perspectiva pragmática, la tarea del diseñador instruccional es la de encontrar aquellas cosas que sí funcionan y aplicarlas.

La tarea pendiente es reconstruir este espacio a través de una crítica que no sólo manifieste los aciertos obtenidos en este sino que también dé cuenta de las vicisitudes que enfrenta. Esto se logra a partir de la reflexión propia de cada uno de los profesores y sobre todo el compartir las teorías. Más que todo esto es que el pedagogo docente no se sumerja en el tecnicismo en que a veces nos inunda sino que sea constructor de sus propias herramientas o como ellos lo consideran el de su propia práctica didáctica, no se quiere decir con esto que se invente didáctica de la misma didáctica sino que con las bases teóricas

con las que cuenta un pedagogo se construyan nuevos conocimientos ya que todo conocimiento es válido fundamentado sobre la ciencia misma.

Considero que es importante rehacer el concepto de un profesor que después de dar la misma materia estar en la misma área después de diez, quince o veinte años queda agotado en la transmisión y con relación al contenido, pero no quiero decir que se estanca o que no se actualiza sino que es el momento de crear sus propias teorías dentro de su noción, también es cierto que no es necesario que pase tanto tiempo para lograrlo, el hecho es que el sentir la capacidad de poder hacerlo hace la diferencia. La pasión con la cual se hacen las cosas.

La noción docencia que transmiten y comparten en el presente trabajo de tesis los profesores se inscribe en la descripción o conceptualización de lo que representa la docencia en su práctica didáctica sin aterrizar a una teoría propia ya que hablan de un proceso Enseñanza – Aprendizaje, que desde que es uno estudiante se habla en las aulas, y que esto conlleva a la utilización de ciertas estrategias para alcanzar el objetivo de dicha materia y sobre todo el adquirir tecnicismos, es decir, el saber hacer, para poder laborar que muchas de las veces la escuela está muy lejos de que uno se llega a enfrentar y en cuestiones personales se pretende obtener satisfacción de lo que se hace.

Considero importante para abrir un espacio de reflexión sobre el cual se ponga en tela de juicio el quehacer pedagógico, que tanto se habla en la práctica didáctica de cada docente, que se construye, se produce, se practica en uno mismo como profesional que es cada uno las siguientes aportaciones de acuerdo a la noción de estos profesores que considero empiezan o ha cambiado el paradigma de la docencia, no se pretende una crítica sino una reflexión para el mejoramiento de cada práctica y de la educación superior en la UNAM, por todo lo que nos brinda desde hace más de cien años, que son muchos los espacios y pocos los que los aprovechan.

La noción de docencia en la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón debe ser más que:

- La **capacidad** de transmitir saberes e **interesar** a los alumnos hacia el conocimiento.
- La **interacción** simbólica para la **construcción** de una **práctica** concreta.
- Orientar futuras generaciones y **formador de su propia** **estirpe académica**.
- Una **profesión**.

- **Construir** y posibilitar la **aprehensión de los conocimientos**.
- Una **actividad intelectual, un trabajo** que esta mediada por un contrato colectivo. **Capacidad de construir y la práctica a partir de conceptos, crear nuevas realidades** no reproducir, permite experimentar el acto de enseñanza, metodología y evaluación que conllevan a una dimensión ética.

Para finalizar, es importante creer en la capacidad de cada uno para poder construir, el interactuar prácticas entre compañeros para crecer juntos. Si bien es cierto que existen necesidades personales, económicas de tiempo que son causa de no dar seguimiento, enriquecimiento a un conocimiento propio, aunado a esto que antes de considerarlo una profesión que con elección propia se inserta uno a docencia se considera uno como un trabajador que debe alinearse a los requerimientos de la universidad y solo dar lo que se pide. Es cierto que los profesores cuentan con lineamientos y un Estatuto General pero también es cierto que al pertenecer a la UNAM se habla de crecimiento y constante investigación. A manera de propuesta es necesario ahondar aún más en la formación docente a partir de la desmodelización desde sí mismos para la creación de nuevas prácticas encaminadas hacia la reflexión y producción.

El sentirse orientador, facilitador del aprendizaje es importante por que se crea un espacio de producción dentro del aula y no estanca en el saber único del profesor. Cuando se habla de una profesión también se habla de compromiso y de lealtad de crecimiento se involucra la ética, valores y el amor propio a la labor docente ante lo que uno hace. Basándose en los conocimientos adquiridos hacer surgir otros nuevos que se adopten a la realidad, es decir, al contexto social, político y tecnológico en que se desarrolla nuestra sociedad.

La preocupación de satisfacer las necesidades de una educación universitaria que atienda a los niveles de calidad sin descuidar los aspectos cuantitativos, hace volver los ojos hacia el profesorado y claro esta que dicha necesidad se quiere cubrir latentemente desde la década de los setenta como se revisó en el Capítulo 1, además el impacto de la revolución científico – tecnológica, generada en gran parte dentro de la misma universidad, crea conciencia en el presente de sus métodos de enseñanza, si son los adecuados o no para enfrentar las necesidades de la sociedad, esto puede ser un problema más para iniciar otra investigación. Por lo tanto queda abierta la propuesta de investigación.

Como pedagoga considero que la docencia es un saber hacer sin caer en el tecnicismo, ya que la docencia es polimorfa no se puede describir como un conjunto ordenado de actividades, sino el de la búsqueda de conocimientos para producir otros que seguirán enorgulleciendo a la Universidad Nacional Autónoma de México.



En este sentido el presente trabajo a partir de enriquecer a la práctica didáctica de los profesores de todas las áreas que integran a la licenciatura, desde la perspectiva de los profesores del área de didáctica al leerse como tales perciben a su docencia también retoma la posibilidad de seguir formando pedagogos criticos, reflexivos para considerarse con los elementos teóricos para construir, cambiar y producir nuevos conocimientos y sobre todo una conciencia pedagógica.

Por lo tanto la docencia se construye a partir de los conocimientos que se cimientan a partir de la didáctica y la práctica de ambas.

Es importante mencionar que la docencia es una de los campos de acción del pedagogo pero no el único ni el más importante sin menospreciar a la docencia. Por ello el presente trabajo manifiesta para finalizar que el quehacer pedagógico va más allá de dar una clase y recibirla como tal sino que debe de fundamentarse y definirse a partir de que una es estudiante ya que por tal motivo uno se considera todologo sin poder cubrir ninguna área: Psicología, histórico-filosófico, sociología e investigación.

Deben de existir áreas terminales para cada estudiante para poder definir el camino profesional de cada pedagogo y más aún realizar un trabajo completo y saber que hacer en cualquier situación que dentro del área se presente, ya que dada es la situación que uno mismo limita a la pedagogía dedicándose a la docencia puesto que es lo único que aprendimos realmente durante nuestra estancia en la escuela, a dar clases, imitando, copiando o construir un solo método didáctico a partir de nuestra experiencia dejando a un lado lo teórico de la pedagogía aunado con las áreas en las que se apoya la pedagogía misma.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARIAS, Ana Beatriz *"El Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía y el conocimiento de lo educativo"* Cuadernos CESU, México.
- ARREDONDO, Martiniano y Ángel Díaz Barriga (Compiladores) *"Formación Pedagógica de Profesores universitarios. Teoría y experiencia en México"* UNAM, CESU y ANUIES, México, 1989.
- AGUIRRE, Ángel, *"Etnografía: Metodología cualitativa en la Investigación Sociocultural"* Alfaomega Marcombo; Barcelona, España; Edición México, 1995.
- ALONSO, Antonio, *"Metodología"*, Edicol, México, 1986.
- BARRÓN, Concepción, *"Las ENEP dentro de la Reforma Educativa"* en Memorias primer Foro Laboral ENEP, UNAM, México, 1980.
- BARRÓN, Concepción y Rosa Blanca Bautista Melo (Compiladoras) *"Memoria del Foro Análisis del Currículum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón"*, UNAM, México, 1991.
- BAUTISTA, Blanca y Rodríguez Alberto, *"La Licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón"* Memoria. Encuadro sobre diseño curricular, Edit. ENEP-A/UNAM, México, 1982.
- BISQUEIRA, Rafael, *"Metodología de Investigación Educativa"* CEAC, Barcelona, 1988.
- BRAVO, María Teresa (Coordinadora), *"Estudios en torno a la formación de profesores"*, Cuadernos del CESU núm. 24, México, 1991.

- BUANOCOE, Domingo, *"Temas de Pedagogía Universitaria"* Universidad Nacional del Litoral, 1959.
- CANDAU, Vera, *"La Didáctica en cuestión"* Narcea, Madrid, 1987.
- CASTREJÓN, Jaime, *"La Educación Superior en México"*, Educare; México, 1979.
- CARRIZALES, César, *"Formación de la experiencia docente"*, Linea; México, 1986.
- CESU, *"Secretaría de la Rectoría. Dirección General de Orientación Vocacional: ENEP Aragón"* UNAM; México, 1979.
- CESU, *"ENEP Itacala. Memorias y prospectivas 1975-1982"*, UNAM, México, 1979.
- CESU, ANUARIOS ESTADÍSTICOS, *"Memorias de las ENEP 1975-1982"*, en Archivo Histórico, UNAM CESU, México, 1982.
- COMITÉ DE CARRERA, JEFATURA DE CARRERA DE PEDAGOGÍA ENEP ARAGÓN, *"Evaluación del Plan de Estudios de la carrera de Pedagogía Vigente"*, UNAM ENEP Aragón, México 1993.
- DE ALBA, Alicia (Coordinadora) *"El Currículum universitario de cara al nuevo milenio"* SEDESOL, UDG, UNAM, México, 1993.
- DE JESÚS, Teresa, *"Francisco Larroyo y la Historia de la Educación en México"*, Cuadernos del CESU núm. 34, México 1991.
- DÍAZ, Ángel, *"Docente y Programa: Lo institucional y lo Didáctico"*, AIQUE, 2ª Edición, Argentina, 1994.
- DÍAZ, Ángel, *"Criterios y valorizaciones de los empleadores respecto de egresados universitarios"*, Tesis Doctorado, UNAM, México, 1993.

*La Noción de docencia desde la perspectiva del profesorado...*

---

- DÍAZ, Ángel, *"Didáctica y Curriculum"*, Paidós, México, 1997.
- DÍAZ, Ángel, *"El curriculum escolar: Surgimiento y perspectivas"*, AIQUE, México, 1992.
- DÍAZ, Ángel, *"El contenido del plan de estudios de Pedagogía: análisis de los programas de asignatura"*, Cuadernos del CESU núm. 32, UNAM, México, 1994.
- DÍAZ, Ángel, *"Investigación educativa y formación de profesores contradicciones de una articulación"*, Cuadernos del CESU núm. 20, UNAM, México, 1996.
- DÍAZ, Ángel y Concepción Barrón, *"El curriculum de Pedagogía: un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil"*, UNAM ENEP Aragón, México, 1984.
- DUCOING, Patricia, *"La Pedagogía en la Universidad de México 1881-1954"* Tomo I, UNAM, México, 1990.
- DUCOING, Patricia, *"La Pedagogía en la Universidad de México 1881-1954"* Tomo II, UNAM, México, 1991.
- DUCOING, Patricia y Teresa Pacheco Méndez, *"Formación Universitaria en educación I: Universidades del sureste"*, UNAM, México, 1997.
- ELIZONDO, Aurora, *"La Reforma Educativa y las ENEP"* en Memorias primer Foro Laboral ENEP, UNAM, México, 1980.
- ESCAMILLA, Jesús, *"La crítica a programas Educativos: una posibilidad para repensar la práctica educativa"*, México, 1995.
- En ESCAMILLA; *"La formación del pedagogo un acercamiento en el actual plan de estudios a los temas didácticos"* Mecanograma.

- FERRINI, Ma. Rita, *"Bases Didácticas"* Editorial Progreso, México, 2001.
- FUENTES, Olac, *"Las ENEP: Proyecto y práctica"*, en Memorias primer Foro Laboral ENEP, UNAM, México, 1980.
- GRANADOS, Miguel, *"Así nacieron las ENEP"* en Memorias primer Foro Laboral ENEP, UNAM, México, 1980.
- HERNÁNDEZ, Mario, *"Conformación de los Fundamentos para la Investigación Cualitativa en Educación"*, Tesis de Maestría, UNAM, México, 2001.
- HERNÁNDEZ, Fernando y Juana Ma. Sancho, *"Para enseñar no basta con saber la asignatura"* Piados, México, 1992.
- HERRAIZ, Ma. Luisa, *"Formación de formadores"* Limusa, México, 1999.
- INCLÁN, Catalina, *"Diagnóstico y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México 1975-1988"* Cuadernos del CESU núm. 28, UNAM, México, 1992.
- LARROYO, Francisco, *"Pedagogía de la Enseñanza Superior"* UNAM, México, 1959.
- LATAPI, Pablo, *"Análisis de un Sexenio de Educación en México, 1970-1976"*, Nueva Imagen, México, 1980.
- LOZANO, José, *"La formación docente en las instituciones de educación superior"*, UNAM ENEP Aragón, México, 2001.
- MENDOZA, Javier, *"El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)"*, en Perfiles Educativos, núm. 12, abril-junio, CISE-UNAM, México, 1981.

MORÁN, Porfirio, "*La docencia como actividad profesional*", Gernika, 4ª. Edición, México, 1999.

NEVILLE, Bennett, et. Al. "*Estilos de Enseñanza y progreso de los alumnos*" Morata Ediciones, 1979.

OLEA, Pedro, "*Manual de Técnicas de Investigación Documental*" Esfinge; México 1989.

PALACIOS, Jesús "*La Cuestión Escolar. Críticas y alternativas*" Ediciones coyoacán, México, 2002.

PANSZA, Margarita, "*Pedagogía y Currículo*" Gernika 8ª. Edición, México 2002.

PANSZA, Margarita, Esther C. Pérez Juárez y Porfirio Morán "*Fundamentación de la Didáctica*" VOLUMEN 1, Gernika 3ª. Edición, México 1988.

PANSZA, Margarita, Esther C. Pérez Juárez y Porfirio Morán "*Operatividad de la Didáctica*" VOLUMEN 2, Gernika 8ª. Edición, México 1999.

PUIGGROS, Adriana, "*Actividades de investigaciones en la formación de pedagogía*" en la Revista Foro Universitario núm. 23, STUNAM, México, 1982.

ROJAS, Raúl, "*Técnicas de Planeación y Organización Educativa*" en Apuntes No. 34, UNAM CAMPUS ARAGÓN, 3ª. Reimpresión; México, 1996.

RAMÍREZ, Victoriano, "*Nacimiento y estructura de las ENEP*" en Memorias primer Foro Laboral ENEP, UNAM, México, 1980.

SOLER, E., et. Al "*Teoría y práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje*" Nicea S.A. de ediciones; Madrid, España, 1992.

SORIANO, Rosa,

TENTI, Emilio, *"El arte del buen maestro"* Pax, México, 1988.

TORRES, Jurjo, *"El currículum oculto"* Morata, Buenos Aires, 1996.

UNAM, ENEP ARAGÓN, *"Jornadas de análisis, evaluación y propuestas de reestructuración del currículum de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón"*, Memoria Comité de Carrera, UNAM, México, 1992.

UNAM, CAMPUS ARAGÓN, *"Modalidades y procedimientos de titulación"* UNAM-ARAGÓN, Jefatura de Carrera de Pedagogía; México, 2001.

UNAM, ENEP IZTACALA, *"Memorias y prospectivas 1975-1982"*, UNAM, México, 1980.

UNAM, ENEP ARAGÓN, *"Bienvenidos: Generación 2001"* UNAM, México 2001.

UNAM, *"La Pedagogía hoy"* en Memorias del Coloquio; Facultad de Filosofía y Letras; México, 1994.

UPN, *"Antología: Formación Social Mexicana"* Volumen 2, SEP, México, 1988.

UPN, *"Antología Básica. El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento"* SEP, México, 1996.

UPN, *"Antología. Construcción social y teorías de la educación"* SEP, México, 1994.

UPN, *"Antología: El Maestro y su práctica docente"* SEP, México, 1988.

UPN, "*Antología: Formación Docente, escuela y proyectos educativos 1957-1940*" SEP, México, 1994.

UPN, "*Antología: Análisis de la práctica docente propia*" SEP, México, 1988.

UPN, "*Antología: Formación Social Mexicana*" Volumen 2, SEP, México, 1988.

UNAM, ENEP ARAGÓN, "*Memorias, XV años de la ENEP Aragón*", ENEP ARAGÓN, México, 1991.

ZARZAR, Carlos (Compilador), "*Formación de profesores universitarios: Análisis y evaluación de experiencias*" Nueva Imagen, México, 1988.

ZEА, Leopoldo, "*El positivismo*", Fondo de Cultura Económica, México, 1975.

ZORRILLA, Santiago y Miguel Torres, "*Guía para elaborar la Tesis*", Mc Graw-Hill, 2ª. Edición; México, 1992.

#### REFERENCIAS WEB:

<http://informatica.aragon.unam.mx/aragon/resena.html>

<http://www.mexicoexporta.com.mx/esp/infor/presi/todos.htm>

<http://serpiente.dgsca.unam.mx/rectoria/htm/fremes.html>

Assessment in a constructivist learning environment. [On-line]

<http://www.coe.missouri.edu:80tiger.coe.missouri.edu/>

Bednar, A.K., Cunningham, D., Duffy, T.M., Perry, J.P. (1995). Theory into practice: How do we link? In G.J. Anglin (Ed.), *Instructional technology: Past, present and future*. (2nd ed., pp. 100-111), Englewood, CO: Libraries Unlimited, Inc.



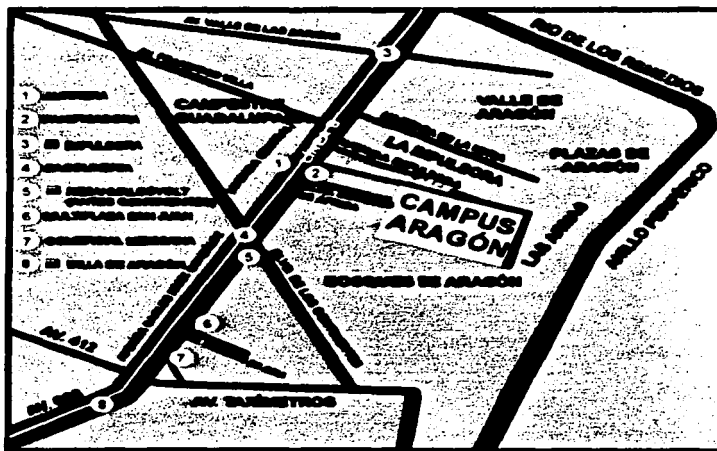
- Behaviorism and constructivism. [On-line]. Available: <http://hagar.up.ac.za/catts/learner/debbie/CADVANT.HTM>
- Behaviorism. [On-line]. Available: <http://sacam.oren.ortn.edu/~ssganapa/disc/behave.html>
- Beyond constructivism - contextualism. [On-line]. Available: [http://tiger.coe.missouri.edu/~t377/cx\\_intro.html](http://tiger.coe.missouri.edu/~t377/cx_intro.html)
- Black, E. (1995). Behaviorism as a learning theory. [On-line]. Available: <http://129.7.160.115/inst5931/Behaviorism.html>
- Bracy, B. (Undated) Emergent learning technologies. [On-line]. Available: [gopher://unix5.nysed.gov/00/TelecomInfo/Reading%20Room%20Points%20View](http://gopher://unix5.nysed.gov/00/TelecomInfo/Reading%20Room%20Points%20View)
- Burney, J. D. (Undated). Behaviorism and B. F. Skinner. [On-line]. Available: <http://www2.una.edu/education/Skinner.htm>
- Conditions of learning (R. Gagne). [On-line]. Available: <http://www.gwu.edu/~tip/gagne.html>
- Constructivist theory (J. Bruner). [On-line]. Available: <http://www.gwu.edu/~tip/bruner.html>
- Cunningham, D. J. (1991). Assessing constructions and constructing assessments: A dialogue. Educational Technology, May, 13-17.
- Davidson, K. (1998). Education in the internet--linking theory to reality. [On-line]. Available: <http://www.oise.on.ca/~kdavidson/cons.html>
- Dembo, M. H. (1994). Applying educational psychology (5th ed.). White Plains, NY: Longman Publishing Group.
- Dick, W. (1991). An instructional designer's view of constructivism. Educational Technology, May, 41-44.
- Dorin, H., Demmin, P. E., Gabel, D. (1990). Chemistry: The study of matter. (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Duffy, T. M., Jonassen, D. H. (1991). Constructivism: New implications for instructional technology? Educational Technology, May, 7-12.
- Ertmer, P. A., Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. Performance Improvement Quarterly, 6 (4), 50-70.
- Genetic epistemology (J.Piaget). [On-line]. Available: <http://www.gwu.edu/~tip/piaget.html>
- Good, T. L., Brophy, J. E. (1990). Educational psychology: A realistic approach. (4th ed.). White Plains, NY: Longman
- Information processing theory and instructional technology. [On-line]. Available: <http://tiger.coe.missouri.edu/~t377/IPTools.html>
- Information process theory of learning. [On-line]. Available: <http://tiger.coe.missouri.edu/~t377/IPTheorists.html>
- Jonassen, D. H. (1991) Objectivism versus constructivism: do we need a new philosophical paradigm? Educational Technology Research and Development, 39 (3), 5-14.
- Jonasson, D.H. (Undated). Thinking technology: Toward a constructivist design model. [On-line]. Available: <http://ouray.cudenver.edu/~slsanfor/cnstdm.txt>

- Jonassen, D. H., McAleese, T.M.R. (Undated). A Manifesto for a constructivist approach to technology in higher education. [On-line]. Available:<http://led.gcal.ac.uk/clti/papers/TMPaper11.html>
- Khalsa, G. (Undated). Constructivism. [On-line]. Available: <http://www.gwu.edu/~etl/khalsa.html>
- Kulikowski, S. (Undated). The constructivist tool bar. [On-line]. Available: [http://www.coe.missouri.edu:80tiger.coe.missouri.edu/Learning theory: Objectivism vs constructivism.\[On-line\].](http://www.coe.missouri.edu:80tiger.coe.missouri.edu/Learning%20theory%20Objectivism%20vs%20constructivism.[On-line].) Available: <http://media.hku.hk/cmr/edtech/Constructivism.html>
- Lebow, D. (1993). Constructivist values for instructional systems design: Five principles toward a new mindset. *Educational Technology Research and Development*, 41 (3), 4-16.
- Lewis, D. (1996). Perspectives on instruction. [On-line]. Available: <http://edweb.sdsu.edu/courses/edtech540/Perspectives/Perspectives.html>
- Lieu, M. W. (1997). Final project for EDT700, Learning theorists and learning theories to modern instructional design. [On-line]. Available: <http://www.itec.sfsu.edu/faculty/kforeman/edt700/theoryproject/index.html>
- Merrill, M. D. (1991). Constructivism and instructional design. *Educational Technology*, May, 45-53.
- Military. [On-line]. Available: <http://www.gwu.edu/~tip/military.html>
- Operant conditioning (B.F. Skinner). [On-line]. Available: <http://www.gwu.edu/~tip/skinner.html>
- Operant conditioning and behaviorism - an historical outline. [On-line]. Available: <http://www.biozentrum.uniwuertzburg.de/genetics/behavior/learning/behaviorism.html>
- Perkins, D. N. (1991). Technology meets constructivism: Do they make a marriage? *Educational Technology*, May, 18-23.
- Reigeluth, C. M. (1989). Educational technology at the crossroads: New mindsets and new directions. *Educational Technology Research and Development*, 37(1), 1042-1629.
- Reigeluth, C. M. (1995). What is the new paradigm of instructional theory. [Online]. Available: <http://itech1.coe.uga.edu/itforum/paper17/paper17.html>
- Reigeluth, C. M. (1996). A new paradigm of ISD? *Educational Technology*, May-June, 13-20.
- Reigeluth, C. (Undated). Elaboration theory. [On-line]. Available: <http://www.gwu.edu/~tip/reigelut.html>
- Rizo, F.M. (1991). The controversy about quantification in social research: An extension of Gage's "historical sketch." *Educational Researcher*, 20 (12), 9-12
- Saettler, P. (1990). *The evolution of american educational technology*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, Inc.
- Schiffman, S. S. (1995). *Instructional systems design: Five views of the field*. In G.J. Anglin (Ed.), *Instructional technology: Past, present and future*. (2nd ed., pp. 131-142)., Englewood, CO: Libraries Unlimited, Inc.
- Schuman, L. (1996). Perspectives on instruction. [On-line]. Available:

- <http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec540/Perspectives/Perspectives.html>  
Schwier, R. A. (1995). Issues in emerging interactive technologies. In G.J. Anglin (Ed.), *Instructional technology: Past, present and future*. (2nd ed., pp. 119-127)., Englewood, CO: Libraries Unlimited, Inc.
- Schwier, R. A. (1998). Schwiercourses, EDCMM 802, Unpublished manuscript, University of Saskatchewan at Saskatoon, Canada.
- Shank, P. (Undated). Constructivist theory and internet based instruction. [On-line]. Available: <http://www.gwu.edu/~etl/shank.html>
- Skinner, Thorndike, Watson. [On-line]. Available: <http://userwww.sfsu.edu/~rsauzier/Thorndike.html>
- Smorgansbord, A., (Undated). Constructivism and instructional design. [On-line]. Available: <http://hagar.up.ac.za/catts/learner/smorgan/cons.html>
- Spiro, R. J., Feltovich, M. J., Coulson, R. J. (1991). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Educational Technology*, May, 24-33.
- White, A. (1995) Theorists of behaviorism. [On-line]. Available: <http://tiger.coe.missouri.edu/~t377/btheorists.html>
- Wilkinson. G.L. (Ed.) (1995). Constructivism, objectivism, and isd. IT forum discussion, April 12 to August 21, 1995. [On-line]. Available: <http://itech1.coe.uga.edu/itforum/extra4/disc-ex4.html>
- Wilson, B. G. (1997). Thoughts on theory in educational technology. *Educational Technology*, January-February, 22-27.
- Wilson, B. G. (1997). Reflections on constructivism and instructional design. [Online]. Available: <http://www.cudenver.edu/~bwilson/construct.html>
- Transcripción realizada por:  
Rodolfo Peón Aguirre, Programa de Educación Continua, Abierta y a Distancia de la Universidad de Sonora, [www.educadis.uson.mx](http://www.educadis.uson.mx) y la Mtra. Marcela Isabel Anaya Macotela, Centro de Tecnología Educativa, Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora, [www.cete-sonora.gob.mx/](http://www.cete-sonora.gob.mx/)

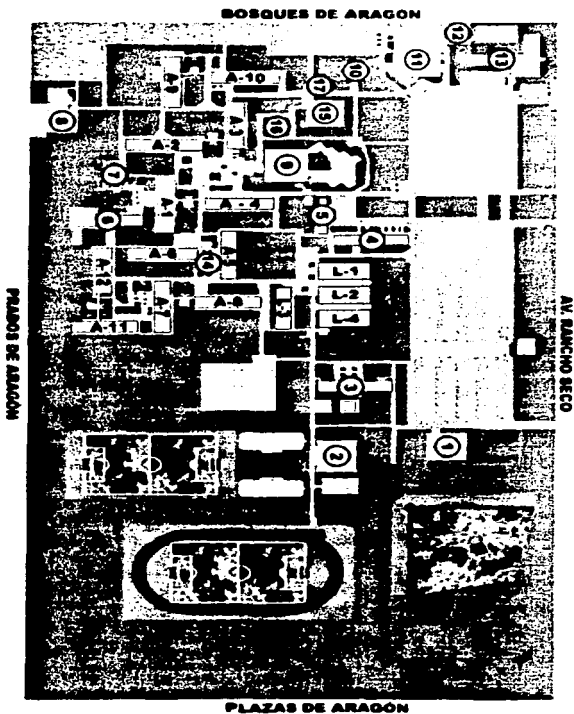
# ANEXOS

**ANEXO 1**  
Ubicación de la ENEP Aragón



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**Anexo 2**  
**Plano de las instalaciones de la ENEP Aragón**



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**Anexo 3**  
**Cuestionario y carta de presentación**

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES**  
**CAMPUS ARAGÓN**  
**LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**CUESTIONARIO PARA PROFESORES**

**INTRODUCCIÓN**

A continuación se presenta un cuestionario cuyo objetivo es recabar datos fidedignos de la práctica docente. Se le pide conteste con una respuesta concreta. Muchas gracias por la información.

1. ¿Cuál es su formación académica?  
Y ¿el último grado de estudios?

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

2. ¿Años de experiencia laboral como docente?

¿En la ENEP Aragón? \_\_\_\_\_

¿En otras instituciones? \_\_\_\_\_

¿Cuáles? \_\_\_\_\_

3. ¿Su práctica docente se inscribe en un modelo?

SÍ ( )

NO ( )

¿Cuál?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. ¿En la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón, para usted, existe un modelo de enseñanza específico?

SÍ ( )

NO ( )

¿Cuál?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. ¿El área de didáctica de la Licenciatura en Pedagogía, para usted, tiene impacto en la relación laboral del egresado?

POCO ( )

NADA ( )

MUCHO ( )

¿Por qué?

---

---

6. ¿Cuál es el nombre de su (s) asignatura (s) del área de didáctica que imparte?
- 
- 

7. ¿Cómo cree usted que su práctica docente impacte en la formación del estudiante?
- 
- 

8. Defina en breves palabras cuál es la noción de docencia para usted.
- 
- 

9. ¿Cree usted que el área de didáctica tenga prácticas educativas distintas a las otras áreas del plan curricular?

SÍ ( )

NO ( )

¿Por qué?

---

---

10. ¿Qué relación existe, para usted, entre docencia y didáctica?
- 
- 
- 

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



**PROFESOR (A)**  
**PRESENTE.**

El presente cuestionario forma parte de un trabajo de tesis, la información que se recabe será una aportación importante para los fundamentos teóricos del presente, es por ello que me dirijo a usted. No se le pide su nombre, ya que no importa la procedencia sino el valor de sus respuestas, además de que éstas se tratarán con mucho respeto y profesionalismo.

De ante mano muchas gracias por su cooperación y atención.

**DATOS:**

**Tesista: Vianey Alonso Ontiveros.**

**Número de Cuenta: 9208809-2**

**Carrera: Pedagogía.**

**Título de la tesis: La noción de docencia desde la perspectiva del profesorado de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón: Estudio de caso.**

**Asesora: Maestra Rosa María Soriano R.**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**