



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO**



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES

ACATLAN

**“CAMBIO CURRICULAR: UNA ALTERNATIVA
PARA LA FORMACION DEL PEDAGOGO”**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGIA**



PRESENTA:

TEOFILA LIZBETH SUAREZ CASTILLO

ASESOR: LIC. LUCIA HERRERO GONZALEZ

m343073

ABRIL DE 2005





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.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Teófilo Lizbeth Suárez

Castillo

FECHA: 11 abril 2005

FIRMA: 

Dedicada a:

Mi hijo, Edgar Antonio

Agradecimientos:

A Manuela, por su amor incondicional de madre

A mi padre, por el recuerdo de amor a la lectura †

A José Antonio, por su paciencia y comprensión

A mis hermanos y sobrinos, por su cariño y ejemplo de superación

A Mar en especial, por motivarme a seguir estudiando

A Lucía Herrero, por su apoyo e interés en formarnos en la profesión

A los sinodales, por su aportación de conocimientos

A todos aquellos que me ayudaron a terminar esta obra

Lizbeth

Í N D I C E

INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO I. UNIVERSIDAD NACIONAL. ALGUNOS ANTECEDENTES.....	14
1. Contexto.....	14
2. Modernización de la Educación Superior	20
3. La Reforma Educativa de los noventa	23
4. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán.....	31
Conclusión.....	39
CAPÍTULO II. DESARROLLO DE LAS TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN.....	42
1. Enfoque Tradicional.....	46
a). Formación y Práctica en la Escuela Tradicional.....	48
b). El Currículo y la Escuela Tradicional.....	49
2. Tecnología Educativa.....	50
a). Método de la Tecnología Educativa.....	51
b). Objetivos de aprendizaje.....	53
c). Análisis de los contenidos.....	53
d). Actividades de aprendizaje.....	53
e). Evaluación de aprendizaje.....	54
f). Influencia de la Tecnología Educativa en México.....	56
g). Tecnología Educativa y Currículo.....	57
h). Aportes Curriculares.....	58
3. Enfoque Crítico.....	62
a). Educación y Sociedad.....	62
b). Aprendizaje en el enfoque crítico.....	64
c). Formación y Práctica en el Enfoque Crítico.....	66
d). Enfoque Crítico y Currículo.....	69
e). Planeación Curricular.....	73
Conclusión.....	77

CAPÍTULO III. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL ANÁLISIS CURRICULAR.....80

1. Aspectos Generales del Modelo para el Análisis Curricular.....80

2. Análisis Curricular de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Acatlán.....83

Etapa I. Fundamentación de la Carrera Profesional.....84

Subetapa 1.1. Investigación de las necesidades que pueden ser abordadas por el profesionista.....84

Subetapa 1.2. Justificación de la disciplina, perspectiva, o materia de estudio elegida como la más viable para satisfacer las necesidades detectadas.....91

Subetapa 1.3. Investigación del mercado ocupacional que se presenta al profesionista.....92

Subetapa 1.4. Investigación sobre las instituciones nacionales o extranjeras que ofrecen carreras afines a la propuesta.....96

Supetapa 1.5. Análisis de los principios y lineamientos universitarios pertinentes.....97

Subetapa 1.6. Análisis de la población estudiantil.....97

Etapa II. Determinación del Perfil Profesional.....97

Subetapa 2.1. Investigación de los conocimientos, técnicas, y procedimientos de la disciplina aplicables a la solución de los problemas ya detectados.....97

Supetapa 2.2. Investigación de las áreas en las que podría efectuarse el trabajo del profesionista.....98

Subetapa 2.3. Análisis de las tareas potencialmente realizables por el profesionista.....99

Subetapa 2.4. Determinación de niveles de acción y poblaciones donde podría ser incorporado el trabajo del profesionista..100

Subetapa 2.5. Desarrollo de un perfil profesional a partir de la integración de las áreas, tareas y niveles determinadas.....101

Subetapa 2.6. Validación del perfil profesional.....102

Etapa III. Organización y Estructuración del Currículo.....102

Subetapa 3.1. Determinación de los conocimientos y habilidades requeridos para alcanzar los objetivos especificados en el perfil profesional.....102

Subetapa 3.2. Determinación y organización de áreas, temas y contenidos que contemplen los conocimientos y habilidades especificados anteriormente.....103

Subetapa 3.3. Elección y elaboración de un plan curricular determinado.....107

Subetapa 3.4. Elaboración de los programas de estudio para cada curso del plan curricular.....117

Etapa IV. Evaluación Continua del Currículo.....	117
Subetapa 4.1. Evaluación interna.....	117
Subetapa 4.2. Evaluación externa.....	118
Subetapa 4.3. Reestructuración curricular.....	118
Conclusión de la propuesta metodológica para el análisis curricular aplicada al plan de estudios de pedagogía.....	119
Análisis general del currículo de Pedagogía de la ENEPA.....	122
CONSIDERACIONES FINALES.....	134
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	141
ANEXOS:	
1. Plan de Estudios de Pedagogía 1976.....	149
2. Plan de Transición hasta segundo semestre.....	150
3. Plan de Estudios de Pedagogía aprobado el 26 de octubre de 1983.....	151

INTRODUCCIÓN

La preocupación por formarnos en la carrera que escogimos y hacerlo bien, nos lleva a interesarnos en lo que vamos a estudiar.

Desde el inicio de la carrera y aunque no teníamos la preparación suficiente en cuestión de planes de estudio, hubo necesidad de saber algo acerca de las materias que se nos iban a impartir, debido a que se pretendía en ese año (1983) reestructurar el plan de estudios.

Los estudiantes de pedagogía, sobre todo de los últimos semestres, junto con algunos de los profesores que impartían las asignaturas de la carrera, trabajaron en el análisis del plan para dar una propuesta a éste. Aunque no se aceptó dicha propuesta, sí se retomaron algunos de sus contenidos y materias en el plan que se aprobó en 1983. Anexo el mapa curricular de dicho proyecto, no lo analizo, ni lo comparo con el otro proyecto aprobado.

Al revisar una investigación hecha por los estudiantes del Colegio de Pedagogía, me percaté, que los aspirantes a la carrera la escogen independientemente de la concepción teórico-metodológica que aborda el plan de estudios. Por lo que no conocemos el contenido sino hasta introducirnos a la carrera.

Hubo un plan de transición para los que habíamos comenzado con el plan anterior. En lo particular me interesaron las materias nuevas de análisis de contenido, y la de evaluación y desarrollo curricular. Aunque se esperaban expectativas nuevas, resultó importante la profesionalización docente para con algunas materias, de lo contrario, todo se quedaba tan sólo en el nombre "bonito".

Esto nos lleva a retomar lo que Milena Covo argumenta cuando habla de interdisciplina: no se ha encontrado la fórmula que permita superar las características básicas de la formación de los maestros —de corte mayoritariamente disciplinario—, a fin de que pueda ser ampliada y refrendada para su mejor ejercicio como docentes.

Aunque se introdujeron materias nuevas, coincidimos en que no hubo cambios significativos en cuanto a la metodología. Con sus excepciones claro.

Ese interés por el desconocimiento del plan, y que en ese momento se requería saber para comprender de lo que se hablaba en las propuestas, para no quedar sólo en la participación vacía, me llevó a escoger la preespecialización de planeación y administración educativa.

El cambio curricular como alternativa, me pareció fundamental para la formación profesional del pedagogo teniendo como eje central la interdisciplina. Aunque reconozco que conlleva también la aprobación institucional, la profesionalización docente, la responsabilidad estudiantil, contar con recursos humanos y materiales, etc.

Más que un cambio, optaría por una innovación como la define José Fernández Tejada "una acción que comparta la introducción de algo nuevo en el sistema educativo, modificando su estructura y sus operaciones de tal modo que resultan mejorados sus productos educativos".¹ Debido a que una vez hecha la investigación, me llevó a la conclusión que el *currículo de pedagogía debe reestructurarse en contenidos, objetivos y diseño, en la búsqueda de la formación integral del pedagogo; optar por definir el objeto de estudio a seguir y como guía la interdisciplina.*

En esta investigación, consideramos tres conceptos base: cambio curricular, formación, interdisciplina; a) el cambio curricular, según Fernando Tejada, tiene que llevar una intención, a diferencia del simple cambio. Es un proceso no acabado y se liga a la evaluación para obtener resultados; b) la formación es la acción que buscará preparar un profesional crítico, reflexivo, un sujeto que realice actividad teórico-práctica; c) la Interdisciplina se define como la aplicación a un mismo objeto práctico elementos de diferentes ciencias; d) el currículo, representa una serie estructurada de experiencias de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de aprehender el conocimiento.

De acuerdo al enfoque crítico, la metodología coherente con este pensamiento tendrá que explicitar de entrada las concepciones de enseñanza, aprendizaje, investigación, conocimiento, etc., y optar por un diseño curricular diferente al que ha postulado la tecnología educativa, actitudes de cooperación entre profesores y alumnos, consideración de contradicciones, el proyecto a abordar en forma teórico-práctica, las cuestiones a indagar.

Uno de los elementos clave del problema de los contenidos del plan, no reside en las áreas en las que se han agrupado los conocimientos, sino en la carga de contenidos otorgados a cada área. Otro es la dispersión de las materias ante la ausencia de ciertos ejes conceptuales o problemáticos que promuevan una línea de formación; y una relación vertical y horizontal adecuada que conlleve la base teórica, y la evaluación correspondiente que dé los elementos para lograr el cambio.

Integrar los problemas sociales, políticos, las necesidades y conocimiento del alumno, política organizativa de la institución, avances de la disciplina, es necesario estudiarlas al organizar un currículo.

¹ José Fernández Tejada, *Los Agentes de la Innovación en los Centros Educativos (Profesores, directivos y asesores)*, Archidona (Málaga), Aljibe, 1998, p. 28.

Milena Covo en la estructura curricular, sugiere considerar la vida académica de la universidad en términos de un eje central que reúne y vincule todas las tareas involucradas. Así por ejemplo, en el caso de los planes de estudio, no se trata ya de añadir una o más asignaturas, sino reorganizarlos en su totalidad para que queden integrados internamente de tal manera que la perspectiva interdisciplinaria sea el enfoque transversal y constante que permita el aglutinamiento real y significativo de todas las temáticas cubiertas. Esto redundará no sólo en la mejor formación global de los futuros profesionistas, sino para el desarrollo del conocimiento humano.²

En este sentido, Follari establece que no se puede hablar de interdisciplinaria como una suma mecánica de diversas disciplinas, ni la confluencia de ciencias auxiliares al estudiar cualquier carrera. "La interdisciplina se logra, a través de: 1) conformarse un nuevo objeto teórico entre dos ciencias previas, lo que es génesis de una nueva disciplina (ejemplo biofísica) y 2) al aplicarse a un mismo objeto práctico elementos de diferentes ciencias."³

En un trabajo interdisciplinario, sugiere Margarita Pansza, no dividir el conocimiento en unidades semestrales para coordinar las necesidades intrínsecas a un sistema de enseñanza orgánicamente estructurada. Todo esto guiado por los cuatro núcleos disciplinarios en relación a un plan de estudios: epistemológico, pedagógico, psicológico y sociológico; entre los cuales se establecen nexos interdisciplinarios que permiten abordar el objeto de estudio en forma más integral.

Ahora bien, el proponer un cambio curricular, nos lleva a reflexionar y analizar la educación dentro de las ciencias sociales como "una causalidad múltiple, gestada en distintos contextos y diferentes niveles de integración del fenómeno y mediador por condiciones histórico-sociales que permanentemente las colocan en situación de contradicción."⁴ Y a contextualizar la sociedad, en la cual el pedagogo se encuentra inmerso, para sí ubicar su perfil y campo profesional.

En lo educativo, la Pedagogía, es una disciplina que tiene como objeto de estudio la praxis educativa con la intención de analizarla, entenderla e interpretarla dentro de un contexto social, histórico, político, económico y cultural determinado para transformar la realidad en la que se constituye, en el plano presente y para contribuir en un proyecto social integral a largo plazo.⁵

² Milena Covo, "Algunas consideraciones sobre la Enseñanza de la Interdisciplina en la Universidad", México, Seminario en el Centro de Estudios Interdisciplinarios de la ENEP Acatlán, 1978, p. 38.

³ Armando Sánchez, "La Interdisciplinaria: Planteamiento hacia una política académica", Memorias, Primer Foro Académico Laboral ENEP, *Foro Universitario*, núm. 5, enero de 1980, p. 58.

⁴ Ángel Díaz Barriga, y Concepción Barrón Tirado, *El Currículo de Pedagogía: un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil*, México, UNAM, ENEP-Aragón, 1982, p. 54.

⁵ Lucero Argott Cisneros, "En torno al debate de la científicidad de la Pedagogía", México, abril, 1999, p. 3.

Desde un punto de vista epistemológico, Carlos Ángel Hoyos Medina, expresa, que si la pedagogía como disciplina tiene alguna oportunidad práctica en este periodo histórico de crisis de los grandes relatos, será la argumentación epistémica y hermenéutica la que podrá apoyarle. “A fin de contribuir a la formación de investigadores, profesores, planeadores, evaluadores con capacidad de fundamentación epistémica y transdisciplinaria (tiene por objeto, no un sector o una parcela sino un sistema complejo que forma un todo organizador —Edgar Morin—), se conforma la organización de los contenidos presentes, tematizando, como prioritario, las condiciones de posibilidad de una práctica pedagógica fundamentada, y no ya como una mera práctica ideológica, o disciplina fáctica y factorial.”⁶

En este sentido, la episteme entendida como un tratado *a posteriori* que se realiza con la intención de descubrir la esencia de la estructuración de un discurso, no sólo en cuanto a su peso teórico argumentativo y su objetividad con respecto a lo que se pretende demostrar, sino también en cuanto al sentido ético, la intención contenida en las ideas que se exponen, la postura política de quienes sostienen tales discursos de acuerdo con el ángulo de análisis en el que se inscriben en la realidad, a partir de ubicar la relación entre sujeto y objeto en una realidad determinada.⁷

Desde una posición epistemológica dialéctica, la pedagogía, encuentra su sustento diferente en la interpretación de la realidad, y promete la posibilidad de generar principios lógicos para conformar una forma de razonamiento alternativo. La epistemología no resuelve el problema del contenido teórico de la realidad que analiza la pedagogía, puesto que ésta última, tiene su propia especificidad, y reconocerla, es tarea importante de los sujetos que la quieren estudiar y de la metodología que apliquen para acercarse a ella, e inclusive, no por recurrir a ella en un sentido positivizante, se logrará alcanzar la científicidad de sus explicaciones.⁸

Hay que tener en cuenta el proceso de construcción de la pedagogía y su reflexión, procedimientos, metodología, que miran a otro ángulo de análisis incluyendo otros elementos axiológicos, éticos o políticos que le permitan proponer alternativas de modificación. Hugo Zemelman, habla de la posibilidad de construir criterios epistemológicos y metodológicos de la pedagogía.

...construir los elementos metodológicos para la investigación educativa a partir de criterios epistemológicos que recuperen al sujeto y al objeto en relación dialéctica en el espacio específico de la educación pero entendida ésta en una totalidad concreta con sus múltiples contradicciones, nos permitiría fundamentar una

⁶ Carlos Ángel Hoyos Medina, *Epistemología y Objeto Pedagógico, ¿Es la pedagogía una ciencia?*, 1ª reimp., Colección Educación, Serie Mayor, México, UNAM, CESU, Plaza y Valdés Editores, 1999, p. 13.

⁷ *Ibid.*, p. 65.

⁸ *Ibidem.*

pedagogía que teórica y prácticamente nos dé elementos para reconocer la realidad objetiva y transformarla con una intención liberadora.⁹

En un estudio interdisciplinario sobre la detección de problemas para la formación del pedagogo, se considera que el análisis de formación debe ser estudiado desde la perspectiva del desarrollo de las fuerzas productivas por las exigencias que el mercado ocupacional realiza sobre el contenido en los planes de estudio.

El modelo de desarrollo capitalista dependiente, caracterizó la práctica educativa por una dicotomía entre teoría y práctica entre trabajo intelectual y manual, privilegiando la razón técnica como un elemento definitorio en todas las prácticas sociales.

Las características técnico-laborales de los procesos de producción agroindustriales, las formas de comercialización y de la estructuración de los servicios, exigieron que la formación profesional de los universitarios posibilitara una habilitación técnica. Aunque el desarrollo científico-tecnológico demandaba más preparación, la fragmentación y segmentación de la práctica profesional permitía solamente la ejecución técnica de diversos proyectos profesionales en detrimento de la producción de conocimiento.

Actualmente con las nuevas formas en economía y política intrincadas en la globalización, se plantean nuevas modalidades de competitividad local, así como mundial. Los requerimientos de una economía de mercado y de competencia internacional sobresalen.

Amparo Ruiz, hace ver que se intenta integrar a los planes de estudio, las características que conlleva la globalización y por ende en los contenidos de la enseñanza, así como en la función de la docencia, investigación; el pensamiento crítico, el análisis profundo, la formación teórica sólida, se sustituirán por las nuevas formas de mercado.¹⁰

La maestra Ruiz, hace un análisis interesante en cuanto al proyecto neoliberal, el cual se propone cuestionar a la universidad en su quehacer, al estudiante reducirlo a objeto-producto. Se habla nuevamente de la calidad de la educación y excelencia, como ejes centrales de los planes y programas de estudio. Asimismo, la evaluación tendrá un papel definitorio al controlar resultados.

En los planes de estudio, se requieren nuevas formas de estructuración de los contenidos de cara a estas exigencias científicas y tecnológicas. Angel Díaz Barriga, propone no planear sólo con una nueva definición de temas y materias

⁹ Lucero Argot, *op. cit.*, p. 6.

¹⁰ Amparo Ruiz del Castillo, *Educación Superior y Globalización, Educar, ¿para qué?*, 1ª reimp., México, Plaza y Valdés Editores, 2002, pp. 15, 24.

objeto de la enseñanza. Es necesario decir, construir nuevas formas de enseñanza que respondan significativamente a la nueva época. Es importante conjuntar rigor y creatividad, potenciar ideas, proyectos diferentes de formación de profesores; entre otros.

El Rector Francisco Barnés de Castro, en el Proyecto del Plan de Desarrollo 1997-2000, en apoyo a la competitividad, propone profundas transformaciones en los planes y programas de estudio, y por ende del perfil del egresado. Sugiere se organicen planes más flexibles para adecuarse a los cambios; la ciencia, humanidades y tecnología se relacionen para responder unidas a lo que la globalización mundial espera de la educación superior.

En nuestro caso, no debemos olvidar la esencia universitaria de la generación de conocimiento y pensamiento crítico. La universidad está obligada a no sólo plantear programas de desarrollo externo sino interno también. Hay que preguntarse qué futuro se ofrece al país con profesionales formados en el individualismo, con qué mentalidad enfrentarán las desigualdades, la discriminación, la exclusión, en síntesis los grandes problemas nacionales.¹¹

La universidad, históricamente se ha caracterizado como un lugar de debate, reflexión y análisis de los problemas, por lo que no es posible en el espacio de formación, centralizar el contenido a la incorporación inmediata al aparato productivo.

En este sentido, la formación teórica tiene que ubicarse dentro de un contexto socioeconómico que la determina según el desarrollo de las fuerzas productivas y no reducirla a la formación técnica para la incorporación inmediata al mercado de trabajo. Sin embargo, la técnica no significa una concreción diferente a la teoría, ésta última le confiere sentido y razón: "La articulación teoría y técnica está mediada por lo metodológico entendido esto como una etapa específica que deviene de una teoría determinada-empirista, funcionalista, materialista dialéctica, etc., en la que se basa el investigador para seleccionar las técnicas concretas, con la finalidad de alcanzar un objetivo."¹²

A la práctica no se le considera articulación de niveles técnicos y teóricos en la transformación consciente de la realidad, sino como ejecuciones empíricas y utilitaristas a donde baste el salir fuera de la escuela o que el docente sea el responsable de decidir si o no, si se lleva a cabo la práctica para hacerla válida.

En este orden de ideas, la realidad se dimensiona en lo empírico, lo observable y la localización y resolución de sus problemas que se definen a partir de la razón técnica y no como una construcción que trasciende lo sensible como:

¹¹ Amparo Ruiz, *op. cit.*, p. 202.

¹² Alonso, Antonio. *Metodología*, México, Edicol, 1983, p. 71.

“La praxis del hombre no es una actividad práctica opuesta la teoría, sino que es la determinación de la existencia humana como transformación de la realidad”.¹³

Al analizar los estudios realizados sobre el plan de estudios en pedagogía sobre los aspectos que afectaron la formación profesional en la ENEP-Acatlán (hoy FESA), y UNAM en los ochenta, se destacó que los planes de estudio no consideraron la integración de los contenidos sino más bien la fragmentación y dispersión de conceptos, no buscaron una formación que respondiera a las necesidades sociales y laborales a las que se enfrentó el profesional en pedagogía, sino más bien respondían a una tendencia histórica (enciclopédica).

El papel del pedagogo se le ha reducido a aplicador de técnicas, lo que obedece posiblemente a la falta de estructuración de su campo y formación profesional. Su quehacer se encuentra determinado en relación con otras prácticas profesionales y esto deriva de la falta de estructuración conceptual de la pedagogía, considerada como la disciplina que atraviesa longitudinalmente diversas disciplinas, como una ciencia de la educación o una teorización del campo a partir de la construcción de la identidad de su objeto de estudio.

Por otra parte, el proyecto de investigación que presento, tiene como marco de referencia la UNAM en general y la ENEP-Acatlán en particular. El núcleo central, analizar el plan de estudios de pedagogía aprobado en 1983, del cual se propone un cambio para la formación integral del pedagogo. Este análisis se hace con base en la metodología propuesta por Frida Díaz Barriga y otros autores. El contexto se ubica principalmente en los ochenta cuando entra en vigor y sigue vigente.

Se hace una revisión somera del proyecto propuesto a el plan de pedagogía vigente desde 1983, por profesores y estudiantes de la carrera, para su reestructuración, el cual se encuentra en proceso de aprobación. Asimismo, se exponen los lineamientos generales del Programa Nacional de Educación Superior 2001-2006.

El trabajo está dividido en tres capítulos, en el primero, se analizan los antecedentes históricos, políticos, económicos y sociales de la UNAM. Destaco los postulados importantes que a nivel universitario hizo la Reforma Educativa de 1881 a 1910. Las contradicciones a las que se enfrentó con los liberales por su origen conservador y la relación que ha tenido con el gobierno en turno, tanto en su estructura, organización, autonomía, recursos, como en la formación de sus intelectuales; la influencia extranjera con sus ideas de progreso científico y tecnológico. Asimismo, análisis de las teorías económicas en la relación educación-empleo y su importancia para el desarrollo de un país.

¹³ Karel Kosik, *Dialéctica de lo Concreto* (Estudio sobre los problemas del hombre y el mundo), Originalmente se publicó en la colección Teoría y Praxis), Traducción: Adolfo Sánchez Vázquez, México, Grijalbo, 1986, p. 240.

Se aborda la crisis universitaria, la cual tuvo relevancia a partir de los sesenta cuando las instituciones no se ajustaron a la demanda de escolaridad al rebasar su estructura y organización académica. En consecuencia, derivó en el auge de escuelas privadas. Se le dieron diferentes salidas a esta crisis de acuerdo a dos enfoques el funcionalista y el democrático.

Es importante mencionar la Reforma Educativa 1970-76, la cual concibió a la educación como un factor de desarrollo. Los conceptos de eficacia y rendimiento fueron significativos al introducirse la tecnología educativa.

Se hace hincapié en los diferentes proyectos universitarios propuestos por el gobierno como el PNES referente a la calidad, el PACP de reordenación económica, el PROIDES como eje modernizador en los ochenta dándole significado a la tecnología en educación.

En la política educativa de los noventa se analiza la globalización económica y política y sus incidencias en la educación superior.

La Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, cuyo origen se debió a las políticas de descentralización e innovación en la educación universitaria. Se integró en la Reforma Educativa con la idea de formar estudiantes con una cultura común en ciencias y humanidades y organizar currículos más flexibles donde confluyeran las distintas disciplinas. Además de impulsar la interdisciplina, vincular la investigación y la docencia e integrar la teoría con la práctica.

En el segundo capítulo, se estudian los principios esenciales de la corriente tradicional, la cual se sigue practicando dentro de las aulas y en pedagogía no es la excepción. La tecnología educativa cuyos contenidos siguen vigentes como la Carta Descriptiva aplicada en el nivel superior y el enfoque crítico como alternativa entre estas dos y en busca de una pedagogía de la posibilidad liberadora.

En el tercer capítulo, se analiza el currículo de pedagogía con base en la "Propuesta metodológica para el análisis curricular" de Frida Díaz Barriga y otros autores, se destacan los aspectos: fundamentación de la carrera profesional, determinación del perfil profesional, organización y estructuración curricular y evaluación continua del currículo.

Finalmente, presento las conclusiones y los cuadros de materias de los planes de estudio de 1976, el de transición y el aprobado a partir de 1983 el cual sigue vigente.

I. UNIVERSIDAD NACIONAL. ALGUNOS ANTECEDENTES

1. Contexto

En el siglo XVIII se dieron cambios estructurales en lo económico, político y social en Europa, a los cuales la universidad tuvo que adaptarse, de sus rasgos idealistas pasa a los empíricos, basados en la razón. Se apoya un nuevo sistema educativo basado en el enciclopedismo, y se divide el conocimiento en materias.

La Universidad Nacional, fue influenciada por la universidad europea. La francesa, representada por Don Justo Sierra, cristalizó en la incorporación de las escuelas de medicina, ingeniería, jurisprudencia y arquitectura como escuelas de profesión científica. Y la Alemana por Don Ezequiel Chávez donde se integraron los institutos de investigación con la creación de Altos Estudios.

La Reforma Educativa (1881) de Sierra orientaba a una educación de conciencia nacional, espiritual, en contra de la hegemonía positivista. Se buscaba que la escuela educara y no sólo instruyera. Asimismo, se hace una división en donde el Estado se encargará de la educación primaria, la enseñanza normal y las técnicas y la universidad de la enseñanza media y superior. En este sentido el objetivo no sería formar en un saber utilitario, sino el saber por el saber.

Guevara Niebla expresa:

Así a la universidad correspondía como función la de realizar la educación nacional... coordinar las líneas directrices de la educación nacional y mantener en alto, frente a la conciencia naciente del pueblo mexicano, 'el aro del ideal'... La Universidad no nacía entonces para impulsar el desarrollo material del país como actividad prioritaria... había sido concebida y organizada para impulsar a la nación en sus valores más altos, sus valores espirituales.¹

En esta época hubo un crecimiento económico y expansión urbana, el crecimiento de los sectores medios demandaban educación superior. En cuanto a estructura, la Universidad Nacional, respondía al modelo universitario liberal, también llamado napoleónico, adoptado por la mayoría de las universidades latinoamericanas y en la cual se consideraba como función prioritaria de la universidad la formación de profesionistas liberales en sentido clásico y en ella las actividades de docencia e investigación se realizaban conforme a un principio de libertad individual.

¹ Gilberto Guevara Niebla, *El Saber y el Poder*, 1ª ed., México, Colección Realidad Nacional, núm. 13, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1983, p. 17.

Para 1910, en cuanto a la relación universidad-producción, no respondía a formar técnicos calificados que se requerían para la industria en el marco nacional-populista de Cárdenas. En esta etapa no se consideraba la educación como un costo-beneficio sino un gasto oneroso para la nación:

En realidad, la reforma vasconcelista fue una reforma ambigua y contradictoria en el sentido de que preservó sustancialmente incólume la educación media y superior del porfirismo y sólo aportó una nueva estructura representada por la escuela básica, de proyección fundamentalmente rural. La Escuela Nacional Preparatoria y la Universidad funcionaron después de la Revolución bajo pautas liberales y, con la presencia de Vasconcelos en la Secretaría de Educación Pública, sus antiguos compañeros (Caso, Henríquez Ureña, etc.) convirtieron a las tendencias espiritualistas en tendencias ideológicas dominantes en el seno de esas instituciones.²

La iniciativa de ley de autonomía, postulada en la Reforma Educativa por el Presidente Cárdenas, no benefició a la universidad en cuanto a privilegio y a quitarle el carácter nacional y más aún en los limitantes del subsidio. En este periodo se destacan dos cosas importantes: el contenido y organización de los planes de estudio se guiarían hacia un régimen socialista propuesto por Lombardo Toledano.

El Congreso de la Unión modificó la redacción del artículo 3o "La educación que imparta el Estado será socialista, y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social".³ En armonía con las necesidades colectivas hay la necesidad de reorganizar la educación profesional, en materia de trabajo técnico. A diferencia de los demás gobiernos, en este se plantea un acercamiento de la institución con la economía política y social del país. Bassols resalta la necesidad de orientar la función de la escuela hacia la producción, así como romper con la tradición del liberalismo.

En la formación, si bien se les preparaba para el trabajo, no se dirigía para un beneficio personal, enriquecedor —lo cual se enunciaba en la reforma, constituían un obstáculo para lograr la eficiencia en las enseñanzas científicas—, sino con conciencia de clase y la comprensión de su entorno social.

Lo que distinguió a la educación universitaria aun en esta coyuntura, su papel de dirección. Este modelo teórico, buscaba modernizar el sistema educativo para hacerlo funcional con la división del trabajo en la sociedad capitalista moderna y forjar lo que los franceses Baudelot y Establet llamaron redes paralelas de escolarización, y que explican de esta manera:

² *Ibid.*, pp. 36-37.

³ Jesús Sotelo Inclán, "La Educación Socialista", en *Historia de la Educación Pública en México*, México, FCE, 1977, p. 274.

Conduciendo a la universidad reservada a los hijos de la burguesía y que prepara para asuntos de dirección social y para la producción cultural; otra, segunda, exclusiva para los hijos de los trabajadores y que conduce hacia las terminales técnicas de distinto nivel. El sistema educativo cumpliría así con mayor eficiencia su función en la reproducción de la división social del trabajo y de las clases sociales.⁴

En los años de 1940 a 1970, se da un viraje a nivel económico privilegiando la industria con capital privado, abriendo puertas al capital extranjero. A nivel político se enaltece la unidad nacional. La educación se dirigió al ascenso social, a nivel discursivo: será un instrumento para democratizar la sociedad, para lograr la participación igualitaria tanto en lo económico como en lo político; se propaga la lucha individual para buscar el éxito, el título profesional fue significativo en cuanto a calidad para el sistema. Se modificó el artículo 3º: fomentando el amor a la patria, justicia, solidaridad internacional. Se privilegia nuevamente a la universidad en subsidio y a los nuevos intelectuales orgánicos los liberales, se les abrieron las puertas de la administración pública; ahora participarán en la reforma de planes de estudio en primaria y secundaria.

Esta orientación desarrollista le llevó al Estado a reconciliarse con la burguesía lo cual llevó a abrir para sus hijos, centros educativos privados a todos los niveles de enseñanza. Guevara apunta: "La política que aplicó el Estado en Educación Superior durante el periodo 1940-1970, fue una política que se sustentó fundamentalmente en el desarrollo del 'sistema' de universidad de corte liberal, al estilo UNAM y que se propuso refuncionalizar en este mismo sentido las instituciones de origen cardenista, como el IPN".⁵

Como motor de la vida cultural del país, la universidad tendrá tres funciones específicas, estas serán:

1. Función política y de movilidad social
2. Función económica y
3. Función de reproducción cultural

Se esperaba que la universidad satisficiera las aspiraciones de la clase media que crecieron notablemente. Patricia de Leonardo, nos comenta que "durante los años del llamado desarrollo 'estabilizador', las universidades mexicanas cumplieron con bastante éxito la función de promover la movilización social y la estabilidad política y, al mismo tiempo, la educación superior proporcionó el mecanismo de formación y selección de las élites gobernantes del país".⁶

⁴ Christian Baudelot y Roger Establet, *La Escuela Capitalista*, México, Siglo XXI, 1974, p. 49.

⁵ Gilberto Guevara Niebla, "La Educación Superior en el Ciclo Desarrollista de México", en *Cuadernos Políticos*, núm. 25, México, Era, 1980, p. 65.

⁶ Patricia de Leonardo, "La Universidad Contemporánea", *Foro Universitario*, núm. 63, febrero de 1986, p. 31.

Con la apertura económica al extranjero conllevó en lo educativo la ayuda mediante becas, financiamiento, condicionando a los centros de enseñanza de orientarse conforme a los postulados de la ideología liberal y tecnocrática.

Por otra parte, se tiene la idea que existe una relación directa y determinante entre índices de escolaridad y desarrollo económico. Esto apoyado en la economía neoclásica que entiende la evolución de la sociedad de manera lineal y siempre en ascenso y desarrollado por la sociología funcionalista: transmitir los conocimientos científicos y tecnológicos necesarios para el funcionamiento y reproducción de la economía. El motor de esta evolución constituye el progreso científico y tecnológico.

En este sentido, a la educación se le vio como una inversión, un objeto rentable que posteriormente traería beneficios, para los industriales, claro. Por lo que las oportunidades laborales se medían con el mejor nivel de preparación individual. De esta manera, se pensó que el problema del desarrollo económico y social y los aspectos de desempleo y subempleo se resolverían en la medida que los recursos humanos respondieran a las necesidades técnicas que planteaba el mercado. El enfoque del capital humano ha destacado con esta ideología.

Según algunas investigaciones, el papel de la educación en la sociedad se ha considerado como un insumo dentro del proceso de la producción, es decir, como la actividad que permite incrementar la calidad productiva de la fuerza de trabajo. Sin embargo, si bien es cierto que ésta contribuye al crecimiento económico a largo plazo y a facilitar el acceso a mejores trabajos, no acelera el desarrollo socio-económico, ya que si la expansión del sistema educativo contribuyera al desarrollo de la sociedad, debería facilitar entonces la movilidad social, incrementar la productividad y mejorar la distribución del ingreso.

Martín Carnoy, ha concluido que la evidencia que tenemos sobre la movilidad y la distribución del ingreso indica que el papel de la educación en el mejor de los casos es ambiguo y más probablemente es una fuerza que perpetúa las diferencias de clase e ingreso.

La Ciudad Universitaria construida en este periodo (1953), se instituyó bajo los principios de la nueva Ley Orgánica aprobada en 1945, la cual establecía:

La Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública descentralizada del Estado dotada de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir la 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 extender con la mayor amplitud posible, los beneficios de la cultura.⁷

⁷ Citado por Jesús Silva Herzog, en *Una Historia de la Universidad de México y sus Problemas*, México, Siglo XXI Editores, 1979, p. 84.

Esta aparente época de oro de la universidad no significó la formación satisfactoria de la oferta profesional que requería la estructura económica; la entrada libre a la universidad extranjera fue una de las causas. En esta dinámica de estabilización, se estancó el desarrollo de promoción de profesionistas para el impulso del desarrollo industrial, esto se agudizaría en los sesenta. Asimismo, en la educación superior no hubo un proyecto formal de planeación.

Aunque no fue del todo satisfactorio lo anterior, la universidad respondió a las demandas económicas y sociales de manera armónica (1940-1965). A partir de los 60's debido a su crecimiento, se empieza hablar de una pérdida en la calidad de la enseñanza, estancamiento del mercado de empleo, crecimiento de la demanda, masificación y conservadurismo institucional. Olac Fuentes, nos comenta al respecto:

Más allá de la calificación superficial de crisis académica, lo que existe es el fenómeno de una institución desbordada por el crecimiento y que no pudo ser ajustada a las nuevas condiciones sociales y a la nuevas condiciones del aprendizaje que eran necesarias en su nuevo estado de masificación. Lo que encontramos en todas las instituciones de educación superior es la transformación de las necesidades y de las demandas de enseñanza-aprendizaje, que supera todo lo que la universidad ha sido tradicionalmente. La estructura de administración y de gobierno, la organización académica, la disponibilidad de recursos y las formas de la práctica pedagógica son superadas.⁸

Como veíamos, la universidad creció por la demanda social de los sectores medios y el crecimiento económico. La masificación, que llevó a la crisis universitaria y que Olac Fuentes nos explica: en realidad, la masificación justificó a la crítica universitaria de preparar a los universitarios con un bajo nivel académico; la imagen de democracia y progreso se vio de pronto truncada.

La coyuntura que se vivía nacional e internacional, buscaba aliviarla desde un punto de vista funcional. Por una parte restablecer la armonía entre la universidad y las necesidades capitalistas, intento que se hace en el Plan Nacional de Educación Superior (PNES), por lo que se optó por orientar hacia estudios terminales el nivel medio, políticas de selección y la tecnificación de la enseñanza; así como introducir mecanismos de selección y administración científica en cuanto a las formas de gobierno.

La crítica contraria a este sistema (enfoque democrático), fue que en vez de restricción se impulsaran políticas en el mercado de ocupación para restablecer el equilibrio del desarrollo económico real. No se va resolver el problema por la vía de la selección sino de la modificación de estructuras académicas que se adecuen

⁸ Olac Fuentes Molinar, "Crisis de la Educación Superior en México", en *Crisis y Contradicciones en la Educación Técnica de México*, Oscar Mohar Betancourt, comp., 1ª ed., México, Grupo Editorial Gaceta, 1984, p. 45.

para el trabajo en un sistema de educación de masas. Se está de acuerdo en la planeación y administración pero con la participación de todos los involucrados, incluso en los órganos de gobierno. Y en cuanto a las necesidades sociales mayoritarias, se analice la estructura de las profesiones para ajustarlas a la satisfacción de éstas y a las de carácter nacional para buscar la independencia en los procesos económicos y políticos.

El movimiento estudiantil de 1968, transformó la vida interna de la universidad, los estudiantes aunque no hablaron con claridad de la crisis educativa e ideología capitalista en la escuela, sí lograron transmitir la opresión política que se vivía. Este movimiento determinó la relación del Estado con la Universidad, lo cual se vio reflejado en aumento de subsidio y concesiones como de co-gobierno. Se destaca también el nacimiento del sindicalismo universitario.

Se reconoce que la universidad no sólo ha formado intelectuales que ha requerido la sociedad sino también que se mueve dentro de una compleja red donde hay diferentes grupos organizados que quieren exponer y aplicar sus ideas. La constitución propia universitaria ha facilitado esto debido a que se estructura sobre dos ejes:

a) La separación orgánica y espacial de las funciones de docencia e investigación. La docencia se ejerce en escuelas (o facultades); la investigación, en cambio, se realiza en institutos autónomos.

b) La separación orgánica y espacial de cada una de las carreras universitarias. Las escuelas o facultades universitarias constituyen, de hecho, unidades especializadas y autosuficientes que se integran federativamente en torno a un poder central equilibrador (la Rectoría, el Consejo Universitario).

Esta estructura universitaria ha hecho posible que las escuelas se consolidaran como 'feudos' sujetos al control de los gremios respectivos... En realidad el vínculo político fundamental entre el Estado y la Universidad se ha dado, precisamente, a través de estas fuerzas corporativas.

...La emergencia de una opción organizativa independiente para los trabajadores académicos implica, por un lado, quebrar las relaciones de control gremial y por el otro lado, abrir efectivamente la posibilidad de una crítica decisiva sobre la formación profesional (el curriculum) y de surgimiento de opciones de formación distinta a aquellas que representan los intereses dominantes en el gremio tradicional.⁹

Las escuelas privadas tuvieron su auge en este periodo de desprestigio universitario, después de los movimientos del 68 y 70. Para 1981 crecieron no sólo en número sino en términos de empleo, obteniendo mejores puestos. La calidad académica versó en el manejo de técnicas, habilidades y destrezas.

⁹ Gilberto Guevara Niebla, *El Saber y el Poder*, pp. 207-209.

En el cuadro siguiente, vemos que fueron en números nominales equivalentes a la cantidad de las instituciones públicas existentes, aunque la matrícula fue diferente (mucho menor).

INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR PUBLICAS Y PRIVADAS EN MEXICO.

	1976	1982
PUBLICAS	95	167
PRIVADAS	91	148
TOTAL	186	315

FUENTE: 1976 Jaime Castrejón Díez, "La educación superior en ocho países de América Latina y el Caribe" en Educación y Realidad Socioeconómica, CEE, México, 1979, p. 41, cuadro 6. Para 1981, ANUIES.

Al analizar el proyecto de privatización universitaria, éste presenta líneas de eficiencia institucional, racionalización de recursos y administración, rigidez curricular con tendencia a la educación especializada, utilización de tecnología moderna, vinculación estrecha entre universidad y empresa; educación elitista, elevada calidad académica y eliminación de todo tipo de actividad política organizada en la universidad.¹⁰

2. Modernización de la Educación Superior

Esta modernización se ubica en un contexto de reconciliación Estado-Universidad y cuya coyuntura requiere aspirar al desarrollo industrial así como la independencia económica, pero planteada siempre en términos del sistema capitalista. En este sentido, se harán una serie de reformas educativas cuyo funcionamiento de las instituciones será "racional" y "eficiente", se habla de vincular la educación con el aparato productivo, flexibilizar los sistemas escolares para responder a las demandas regionales, descentralizar las instituciones, expandir el nivel medio y superior y renovar modelos académicos y administrativos.

La Reforma Educativa propuesta en el régimen de Echeverría, surgió en el momento en que debería dar respuesta a una serie de demandas y contradicciones políticas, económicas y sociales. Por un lado, en el país se había puesto de manifiesto una crisis política con la rebelión estudiantil y por otro, se sentía el desequilibrio estructural de la sociedad mexicana, aunado a una crisis monetaria que se dejaba venir. Dicha Reforma, fue una reorganización del aparato

¹⁰ Javier Mendoza Rojas, "Proyectos Universitarios en Pugna por la Hegemonía", pp. 8-9.

estatal, y en general fortaleció el capitalismo de Estado, de la economía mixta, reorientación de algunos aspectos de la economía política y social. El Estado por lo tanto, tenía que fortalecer su hegemonía pero ya no coercitiva sino por consenso.

Esta Reforma Educativa de 1970-1976, nos dice Barrón Tirado, podríamos ubicarla en términos generales dentro de los postulados de las corrientes desarrollistas, priorizando a los de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina). Es decir se concibió a la educación como un factor de desarrollo, lo cual implica que a medida que al grueso de la población eleve su nivel de escolaridad, ésta será un elemento determinante que contribuirá a que el país se desarrolle. [Pero esto no se da así tan mecánico, como ya vimos anteriormente]. Otro factor dentro de esta Reforma, fue contemplar dentro de sus planes de estudio a la investigación como tarea prioritaria y el rendimiento y la eficacia como premisas. En este sentido cabría preguntarse ¿para qué y para quién se está formando el universitario?

La planeación se priorizó como solucionadora de la situación crítica que vivía la UNAM por la masificación, relación con el Estado y con el bloque en el poder. En este proyecto de reforma se contempla que:

- a) Existe una baja calidad de la enseñanza superior, de alguna manera como consecuencia de la masificación.
- b) Raquítica difusión cultural y pobre investigación científica.
- c) Saturación y predominio de las carreras tradicionales, como resultado del prestigio de las mismas.
- d) Administración universitaria ineficiente con fuertes características tradicionales.
- e) No existe una vinculación entre la universidad y el desarrollo económico del país, al no cubrir las necesidades del aparato productivo.¹¹

Es importante destacar nos dice Guevara, que la modernización de la enseñanza en la UNAM fue la acción combinada de dos factores: a) politización generada por el movimiento estudiantil de los años sesenta y b) Las alteraciones profundas que el crecimiento demográfico produjo sobre la vida académica general de la universidad.

En la década de 1970 a 1980, mejoró la situación financiera con Soberón, asimismo, se elevó el número comunitario de 79 mil a 300 mil estudiantes, la mayoría de sectores medios urbanos.

Esta modernización trajo consigo la renovación de los sistemas educativos y con ellos la pedagogía moderna: la tecnología educativa.

¹¹ Patricia de Leonardo y Gilberto Guevara, "Las Antinomias del Desarrollo de la UNAM (primera parte), *Foro universitario*, época II, núm. 3, febrero de 1981, p. 14.

...la tecnología educativa se postula como un sistema complejo de enseñanza-aprendizaje que vendría a desplazar a la didáctica tradicional. En esta acepción la tecnología educativa, es un producto del pensamiento empirista norteamericano y responde a una racionalidad eficientista. La crítica teórica de este sistema se ha concentrado en la mistificación metodológica que encierra, desvincula y desvirtúa el conocimiento...¹²

Esta no produjo la elevación de la eficiencia académica esperada y más bien hubo confusión en aplicarla.

En cuanto a las áreas de estudio, para 1981 se prefirió las ciencias sociales y administrativas, ingenierías y tecnológicas, las humanidades se encontraban en bajo porcentaje.

Debido a las situaciones económicas desfavorables que empezaban a agudizarse a nivel nacional e internacional, se trató de vincular aunque a nivel discursivo la educación con el aparato productivo. Se caracterizó a la educación como motor del progreso compartido y nuevamente a la educación como inversión no como gasto. De ahí se argumentó que el atraso fue por falta de entrenamiento y de capacitación de los recursos humanos. Es decir se pretendió resolver el problema económico a través de esta mecánica adecuación educación-sistema productivo; se destina mayor financiamiento en este nivel que en la primaria. Esto con la idea, de que los países que gastaban más en educación superior eran los de mayor desarrollo, según el libro de Mayers titulado *Educación, Crecimiento Económico y Recursos Humanos*.

La crisis económica que se venía gestando desde los 70 y se declaró en los 80, desemboca en la política restrictionista de Miguel de la Madrid. La burocracia estatal caracterizará la eficiencia sobre la cantidad y calidad educativa, cuyas directrices se enmarcaron en el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES), en el cual se fortalecen las modalidades técnicas para limitar la matrícula al nivel superior; así como que los profesionales cumplan con las exigencias de los empleadores del sector moderno de la economía.

En el Programa Nacional 1984-1988 los objetivos que se contemplaron para el nivel superior, entre otros, fueron elevar el nivel de calidad eficiente de los estudiantes y de la docencia, reforzar la docencia-investigación, elevar a maestros de tiempo completo y reducir los que trabajaban por hora; se propuso optar por las ciencias exactas y las ingenierías. También mejorar la difusión científica y humanística. Asimismo, cambios curriculares para vincular este nivel con las necesidades del desarrollo social.

¹² Kuri Cano, Alfredo y Follari, Roberto, "Elementos para una Crítica de la Tecnología Educativa", Simposio sobre Alternativas Universitarias, México, UAM-Azcapotzalco, 1980, p. 5.

El presupuesto real destinado a la universidad disminuyó un 41% de 1981 a 1986, esto conllevó a:

- El salario real del personal académico disminuyó en un 67.5%.
- La UNAM se vio obligada a modificar sus normas académicas: como fijar un tope en el ingreso de los alumnos ahora será de 35,000 en lugar de 40,000, mediante el examen de admisión el cual funciona como filtro.¹³

Ante esto el Dr. Carpizo propuso subir las cuotas a los alumnos. Sin embargo, los datos estadísticos mostraron que un buen número de ellos se vieron obligados a abandonar sus estudios para buscar trabajo y sostenerlos. Esto como sabemos limita a un estudiante a dedicarse a estudiar y formarse en la investigación, aunado a una deficiente estructura bibliotecaria, raquítico presupuesto para prácticas de campo, etc. Asimismo, el diseño de programas fue igual para todos: los de tiempo completo, medio tiempo por su trabajo y los de bajo nivel educativo pero gran experiencia laboral.

En consecuencia y a partir de los datos expuestos podemos concluir que la planeación de la educación superior enfocada en los dos planes PNEC (1978) y PND (1983), se quedaron en discursos y mero formalismo.

3. La Reforma Educativa de los noventa

En el gobierno de Ernesto Zedillo, no se dio ningún cambio sustancial respecto al modelo económico y social anterior sino se profundizó en aquél, se preocupó por adecuar las necesidades económicas a una economía mundializada de mercado. Desde que era Secretario de la SEP ya hablaba de competencia entre las IES, su apego al mercado laboral por el costo alto de su rentabilidad y condicionando sus recursos.

La acreditación en el periodo Zedillista, tuvo por objetivo informar y asegurarle a la sociedad cuáles eran los programas académicos o las instituciones confiables que cumplían con las expectativas adecuadas para la función social que les fue encomendada. En poco más de 20 años, se pasó de un financiamiento negociado con la planeación, a uno condicionado en la evaluación y, finalmente, a uno controlado con la acreditación.¹⁴

El modelo corporativista no presentó opciones nuevas para la educación, aún los proyectos neoliberal y el democrático equitativo, sólo especularon sobre

¹³ E. Guzmán Ortiz, *et al.*, "UNAM: Crisis y Democracia (situación actual)", *Foro Universitario*, época II, núm. 70, septiembre de 1986, p. 43.

¹⁴ Carlos Ornelas, Comp., *Investigación y política educativas, Ensayos en honor de Pablo Latapí*, 1ª ed., México, Santillana, 2001, pp. 328, 335.

las posibilidades de desarrollo. Carlos Ornelas ve en la sociedad civil, una alternativa para plantear demandas a futuro: una mejor educación, más relevante para niños y jóvenes como querían Flores Magón y otros revolucionarios intelectuales.

La Reforma Educativa de los noventa, al analizar el sistema educativo mexicano, se signó en los efectos de la globalización mundial —como interrelación económica, cultural y política—, así como por la llamada tercera revolución industrial producida por la inteligencia artificial, microelectrónica, las tecnologías de la información que se generaron en la modificación de procesos productivos, en países capitalistas con alto desarrollo tecnológico y sus demandas hacia procesos educativos. Éstos se caracterizaron por hacer énfasis en la calidad de la educación pero sólo en cuanto a control de calidad, no se potenció el tema sobre producción en círculos de calidad.

Estos dos temas calidad y excelencia, se han constituido como ejes centrales en programas educativos tanto de organismos internacionales: el Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y UNESCO, como en políticas educativas locales.

Las propuestas formuladas por la OCDE se dirigen al cambio estructural de las instituciones educativas para el cumplimiento de las exigencias en competitividad internacional, no atienden necesidades específicas de cada institución, ni la solución de problemas socioeconómicos estructurales que limitan o impiden el desarrollo del país.

La evaluación va a jugar un papel predominante ya que se espera que controle los resultados, es por eso que Ángel Díaz Barriga le llama "cultura de la medición" o "de la evaluación". Hay más preocupación, nos dice, por exhibir resultados de las mediciones de los especialistas técnicos, que por una evaluación formativa que conlleve compromisos de mejoramiento educativo. Sugiere nuevas formas de estructuración de los contenidos en los planes de estudio de cara a las exigencias económicas, sociales, científicas y tecnológicas:

Una reforma curricular no puede quedar atrapada solamente en una nueva definición de temas y materias objeto de la enseñanza. Es indispensable atender a un desarrollo del sistema en su conjunto... Nuestro reto es construir planes de estudio que respondan significativamente a lo que muchos teóricos sociales están denominando el fin de una época. Es necesario conjuntar para ello rigor y creatividad, potenciar ideas que permitan conjugar la más amplia variedad de propuestas y proyectos... una estructuración de un proyecto diferente de formación de profesores... superar la excesiva confianza que el actual proceso ha colocado en las evaluaciones y mediciones del sistema.¹⁵

¹⁵ Ángel Díaz Barriga, "Estabilidad y cambio en las reformas curriculares", en *Investigación y políticas educativas: Ensayos en honor de Pablo Latapí*, Carlos Ornelas, comp., 1ª ed., México, Santillana, 2001, p. 105.

La globalización económica sirvió de marco a la modernización, y se introdujeron nuevas modalidades: la competitividad y el incremento de la productividad, avance de la tecnología y por tanto eficiencia del proceso productivo. Guillermo Villaseñor señala: los requerimientos de una economía de mercado y de competencia internacional, se tornaron en los determinantes últimos de las acciones del gobierno mexicano.

Los ejes fundamentales de la Reforma Educativa demandan adecuar en los planes y programas de estudio, contenidos de la enseñanza, función de la docencia y la investigación, a la denominada globalización económica. El estudiante se convierte en objeto-producto cuyas tasas de rendimiento se determinan por sus niveles de competitividad internacional y la conquista de los mercados. Esto se legitima con el discurso sobre la calidad, la excelencia y la productividad.

Con base en estos criterios, el pensamiento crítico, analítico y la formación teórica sólida pasan a segundo término por los nuevos valores de mercado; la adquisición de información se torna prioritaria; las humanidades son relegadas y la enseñanza técnica aparece como puntual del desarrollo. No se cumple por tanto con la condición esencial que da sentido a la universidad: la generación de conocimiento y pensamiento crítico.¹⁶

Se procuró orientar la matrícula y apoyar más específicamente la educación tecnológica en la administración de Zedillo y se evidencia en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Esto se expresa en la prioridad a las carreras de las ingenierías, la química, las biomédicas y en general aquellas que puedan aportar productos de investigación aplicables a la industria, así como a los cambios en la normatividad, dirección y evaluación de las instituciones. Se trata de ver nuevamente a la educación como una inversión en capital humano, como se había hecho en años anteriores.

Es necesario considerar las anteriores anotaciones al actualizar el currículo.

Pareciera entonces que con el proyecto de globalización se requiere un acercamiento estrecho entre sector productivo y educativo. La Dra. María de Ibarrola manifiesta que estos sectores se pueden articular pero no vincular, porque el sector educativo no puede ajustarse a las demandas de calidad y cantidad que plantea el sector productivo y por las razones de que ninguno de los dos planean con exactitud lo que quieren, uno respecto con el otro. También, existen otra serie de factores que derivan de los objetivos y fines de la educación, no se puede decir: se van a necesitar dos ingenieros, tres químicos, ¿qué pasaría con la atención a la juventud y el futuro del país?

¹⁶ Amparo Ruiz del Castillo, *Educación superior y globalización. Educar, ¿para qué?*, p. 25.

Lo que se puede hacer, es buscar formas de articulación estrechas entre empresa y escuela donde los profesores tengan un conocimiento de lo que es el mundo del trabajo. Además, la educación es una inversión a largo plazo. "No se puede seguir pensando que la vinculación consiste en adaptar el sistema educativo a lo que requiere la empresa, porque ésta sólo solicita unas cuantas personas. Pero si el sistema educativo invierte a largo plazo y prepara bien a sus egresados, son ellos los que posteriormente pueden generar nuevas oportunidades de trabajo."¹⁷

Retomo estos conceptos para analizar lo que el Rector Barnés expresó respecto a la preparación de las nuevas generaciones y a lo que se enfrentarán al competir en el mercado laboral para estar a la altura de la competencia mundial.

En el proyecto del Plan de Desarrollo 1997-2000, el rector Francisco Barnés de Castro, comentó que la UNAM ofrece educación de calidad sobre todo a alumnos de escasos recursos, forma profesionales con buena preparación académica, amplia responsabilidad y compromiso social. La institución también debe contribuir a que el país alcance un nivel de competitividad en lo económico.

Ante esto, los planes y programas de estudio tendrán importantes transformaciones, con el consecuente cambio del perfil del egresado; a la vez las instituciones habrán de reformarse, "las nuevas condiciones requieren de planes mucho más flexibles, que permitan adaptarse a la rápida generación de innovaciones y de conocimientos, en los que, a partir de una base bien definida los alumnos tengan la posibilidad de complementar su formación..."¹⁸

También habla de tender a aspectos más formativos que los informativos y que la investigación se constituya en una actividad central del proceso educativo. Así como la universidad transforme la sociedad a través de sus profesionales articulando la formación humanística con la científica y la tecnológica, que permitan manejar los complejos problemas sociales; competir en un mercado laboral que, al mismo tiempo que aumenta su productividad, disminuye su oferta de empleo.¹⁹

En la licenciatura, se promueva la especialización que el mercado de trabajo requiere. Apoyar el carácter competitivo y productivo de la industria mexicana al igual que la SEP en su criterio del 96, cuyo objetivo lleve a los estudiantes a aplicar sus conocimientos teóricos a situaciones concretas, para lo cual se prepararán recursos humanos que apoyen el carácter competitivo y

¹⁷ María de Ibarrola, "Tendencias actuales de la educación tecnológica", en *Entrevistas sobre Educación*, Jorge Servín Victorino, 1ª reimp., México, Plaza y Valdés Editores, 1999, pp. 25-26.

¹⁸ Francisco Barnés de Castro, "Plan de Desarrollo 1997-2000, Metas Institucionales, Programa de Trabajo 1998", *Gaceta UNAM*, Suplemento adicional, mayo de 1998, p. 7.

¹⁹ *Ibid.*, p. 8.

productivo de la industria mexicana. (vid. Educación 2001, diciembre de 1996, p. 13).

En este esquema, los ejes formativos serán los cambios conductuales (valores y actitudes), habilidades y destrezas (operaciones manuales y toma de decisiones). El proyecto para la universidad coincide con los mismos ejes formativos. "He dividido ese perfil del egresado, en un paquete de conocimientos básicos y generales que debe de adquirir el estudiante, y en un paquete de habilidades que se deben fomentar en el mismo. Conocimientos y habilidades, que si bien se deben empezar a transmitir y fomentar desde la educación elemental, en la educación superior, deben reforzarse" (discurso de Francisco Barnés, p. 6).²⁰

Competir en las formas de acreditación internacional de programas de estudio y certificación profesional, se requiere "flexibilizar" los planes de estudio de las licenciaturas, desaparecer algunas "poco útiles" y crear carreras técnicas con dos años de duración, cuyos egresados no serán técnicos sino "Profesionales Asociados", con oportunidad para una más pronta incorporación al mercado laboral. (*Ibid.*)

Contradictoriamente, a estos planteamientos se reconoció la limitante de la matrícula de educación superior, muy por debajo de los países industrializados en especial EU y Canadá y se señaló la incapacidad del mercado laboral para incorporar a los egresados de las distintas licenciaturas que se ofrecen en la UNAM.

Se modificará el Reglamento General de estudios técnicos y profesionales por Reglamento General de Estudios de Licenciatura, con lo cual se busca una "clara distinción" entre la licenciatura y el nivel técnico. Todos los programas se evaluarán cada dos años por los consejos técnicos, quienes se encargarán de ajustar contenidos y bibliografía de las actividades académicas, el funcionamiento de la flexibilidad curricular, el sistema de asesorías y la movilidad estudiantil. Por su parte el Consejo Académico de Área correspondiente, evaluará globalmente el programa de licenciatura "por lo menos una vez cada cinco años" (discurso proyecto Dr. Barnés, p. 19).

Aunque no se aprobó por la huelga de abril de 1999, es importante analizar las contradicciones existentes entre las formas discursivas y las prácticas concretas. "Es en las medidas adoptadas en donde encontramos la esencia del proyecto universitario que en los hechos se muestra cercano o francamente sujeto a las líneas ideológicas impulsadas por el pensamiento conservador y la política neoliberal."²¹

²⁰ Amparo Ruiz del Castillo, *op. cit.*, p. 219.

²¹ *Ibid.*, p. 231.

Carlos Ángel nos habla de reforzar la función social de la escuela a través de la promoción de lo creativo e imaginativo. Y que "visto de otra manera, sería que el sujeto tenga una visión totalizadora, que su proceso formativo será más integral aunque a largo plazo, para responder no a los requerimientos técnicos pero sí a las necesidades sociales." Proponiendo que: "Una institución puede generar sus propios programas de formación de profesores, sus criterios para realizar ajustes a los planes de estudio; sus posgrados pero no centralizados, sino que dependan de la lógica y las necesidades de las regiones particulares."²²

En tanto que la universidad es centro generadora de conocimiento, en la organización de planes y programas de estudio; no sólo se forman profesionales para desempeñarse en el ámbito de la producción, sino que tengan una visión global y crítica de la problemática social. Por lo tanto no se puede dirigir la universidad con criterios empresariales donde se mida en función de costos y beneficios. Hay que preguntarse qué futuro se ofrece al país con profesionales formados en el individualismo, con qué mentalidad enfrentarán las desigualdades, la discriminación, la exclusión, en síntesis, los grandes problemas nacionales.

En el sexenio actual, el Programa Nacional de Educación Superior 2001-2006, define a la educación superior como:

...un medio estratégico para acrecentar el capital humano y social de la nación, y la inteligencia individual y colectiva de los mexicanos, para enriquecer la cultura con las aportaciones de las humanidades, las artes, las ciencias y las tecnologías y para contribuir al aumento de la competitividad y el empleo requeridos en la economía basada en el conocimiento. También es un factor para impulsar el crecimiento del producto nacional, la cohesión y la justicia sociales, la consolidación de la democracia y de la identidad nacional basada en nuestra diversidad cultural, así como para mejorar la distribución del ingreso de la población.²³

En el apartado anterior vemos la paradoja donde se generaliza tanto en lo individual como en lo social, de la justicia como en la competitividad y el empleo.

Se propone, igual que en el proyecto del Dr. Barnés conjuntar las humanidades, tecnologías, artes y ciencias lo mismo para competir en el empleo que impulsar la justicia social, impulsar lo individual. Lo que no se explica, cómo trabajar conjuntamente para llegar a cumplir los propósitos especificados. Asimismo, Se hace hincapié en la calidad, la equidad y acceso en la distribución territorial de las oportunidades educativas.

En este programa notamos que las instituciones particulares atienden a un elevado porcentaje de 40.6% y las públicas a un 59.4%; y que los profesores que

²² Carlos Ángel Hoyos Medina, "El fracaso escolar", en *Entrevistas sobre educación*, Jorge Servín Victorino, 1ª reimp., México, Plaza y Valdés Editores, 1999, pp. 92, 94.

²³ Programa Nacional de Educación Superior 2001-2006, p.1.

trabajan por horas sigue siendo alto (62%), aunque sea un dato para todo el nivel superior.

Se describen también, los Programas de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) que a finales de 1996 otorgó 3,044 becas, en 1997-2000 a profesores de carrera de las universidades públicas para la realización de estudios de posgrado en programas de reconocida calidad. El Programa de Superación del Personal Académico (SUPERA-ANUIES), otorgó 2,196 becas en el periodo 1994-2000 para la realización de estudios de posgrado de profesores de tiempo completo. El Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) apoyó la realización de 2,310 proyectos de las universidades públicas en 1995-2000 para el equipamiento de laboratorios, talleres y plantas piloto de docencia. Centros de cómputo, bibliotecas, etc. El Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (PROADU) programas trilaterales internacionales y de intercambio académico, entre otros.

Se especifica, que los principales problemas y retos que hoy enfrenta la educación superior en México son: el acceso, la equidad y la cobertura; la calidad, y la integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior. Asimismo, se contempla hacer más flexibles y menos especializados los programas educativos e incorporar en los mismos el carácter integral del conocimiento, fomentar la creatividad y el espíritu emprendedor, impulsar la formación de valores y lograr que éstos reflejen los cambios en las profesiones, las ciencias, la humanidades y la tecnología, etc. Se reconoce que *las opciones para la titulación son escasas y los procedimientos burocrático-administrativos constituyen un obstáculo, que en ocasiones provoca que los estudiantes no concluyan los trámites correspondientes.* (subrayado mío)

Por otra parte, se hace hincapié en que los salarios del personal académico y administrativo de las instituciones públicas se han rezagado, y los programas de estímulo al desempeño del personal académico adolecen de problemas en la concepción y funcionamiento. Se tienen que revisar estos programas y estímulos.

Se aclara también, que en materia de planeación, el Sistema Nacional Permanente para la Planeación de la Educación Superior (SINAPPES) y la Coordinación Nacional para la planeación de la Educación Superior (CONPES), han sido irregulares y el SINAPPES resulta insuficiente ante las nuevas condiciones que afronta la educación superior. Se requiere establecer un nuevo esquema de planeación y revitalizarlo para integrar y armonizar las acciones de gobierno, instituciones y sociedad. Establecer una vinculación efectiva entre las IES y los centros SEP-CONACyT, que permita la impartición compartida de programas educativos, la movilidad de investigadores, profesores y estudiantes de licenciatura y posgrado.

Se expone la visión de la educación superior que se tiene para el 2025:

...será la palanca impulsora del desarrollo social, de la democracia, de la convivencia multicultural, y del desarrollo sustentable del país. Proporcionará a los mexicanos los elementos para su desarrollo integral y formará científicos, humanistas y profesionales cultos, en todas las áreas del saber... comprometidos con las necesidades del país. (...) Se contará con un sistema de educación superior abierto, flexible y de buena calidad, que gozará de reconocimiento nacional e internacional...²⁴

En resumen se reconoce la importancia de la educación superior pública en su aporte a la sociedad: conocimiento, cultura y justicia social.

En un análisis del anterior programa, nuevamente se retoma el concepto de calidad para satisfacer las necesidades del desarrollo social, científico, tecnológico, etc. Surgen otros como la competitividad requeridos en la economía. Entre las nuevas modalidades educativas se destaca el profesional asociado, aunque éste se ha impulsado en los estados. Se apunta en los diversos programas el mejoramiento al profesorado, lo que cabría investigar si éste ha tenido buenos resultados.

Respecto a las licenciaturas, en general se dice que fomentan la especialización temprana y por eso son planes de estudio rígidos. Como hemos visto, los estudiantes de pedagogía los consideraron rígidos por no fomentar la especialización y haber pocas optativas. Asimismo, en este nivel de estudio deben ocuparse de la formación de valores, de las personas emprendedoras. Lo que es menester apuntar —al menos en la metodología y didáctica aplicada en pedagogía por los profesores y alumnos, sí los han fomentado. Se habla mucho del carácter integral del conocimiento que se incorpore a los programas pero no se explica qué se entiende por ello.

Lo que sorprende en este Programa Nacional de Educación, cuando se habla de la baja matrícula en las áreas de las ciencias exactas, ingenierías y tecnologías lo cual ha limitado la formación de una base científica y tecnológica para enfrentar los desafíos del desarrollo nacional, y al mismo tiempo se especifica que se le da más auge.

En fin se propone:

Una educación superior de buena calidad que forme profesionistas, especialistas y profesores-investigadores capaces de aplicar, innovar y transmitir conocimientos actuales, académicamente pertinentes y socialmente relevantes en las distintas áreas y disciplinas. Ello implica la actualización continua de los planes y programas de estudio, la flexibilización del currículo, la superación académica constante de los profesores y el reforzamiento de las capacidades de generación,

²⁴ Programa Nacional, *op. cit.*, p.13.

aplicación y transmisión del conocimiento, y de vinculación de las instituciones de educación superior.²⁵

Lo anterior como discurso se oye bien, pero al analizar y evaluar los resultados es donde se distingue éste de la voluntad política.

4. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán

A partir de las políticas de descentralización e innovación en la educación universitaria, encontramos la creación de nuevas instituciones como la UAM y las ENEPS. Esta descentralización obedece a despejar la concentración en Ciudad Universitaria por la explosión de la demanda. En la propia UNAM se incorporan elementos modernizantes como el co-gobierno, en la Escuela Nacional de Arquitectura o el Plan A-36 en la Facultad de Medicina. Se crea la Universidad Abierta y en el nivel medio superior el Colegio de Ciencias y Humanidades, donde se pretende replantear la educación pre-universitaria que surge dentro de un proyecto de expansión de numerosos planteles de enseñanza preparatoria y de licenciatura, que posteriormente se ven detenidos por la aparición de los planteles de Bachilleres entre otros.

En el interior del país se generaron proyectos alternativos con una concepción crítica, democrática y popular de la Universidad Autónoma de Guerrero, de Nayarit, de Puebla y de Sinaloa. Y con el propósito de superar la formación instrumentalista de los profesores normalistas, se crea la U.P.N. También, se visualiza un incremento en los planteles del IPN, ITR y CONALEP, ya que como decíamos, se pretende una educación técnica.

Me interesa resaltar el nacimiento de la ENEPS y en particular voy hacer énfasis en la ENEP Acatlán para el análisis de nuestro objeto de estudio, que gira en torno a la formación del pedagogo en esta Institución.

El origen de la ENEPS lo encontramos en el proyecto de "Nueva Universidad" concebido por el Dr. Pablo González Casanova.

La Reforma Educativa contemplará impulsar la interdisciplina, vincular la investigación y la docencia e integrar la teoría y la práctica. En cuanto a la planta, docente el número de investigadores de tiempo completo debiera incrementarse anualmente hasta alcanzar la relación de uno por cada sesenta alumnos. En suma, el proyecto de González Casanova, comprendía tres elementos fundamentales:

- a) La reforma académica
- b) La reforma de gobierno universitario

²⁵ *Ibid.*, p.15.

c) la reforma de la difusión política y cultural.²⁶

Casanova pretendió también la participación de la comunidad universitaria en las decisiones sobre los planes de estudio, designación de autoridades, etc. Asimismo, tratar de eliminar la burocracia con una administración ágil y eficaz.

La renuncia del Dr. Pablo González Casanova, por una serie de problemas políticos dio lugar al nombramiento del Dr. Guillermo Soberón Acevedo, como nuevo Rector, por lo cual estos proyectos no se llevaron del todo a cabo.

Soberón sostuvo una política conservadora y de defensa del estatus universitario enfrentándose al sindicalismo. Éste consigue el control político así como el factor tecnocrático vuelve a adquirir preponderancia. Así se pretende que la universidad se convierta de centro del saber, en una empresa, en un gran centro de capacitación en donde la eficiencia, el orden, el control y la racionalidad resultan ser lo más importante.

Política Organizativa y Académica

El 17 de marzo de 1975, abre sus puertas la ENEP Acatlán. Ésta se diseñó con una organización matricial, carrera/departamento: académico/administrativa. Contemplará un modelo de acuerdo a la enseñanza de varias disciplinas afines enfocadas a resolver en forma conjunta problemas sociales, por ejemplo cuando se organizan las ciencias sociales y económicas buscando favorecer la enseñanza multi e interdisciplinaria. Las coordinaciones se encargarían, de diseñar, controlar y evaluar el programa académico y los departamentos llevarían a cabo los programas académicos suministrando los recursos físicos como humanos, relacionándose con la coordinación.

Los Consejos Técnicos son órganos de consulta, integrados por profesores y alumnos con el objeto de: "estudiar y dictaminar proyectos e iniciativas de los profesores y alumnos, formular proyectos de reglamentos; estudiar planes y programas de estudio; aprobar o impugnar los temas para la elección de directores y hacer observaciones a las resoluciones del Consejo Universitario."²⁷

También, la estructura matricial consta de otros órganos y componentes como los Comités de Carrera, quienes facilitan el trabajo de organización de la relación de coordinaciones con los departamentos, el apoyo académico, etc.

²⁶ Aurora Elizondo Huerta, "La Reforma Educativa y Las ENEP", Memorias, Primer Foro Académico Laboral ENEP, *Foro Universitario*, núm. 60, mayo de 1980, p. 17.

²⁷ Estatuto General de la UNAM, "De los Consejos Técnicos de las Facultades y Escuelas, Capítulo VI", *Legislación Universitaria*, México, UNAM 2000, pp. 142-143.

En la ENEP Acatlán, la situación en cuanto a la paridad que debe existir entre los representantes magisteriales y estudiantiles se torna polémica debido a:

- 1) la existencia de un solo consejo técnico a nivel de todo el plantel y no de acuerdo a cada una de las carreras, como lo señala el Estatuto General de la UNAM.
- 2) la marginación de la base estudiantil en dicho consejo, debido a que solo tienen derecho a dos representantes de todas las carreras, por el área de ciencias y otro por la de humanidades en tanto los profesores cuentan con trece consejeros; y
- 3) el poder de veto que ejerce el director de la ENEP en calidad de presidente del Consejo Técnico.²⁸

Al respecto concluyen los profesores:

...la política organizativa de la ENEP nos permite aseverar que actualmente los órganos de gobierno y componentes académicos y administrativos de la 'organización matricial, que idealmente en el modelo descansan en los tres programas básicos de la estructura académica de las ENEP como son: a) el programa de estudios profesionales, b) el de estudios de posgrado y c) el de investigación, muestran diferencias y distancias substanciales entre el modelo diseñado y la realidad, tan es así, que a siete y cinco años de distancia de su funcionamiento inicial, los hechos demuestran el prevalecimiento y la dominación de las estructuras administrativas (...)²⁹

Y Olac Fuentes:

en la práctica, fue poco eficiente comparada con las posibilidades que tenía en abstracto. Pero a mi juicio resultó muy eficiente en otros sentidos, particularmente en los políticos, porque resultó una forma de desintegración, de desarticulación de los sectores de estudiantes y de trabajadores que se encontraron sin la comunidad de trabajo cotidiano. Así, se dispersaron los recursos y se impidió toda forma de discusión y participación colectiva, de movilización que la estructura anterior permitía dentro del ámbito impartido del espacio de trabajo común.³⁰

Como habíamos mencionado, la Reforma Educativa de González Casanova, contempló impulsar la interdisciplina e integrar la teoría y la práctica, además la docencia e investigación.

La idea general de la Reforma era formar estudiantes con una cultura común en ciencias y humanidades y crear currículos más flexibles donde confluyeran las distintas disciplinas. Algunos autores afirman que más bien fue

²⁸ Ponencia, "Política Académica de la ENEP Acatlán", Memorias, Primer Foro Académico Laboral ENEP, *Foro Universitario*, núm. 3, enero de 1980, pp. 49-50.

²⁹ Seminario, "Acerca de la Problemática de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales", Profesores de las Cinco ENEPS, *Foro Universitario*, época II, núm. 6, mayo de 1981, p. 30.

³⁰ Olac Fuentes Molinar, "Las ENEP. Proyecto y Práctica (versión de la Conferencia)", Memorias, Primer Foro Académico Laboral ENEP, *Foro Universitario*, núm. 4, febrero de 1980, p. 41.

una superposición de disciplinas o bien se quedó en el discurso de la planificación no concretándose en los currículos, lo que dio pie para crear otros aparatos administrativos con este rubro. De hecho lo máximo que se logró en algunos proyectos, fueron formas bastante desorganizadas de multidisciplinaria.

Se confiaba en que se podía hacer interdisciplina amontonando disciplinas, no sólo se trataba del tipo de combinaciones de medicina más sociología, de medicina social, no, absolutamente. El problema de la articulación interdisciplinaria necesariamente será sobre los objetivos de conocimiento y no sobre la relación interdisciplinaria. Sin embargo, no se contempló en este tipo de desarrollo.³¹

Como también establece Follari:

no se puede hablar de interdisciplinaria como una suma mecánica de diversas disciplinas, como serían los troncos comunes de los primeros semestres en la ENEP Zaragoza o los laboratorios de Ciencia Básica en la FES Cuautitlán, o como la confluencia de ciencias auxiliares al estudiar cualquier carrera. La interdisciplina se logra, a través de: 1) conformarse un nuevo objeto teórico entre dos ciencias previas, lo que es génesis de una nueva disciplina (ejemplo biofísica) y 2) al aplicarse a un mismo objeto práctico elementos de diferentes ciencias.³²

Los Docentes y la Política Laboral

Haremos un análisis de cómo se ha llevado a cabo la política laboral de los profesores para tener una idea más clara de la evolución de la relación docencia-investigación.

Con la masificación y expansión institucional, hubo un cambio en la planta docente. Anteriormente, los profesores eran catedráticos que acudían a dar clase por prestigio intelectual y los grupos eran máximo de cuarenta. A partir de los setenta, se generó un estado académico-burocrático, es decir, se le dio prioridad a la eficiencia administrativa en detrimento de la académica. Por otra parte, se incorporó progresivamente a egresados en dicha planta.

La Reforma Educativa (1970-1976), se caracterizó por gestar en el ámbito superior una política de modernización de la universidad, en la cual adquiere significado especial la génesis y desarrollo de los programas de formación de profesores.

Aguirre, caracteriza en tres etapas el desarrollo de tales programas:

³¹ *Ibid.*, p. 42

³² Armando Sánchez, "La Interdisciplinaria: Planteamiento hacia una política académica", *Memorias, Primer Foro Académico Laboral ENEP, Foro Universitario*, núm. 5, enero de 1980, p. 58.

- a) Capacitación y actualización de profesores... proporcionar al docente elementos técnicos para conducir el proceso enseñanza-aprendizaje. Esta etapa se caracterizó por la conformación de cursos sobre: sistematización de la enseñanza, talleres de programación por objetivos, técnicas, evaluación. (1971-1973)
- b) Especializaciones en docencia: a partir del reconocimiento de la insuficiencia de los cursos aislados para propiciar una formación del docente, diversas instituciones empezaron a armar un plan de estudio de mayor duración que permitirá propiciar la deseada formación (1973-1975)... la tecnología educativa, como saber científico sobre la educación orienta en la generalidad de ellos (...)
- c) Incremento de maestrías en diversas modalidades: Maestrías de Enseñanza Superior, Psicología Educativa, etc., o bien incorporar a los currícula materias que tengan relación con la docencia como Didáctica I y II, Técnica de la Enseñanza, etc.³³

Con la crisis económica del 1984, el Estado puso en tela de juicio la calidad de la educación, aunque esta crisis data de tiempos anteriores, se le ha responsabilizado al docente de esta causa. Díaz Barriga afirma: el docente se mueve en un conjunto de presiones que son contradictorias, estas se conforman: a) exigencias institucionales respecto del cumplimiento de ciertas normas y metas, de manera explícita (y de forma implícita como el responsable de la eficiencia del curso), frente b) exigencias estudiantiles que desde múltiples formas demandan del docente métodos activos de aprendizaje, con los cuales sin esfuerzo alguno aprenderán todo.³⁴

Ante esto, se debe estudiar la manera como está conformada la planta de profesores. Ya que para 1982 los docentes de asignatura y ayudantes de profesor representaban el 80.4% del total del personal académico de la institución.

Aunado a lo anterior, la excesiva fragmentación, el excesivo número de materias por semestre conlleva a que muchos docentes se encuentren en dificultades para la efectividad del aprendizaje en los estudiantes. La institución cree resolver el problema creando cursos intersemestrales, diversos programas de capacitación, etc. Sin embargo, la formación de docentes por ser un proceso que no tiene fin, en vez de cursos, recupera al profesor como un intelectual.

Ángel Díaz Barriga expone:

Es la obligación (intelectual) del sujeto frente a un objeto de estudio, por decifrarlo, por entenderlo y por tanto por construir un cuerpo teórico desde el cual pueda efectuar una lectura singular del objeto de conocimiento... Desafortunadamente el proceso de modernización de la Universidad, centrado en la renovación

³³ Cfr. M. Aguirre, "Un Punto de Vista sobre las Maestrías en Educación de la UNAM, como Alternativa para la Formación de Profesores", p. 14.

³⁴ Ángel Díaz Barriga, "La Formación de Profesores, un Problema Estructural", *Foro Universitario*, época II, núm. 48, noviembre de 1984, p. 23.

instrumental de los métodos de enseñanza, se olvida que es en la dimensión intelectual del docente, en la que se da la real modificación metodológica.³⁵

Y es que a la docencia se le ha considerado como un servicio, es decir la enseñanza muchas veces es un accidente o complemento en la actividad profesional de un profesionista, que prioritariamente se dedica al desempeño de otro campo, por lo tanto los programas se centrarán en proporcionar elementos instrumentales mínimos. Tal es la razón que lleva a afirmar:

que mientras la docencia no sea concebida como una profesión en sí misma, no se puede pensar con cierta seriedad en un programa de formación docente. Pensarla como profesión implica también reconocer sus dimensiones de trabajo, esto es reconocer que no sólo implica clase, ni únicamente preparar la materia, o calificar los trabajos, que también es un debate que el profesor (como intelectual) realiza con un objeto de conocimiento.³⁶

La propuesta que tenía González Casanova, respecto a la planta docente de ir logrando una base de profesores e investigadores de carrera (1 por cada 60 alumnos), se vio truncada en el momento en que se inauguraron las ENEPS, la totalidad de profesores fueron contratados por horas, como lo vemos en el cuadro siguiente:

ENEP PERSONAL ACADEMICO

Escuela	Profesor de carrera		Profesor asignatura		Ayudantes	
	Tiempo completo-medio tiempo		No. h-s-m*		No. h-s-m*	
ACATLAN	53	75	887	7127		1804
ARAGON	8	8	344	5393	144	1670
CUAUTITLAN	30	1	440	10500	237	4744
IZTACALA		55**	579	11000	617	7500
ZARAGOZA	58		240	8000	196	4000

* Horas -semana-mes, presupuestadas

**Corresponde a jefes de departamento, sección y asignatura y a los profesores de carrera, sin distinción de tiempo completo o medio tiempo.

Fuente: Informe de descentralización de los Estudios Profesionales,
Dirección General de Planeación.
Julio de 1978.

También hay que destacar el reclutamiento de profesores en la ENEP, como lo expresa Miguel Angel Granados: "...se generó un problema intenso de reclutamiento de profesores; debido a ello, las miras tuvieron que bajarse y

³⁵ *Ibid.*, p. 26.

³⁶ *Idem.*

entonces se reclutó personal docente menos calificado del que era necesario. Esto sentó las bases para una ineficiencia académica importante.³⁷

Es claro que en el plano de la formación, docencia-investigación no hubo logros, como nos dice Olac:

(...) La idea original de recurrir a profesionales en esa lógica original, hizo que se abusara en recurrir al personal por hora, como contratación semestral, sin ninguna estabilidad en el empleo y con una vinculación muy débil con el proyecto académico en general. Se sabe por ejemplo, que la relación de un profesor en muchas de las carreras de las unidades ENEP, es sumamente baja. Investigaciones para pedagogía, por ejemplo, señalan que en un lapso de cinco o seis años, han desfilado por ahí centenares de profesores que permanecen un semestre. En estas condiciones, la vinculación docencia-investigación es prácticamente imposible.³⁸

En este sentido también, las posibilidades de integración teoría-práctica y de interdisciplina, resultaron muy seriamente afectadas.

Según Follari, para hablar por parte del alumno de docencia interdisciplinaria se requiere:

- 1) Conocimiento de la disciplina que estudia, lo que lleva a plantear que sólo se puede hablar de ella en los últimos semestres de la carrera. Con este argumento reforzamos cómo los troncos comunes de los primeros semestres no tienen que ver nada con la interdisciplina. Podrán ser sí, proyectos multidisciplinarios, lo cual es completamente diferente.
- 2) Desarrollo de proyectos de investigación en los últimos semestres donde confluyan alumnos de diferentes carreras coordinados por maestros que, necesariamente, tienen que ser investigadores con práctica interdisciplinaria. Algunas veces se menciona como interdisciplinaria la inclusión de materias de otras ciencias en una determinada carrera, v. gr., materias socioeconómicas en las carreras de ciencias exactas, de las ingenierías o de la salud, lo que obviamente es falso; interdisciplinaria no es pretender hacer "todólogos" de escritorio.³⁹

En lo que respecta a la ENEP Acatlán, la situación de los profesores fue muy parecida. Las condiciones de trabajo del personal docente de Acatlán, consistió en la inestabilidad en el empleo. Entre 90 y 95% de los profesores de carrera eran interinos. Aproximadamente el 80% de los profesores de asignatura estaban también en esta situación. Los ayudantes y técnicos académicos carecían de definitividad.

³⁷ Ángel Granados Chapa, "Así Nacieron Las ENEP (versión de la Conferencia)", Memorias, Primer Foro Académico Laboral ENEP, *Foro Universitario*, núm. 4, febrero de 1980, p. 15.

³⁸ Olac Fuentes Mólina, *op. cit.*, p. 41.

³⁹ Armando Sánchez, *op. cit.*, p. 60.

En la carrera de pedagogía, para los años de 1983 a 1984, la conformación de la planta docente era de 46 profesores, de los cuales el mayor porcentaje (84.7%) fue de asignaturas, también predominaba el nivel académico de licenciatura: solamente el 10.8% posee un nivel superior. Asimismo, la mayoría eran pedagogos. (Fuente: Coordinación General del Programa de Estudios Profesionales para el año 1983).⁴⁰

Y en los noventa, de un total de 108 profesores, se encontraba de la forma siguiente: ayudante de profesor "B" 15%, Asignatura "A" definitivo 25%, Artículo 36, 1%, Asignatura "B" definitivo 2%, asignatura "A" interino 64%. Disciplinas de formación 44% pedagogía. Por género: femenino 54, masculino 46%. Nivel académico de la planta docente pasantes 15%, Licenciatura 81%, maestría 4%. (Anteproyecto para el plan de estudios de pedagogía 1992). En resumen, prevalece en los ochenta y noventa un alto porcentaje de profesores de asignatura, con nivel de licenciatura y su formación en pedagogía. Más adelante haremos un análisis más detallado.

Actualmente existen diversos programas para contribuir a la formación y actualización del personal docente: Programa Institucional de Ayudantías (PIA), cursos de formación docente para profesores de nuevo ingreso; Programa de Apoyo a Proyectos de Innovación Tecnológica (PAPIT) y PASPA para la superación académica; otros en apoyo a su titulación. (Memorias UNAM 2000, p.15). No vamos a analizar estos programas en cuanto a su efectividad o mejora docente, sólo los mencionamos como información general.

En lo que respecta al plan de estudios de pedagogía, éste comenzó en 1975, el primer año era similar al plan de la Facultad de Filosofía y Letras. Los cambios en el contexto social, político y económico del país obligaron también a un cambio en el sistema educativo nacional. Y por ende en los planes de estudio hubo modificaciones: se aprobó en 1976 —por el H. Consejo Universitario— el plan de pedagogía que regiría hasta 1983.

Este plan, comprendía 53 materias, organizadas en tres áreas: Teoría e Historia de la Educación, Psicología de la Educación y Técnica de la Educación. En 1983 se reestructuró incluyendo materias nuevas como análisis de contenido, seminarios, preespecializaciones y prácticas de formación profesional. Cabe destacar que el plan de pedagogía se encuentra en proceso de revisión para su nueva reestructuración. Es menester mencionar que no vemos en el libro de las memorias del 2000 ninguna maestría y posgrado aprobado para esta carrera. Retomaremos estos datos más adelante, en nuestro análisis del currículo.

⁴⁰ Oscar Zapata Zonco, "Consideraciones en torno al nuevo plan de estudios de la carrera de Pedagogía en ENEP Acatlán", en *Memoria del Foro Análisis del Currículum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-Aragón*, Concepción Barrón Tirado y Blanca Rosa Bautista, compiladoras, 1ª ed., UNAM, 1991, p. 31.

Conclusión

Hemos propuesto el cambio curricular como el eje de la formación de los pedagogos, que al mismo tiempo tiene que ir ligado con la práctica profesional, para dilucidar cómo se ha desarrollado la experiencia laboral de los profesionales de la pedagogía en el país.

La unidad del conocimiento antecesor, se divide en apoyar el enciclopedismo por una parte y en materias por la otra. Ahora se estudiará en conjunto las ciencias o en partes. La filosofía deja de ser escolástica para fundamentarse en el razonamiento. Todo esto originado por las transformaciones económicas y sociopolíticas europeas que tuvieron influencia en la universidad, especialmente por la ideología francesa y alemana en cuanto a la incorporación de escuelas de profesión científica y creación de institutos de investigación.

Por lo tanto, la formación del intelectual se destacó en estos términos: de una de prestigio a otra útil a la sociedad (aunque en sus comienzos, se empieza hablar de eficiencia). Vemos que la organización de contenido pasa de uno basado en conceptos espirituales, conciencia nacional (Justo Sierra), valores tradicionales de generación en generación (positivista-espiritualista), a demandar un acercamiento económico, y preguntarse por el hacer de la universidad. Se propuso relacionar los contenidos con las necesidades sociales mayoritarias donde la universidad contribuyera a nivel directivo (Lázaro Cárdenas) y la formación individual que llevará al éxito (corporativismo, política burocrática).

El conflicto estudiantil del 68 fue la causa inmediata de reforma universitaria instaurada en el país en los setenta. En el plano pedagógico se adoptaron postulados y técnicas derivadas de la pedagogía pragmática estadounidense, presentadas como técnicas científicas. Racionalidad y eficiencia fueron premisas notorias en este periodo de modernización. Se aplicaron principios de construcción curricular para elaborar diagnósticos de necesidades y perfiles de egreso.

Con la masificación en los setenta, producto del movimiento estudiantil del 68, en adelante, se establece la necesidad de modificar los planes y programas de estudio en la medida en que se dudó de la calidad del conocimiento de los egresados y que éstos no obtenían empleo. Los contenidos de la enseñanza integraron elementos de la tecnología educativa, organización con rigidez curricular, y se estrecharon "vínculos" entre empresa y escuela. De suerte que se fueron desplazando las tareas tradicionales del ámbito universitario, tales como: la preservación de la cultura, el desarrollo de una conciencia crítica, el acceso a una serie de contenidos científicos y humanísticos, y los conocimientos de frontera en cada campo disciplinar.

La formación rigurosa del perfil profesional que se buscó, así como un nivel de excelencia no se pudo encontrar con las carencias que afectaban a la infraestructura, los servicios, la investigación, prácticas de campo, etc.

Lo que pretendió la ideología neoliberal en los noventa (ante la globalización económica mundial, con alto desarrollo tecnológico), contemplar en los planes de estudio la competencia en el empleo, así como utilizar la tecnología en beneficio del interés profesional; los contenidos sean congruentes con la realidad y necesidades del país. Se evaluarán en forma periódica estos planes para controlar los resultados de eficiencia y la institucional en excelencia y calidad. Y los ejes formativos del perfil versarán en habilidades y destrezas.

En síntesis el pensamiento crítico, analítico y la formación teórica sólida se requiere sustituirlas por los nuevos valores de mercado y se releguen las humanidades. Las oportunidades de trabajo para los egresados como ya vimos, sólo se dará cuando la institución invierta a largo plazo en su preparación.

La ENEP Acatlán, desde su apertura trató de impulsar la interdisciplina, investigación, como se había ideado por el Dr. González Casanova en el proyecto de "Nueva Universidad". A nivel curricular se contemplaba la manera de confluir distintas disciplinas, esto pensaron, haría un currículo más flexible; asimismo, los troncos comunes de los primeros semestres que se aplicaron a las carreras afines como pedagogía, sociología, economía, historia, etc., los cuales se apegaron más al desarrollo multidisciplinar que interdisciplinar: lo que conllevaría aplicar a un mismo objeto práctico elementos de diferentes ciencias.

Por otra parte, la formación docente fue muy importante sino determinante para el desarrollo del anterior proyecto. Basados en los conceptos de la tecnología educativa, se abrieron programas de formación docente con objeto de darles a conocer nuevas técnicas del proceso enseñanza-aprendizaje, sistematización de la enseñanza, en los currícula se integraron materias que tenían relación con la docencia como la Didáctica, Técnicas de la enseñanza, etc., y en la medida que se fueron profesionalizando se esperaba una real modificación metodológica.

En relación al binomio docencia-investigación, no tuvo auge por las tareas a que se enfrentó el docente como discontinuidad al impartir clases en los semestres, pocas horas de trabajo, su nula participación en los proyectos académicos. Considerando, que el profesor tiene exigencias institucionales, estudiantiles, laborales y personales. Aunado a la cantidad excesiva de materias por semestre que tiene que cubrir, en palabras de Ángel Díaz Barriga: tiene la responsabilidad de descifrar y construir el cuerpo técnico de su objeto de conocimiento. En la crisis de 1984 se responsabilizó a los docentes por la baja calidad en la educación.

En el siguiente capítulo, hablaremos de los conceptos de educación y de su evolución en el Enfoque Tradicional, Tecnología Educativa y Enfoque Crítico, los cuales retomaremos para analizar el plan de estudios de pedagogía.

II. DESARROLLO DE LAS TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN

Desde sus orígenes, la educación constituye un proceso social en la vida de los hombres. Es por eso, que Adriana Puiggrós, señala que ésta empieza con la vida y termina con la muerte; por lo que el individuo se encuentra en un constante interactuar con otros, participando en lo cotidiano, de lo social y trascendiendo a lo cultural en un continuo intercambio de conocimientos por lo que esta relación es a su vez pedagógica.

Teódulo Guzmán, apunta que el proceso de la educación está constituido fundamentalmente por el tipo de relaciones humanas entre individuos y entre grupos sociales, mediatizadas por objetos, lenguajes, intereses económicos, conductas sociales y valores dentro de una organización social determinada.

La evolución de la sociedad a través de sus relaciones sociales y su modo de producción repercutieron en la educación. Se crea la división social del trabajo y con ella la división de las clases sociales. En este sentido se considera a la sociedad como

(...) una totalidad en la que se establecen diversas relaciones condicionantes de la actividad total de los hombres; aquí están implicadas las relaciones económicas, políticas e ideológicas en una compleja red. Al condicionarse todas las formas de actuación del hombre se condicionan, por lo tanto, la educación y la admisión de conocimientos.

Con esta óptica, la sociedad (...) está supeditada al devenir de un proceso histórico en el que se dan contradicciones y conflictos, enmarcados en una situación material concreta.¹

En este orden de ideas, lo extenso e importante del hecho educativo, social y científico, ha venido generando distintas teorías para esclarecer la problemática en el estudio de la sociedad, el hombre, la realidad y el conocimiento. Entenderemos el proceso de conocimiento como la aprehensión, interpretación y transformación de la realidad que conlleva una enseñanza y un aprendizaje. Estos últimos constituyen pasos dialécticos, inseparables, integrantes de un proceso único en permanente movimiento.

Sabemos que la educación se ha dividido en formal e informal. Esta última se desarrolla en la familia, religión y medios de comunicación, etc., ambas van articuladas. Por ahora nos ocuparemos de la formal que: "Supone la existencia de una institución especializada, la escuela y la concreción de las funciones y las

¹ Margarita Pansa, "Sociedad-Educación-Didáctica", en *Fundamentación de la Didáctica*, vol. I, México, Gernica, 1986, p. 21.

finalidades (implícitas y explícitas) en los currículos y en la instrumentación didáctica.²

La pedagogía cuyo objeto de estudio es la educación (aunque se ha dicho que también, es el objeto de estudio de otras ciencias que estudian la educación, como la sociología educativa, psicología educativa, etc.), se define como una disciplina joven que data de los cincuenta en nuestra universidad, pero sus orígenes se remontan mucho más atrás. Para proponer un cambio curricular para la formación del profesional de pedagogía debemos tener bien claro primero el concepto de la disciplina, de ahí derivan sus contenidos y después la manera de organizarlos, qué relación se va a tener con las otras disciplinas, entre otras.

En la modernidad, la pedagogía surge en el contexto histórico, político, económico y cultural de las formaciones sociales occidentales, como expresión práctica de su praxis social. Manifiesta el sentido de síntesis de profundas contradicciones, acumuladas siglos antes y definidas en las postrimerías del siglo XV, las cuales desembocan en el capitalismo: nuevo orden social, axiológico, racionalidad científica, etc. Esta pedagogía abandona el arte para actuar desde un plano político productivista, como técnica de conducción social. Este proyecto histórico de modernidad la encuadró en el marco de las ciencias sociales. De ahí que algunos de sus portavoces hayan olvidado el origen eminentemente ideológico de la pedagogía.

Este origen ideológico, que tuvo para la conformación de cuadros de los intereses antagonicos plasmados en las guerras de Reforma y Contrarreforma, por ejemplo la organización de la Didáctica Magna, de tendencia protestante, define a la pedagogía de la modernidad como una práctica ideológica, con poco o nula intención científica. Su desarrollo fue instaurado más por decreto que por derivación de fundamentaciones plasmadas en proposiciones teórico-argumentativas.

En términos epistémico-hermenéuticos, al no tener basamento teórico, no tiene claridad en su explicación-comprensión de las condiciones y posibilidad de conocimiento, de cómo se produce éste. Asimismo, su objeto de conocimiento es difuso. Y se encuentra aún en proceso de formar sus propias pautas teóricas, metodológicas y técnico instrumentales. Las teorizaciones fuertes las ha tomado de las demás disciplinas, especialmente de la sociología empírica y la psicología.

En tal situación, en la práctica, en el campo laboral, los profesionales de la pedagogía se ven compitiendo con psicólogos, sociólogos, etc., por los puestos de trabajo.

En la formación de los pedagogos, desde un punto de vista epistémico y transdisciplinario, así como crítico-hermenéutico, se busca fundamentar los

² *Ibid.*, p. 29.

contenidos y la posibilidad de una práctica pedagógica, no ya como mera práctica ideológica y disciplina fáctica y factorial. La epistemología considerada para estos fines, vista como ciencia unificada, no tanto fincada y avalada por el explicandum epistemológico, sino dialéctica y críticamente equilibrada por una hermenéutica crítica, dialéctico-explicativa-comprensiva (Habermas).

Lo que hay que resaltar es que lo epistémico, da importancia a las metodologías de la comprensión y la posibilidad de construirse como una ciencia unificada, que vincule como reflexión crítica el rigor científico con los aspectos histórico-sociales y de implicación moral comunicativa. Esto abre camino para el objeto de la pedagogía.

Ahora bien, a la pedagogía la han encuadrado en las ciencias de la educación con tal de legitimarla científica, sin explicitar ni asumir a cual concepción de ciencia remite, indica sin lugar a dudas su procedencia original de ciencia positiva. La vertiente instrumentalista, en su intento de ampliar la cobertura del quehacer pedagógico, por extensión del concepto, le restó posibilidades y así la alejó de un sentido todavía humanista, para acercarla al compromiso mecanicista de las relaciones tecnificadas: al reduccionismo. También en su concepto de aprendizaje este tipo de pedagogía separa lo teórico de lo práctico. Uno en actividad mental y otro en laboratorio.

La epistemología hace un estudio crítico a posteriori y centrado en la validez de las ciencias y por ende del conocimiento que se caracteriza en localizar en las dimensiones sociales e históricas las condiciones en que se instaura la producción social del conocimiento. Va a construir y vigilar las formas del conocimiento imperantes en un contexto y de las prácticas en que la validez de éstos se instituye. Es por eso que al preguntarse ¿en qué consiste la pedagogía?, surge el problema epistemológico, ya que es difícil precisar cuál es su objeto de estudio de la misma y cuales las formas que dan cuenta de él.

Algunos niveles de la problemática epistemológica para desprender categorías pedagógicas son la relación que se establece entre el sujeto y el objeto de conocimiento, así como la delimitación del objeto de estudio: identificar concepción de hombre, sociedad, ciencia. Ubicar el tipo de relación entre teoría y práctica. En otro nivel epistemológico de estructuración científica: cómo se estudia científicamente a la educación, en qué estado actualmente se encuentra la teoría pedagógica, cuáles son las formas en que adquiere validez. Por último, las controversias ideológicas en la construcción del conocimiento que determinan un enfoque sobre el que se diseñan las investigaciones científicas.

Alrededor de estos niveles se va conformando el marco epistémico de análisis, del cual se desprenden categorías como teoría, interdisciplinariedad, disciplina y cuestiones de ideología, teoría social, conocimiento de lo social, etc. Se hace necesario ubicar que lo pedagógico tiene un carácter humanístico,

histórico y social, por tanto, sus características demandan un tipo específico de análisis.

Herbart considera que la psicología y ética nutren a la pedagogía por lo que debe resolver sus problemas por sí misma así como requiere de la ayuda de otras disciplinas. En su situación endógena y exógena.

Al ubicar las categorías pedagógicas en la relación sujeto-objeto por el lado del sujeto destacan categorías: docente y alumno aunque desde luego se considerarán términos como hombre, sociedad, etc. Por el objeto: realidad, relaciones sociales y relación entre pedagogía y educación con la sociedad. Sobre la relación que establecen el sujeto y el objeto con un modelo de conocimiento, dos categorías son indispensables en el discurso pedagógico y que derivan del conocimiento: relación teoría-práctica y aprendizaje.

Destaca también la categoría conocimiento de lo social que se relaciona estrechamente con teoría social y ambas estarían mediadas por la forma de entender o la postura que se asume ante la ideología. Estas categorías tendrían que ver con la construcción de la pedagogía en tanto que se haría explícita una postura axiológica que daría intención y orientación al proyecto pedagógico que defiende cada uno de los autores que plantean cuestiones en torno a la pedagogía. Otros autores como Carrizales, Foucault, Gouldner, Zemelman, están sugiriendo categorías como intelectualidad, formación crítica, discontinuidad, poder, discurso, juego de verdad, significado, bloqueo histórico, etc. La idea sería hacer uso crítico de las mismas.

En cuanto al conocimiento e investigación: necesidades epistémicas del proceso de enseñanza-aprendizaje, hay que insistir en que el conocimiento es un producto social, que es un proceso infinito. Y la investigación es una acción constructiva donde el conocimiento es siempre perfeccionamiento de un anterior. Se pone en duda se niega. Es decir, la investigación, la ciencia y todo lo que tenga, que ver con el pensamiento científico, con la construcción de conocimiento, tiene que ser reflexionado desde un pensamiento epistemológico. Debido a que los conocimientos no están dados antes de conocer el objeto, sino que se van construyendo.

Kant en su *Crítica de la razón pura y la razón práctica*, establece bases para la Teoría del Conocimiento que es reflexiva de análisis sobre el acto mismo de conocer y la constitución de una teoría. Diferente a la teoría de la ciencia como una expresión normativa de una manera arbitraria en relación al objeto de estudio por conocer.

En consecuencia, es menester considerar los postulados epistémicos en el análisis del currículo de pedagogía establecido y en la propuesta que se haga de

éste a futuro, así como conceptualizar la pedagogía para saber que nuevas categorías le son propias y nuevos paradigmas aceptados.

Hemos puntualizado las anteriores concepciones epistemológicas por considerarlas punta de lanza en la reestructuración de un plan de estudios.

En la actualidad se ha cuestionado el quehacer pedagógico, las características que la formación del pedagogo tiene. Tan sólo en la definición de la pedagogía, hay diferentes posiciones: se ha aceptado la posibilidad de la autonomía de la pedagogía como disciplina, otras su cientifización de la misma.

El tiempo conceptual ha avanzado. Ahora existen condiciones de fundamentación para pronunciarse al respecto. La misma ciencia positiva ha sido movilizada de su imago monolítico y ella misma no reclama ya pretensiones absolutas... Si la pedagogía como disciplina tiene alguna oportunidad práctica en este periodo histórico de crisis de los grandes relatos, será la argumentación epistémica y hermenéutica la que podrá apoyarle, y no las expresiones airadas del voluntarismo subjetivista, o la aporía del objetivismo.³¹

Abordaremos en seguida los conceptos más importantes del enfoque tradicional, tecnología educativa y pensamiento crítico.

1. Enfoque Tradicional

Esta corriente, surge en el siglo XVII con la ruptura del orden feudal y con la constitución de los estados nacionales y el surgimiento de la burguesía.

Desde el punto de vista pedagógico, Juan Amós Comenius, considerado como el iniciador de este modelo, intenta sistematizar y organizar la enseñanza a través de un método. El asignaba un alto valor al papel de la educación. El hombre se hace hombre, decía, gracias a la educación.³

Louis Not, al referirse a este modelo de educación, plantea que el saber se organiza desde el exterior y la educación consiste en una especie de injerto, en el alumno, de producciones externas destinadas a formarlo, lo cual ha llamado método de heteroestructuración del conocimiento. En contraposición, existen los llamados métodos de autoestructuración: en la medida en que el alumno mismo es el artesano de su propia construcción. Y en una síntesis de estos dos la interestructuración que permita sobrepasar estas contraposiciones.

³¹ Carlos Angel Hoyos Medina, *Epistemología y objeto pedagógico ¿Es la pedagogía una ciencia?*, p. 8.

³ Konstantinov, N. A, et al., *Historia de la Pedagogía*, Cártago, Argentina-Letras, México, 1986, p. 38.

Para nuestro trabajo de análisis, por ahora solamente haremos hincapié en los métodos de heteroestructuración del conocimiento.

Los métodos tradicionales los divide Louis Not en dos grupos:

- a) El primero comprende los métodos basados en la tradición activa; es decir, la transmisión magistral del saber. Es una forma generalizada y pocas veces sistematizada.
- b) El segundo engloba a los métodos basados en la acción modelante de los contenidos de la tradición constituida, es la educación mediante modelos. Recurre a la transmisión de estos contenidos en el sistema de Durkheim y a su reproducción activa en los sistemas de Alain y de Château.⁴

En la tradición activa, destacamos el papel de la pedagogía clásica quien ha considerado que las transformaciones del alumno son efecto de una serie de huellas depositadas en su espíritu. El papel de éste es prácticamente pasivo durante la fase de enseñanza; no se torna activo sino en la aplicación de los conocimientos. Asimismo, el sensualismo asociacionista el cual explica el pensamiento mediante la asociación de imágenes, intentará acercar al alumno al proceso de adquisición, utilizando para ello métodos basados en la observación sensorial.

En la tradición constituida, se va a modelar al individuo de acuerdo a las exigencias sociales: obligaciones y normas, según Durkheim, donde la educación será como la acción que las generaciones adultas ejercen en las que aún no lo son para formarlos en la vida social.

Por otra parte, Alain propone que la tradición se objective mediante el legado de las obras. La educación consiste en relacionar al ser con las obras en las que encontrará la imagen de lo que está llamado a ser, un camino hacia lo humano que suscita el impulso interior.

En el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje en pedagogía, encontramos que se manifiesta esta corriente tradicional.

El papel del maestro en esta corriente es determinante y está definido en cuanto a la organización del conocimiento, éste elabora los contenidos de la materia que deberá de memorizar e imitar el alumno, basándose en la disciplina y el control a través de castigos o estímulos. Asimismo, conduce al alumno a su realización llevándolo a internarse a modelos preestablecidos y constituidos por un conjunto de valores para lo cual será necesario desarrollar la inteligencia y su capacidad para resolver problemas y adaptarlo al modelo social al cual pertenece.

⁴ Louis Not, *Las pedagogías del conocimiento*, Trad: Sergio René Madero Baéz, 1ª reimp., México, FCE, 1987, p. 18.

La diferencia con los contenidos curriculares actuales, es que el profesor no siempre participa, escoge y elabora éstos. Y de los programas de la materia, algunas veces no los hace y otras no va de acuerdo con el plan de estudios.

La visión integral de la realidad en el alumno se pierde ya que sólo verá lo que quieren que vea: una realidad acabada, estática, lo cual lo llevará a vivir la paradoja entre la realidad escolar y su vida cotidiana.

Otra categoría a destacar es la disociación teoría-práctica. La experiencia es sustituida por la palabra, se inhibe la indagación, la creación, de la cual se quejan tanto los alumnos en entrevistas que les han hecho.⁵

Margarita Pansza, cita los rasgos distintivos de la escuela tradicional: "verticalismo, autoritarismo, verbalismo, intelectualismo; la postergación del desarrollo afectivo, la domesticación y el freno al desarrollo social son sinónimos de disciplina. Esta escuela se concibe al margen de las desigualdades sociales que perpetúa al ignorarla."⁶

Telma Barreiro, nos habla de una parcelación y superespecialización del conocimiento por sobrestimar el detalle y la minuciosidad, lo que impide una visión de conjunto.⁷

Su contenido refleja un acentuado enciclopedismo y una falta de relación entre distintas materias que lo conforman, propiciando con ello una visión fragmentada, acabada y legitimada del conocimiento. Por otra parte, no hay coordinación entre programa y plan de estudios. Apoyado en la disciplina mental, sostiene que la naturaleza de contenido de las materias ejercita por sí misma las facultades mentales. Se piensa incluso, que mientras más difícil es el contenido habrá mejor formación de las facultades superiores (...)⁸

a) Formación y Práctica en la Escuela Tradicional

Este enfoque busca formar al alumno a partir de una adaptación social es decir, tiene que reproducir el modelo social que lo determina y se dice que ha aprendido cuando representa simbólicamente lo que se le ha enseñado; esta actividad se objeta en la adquisición de conocimiento y de valores, en multiplicar los ejercicios y es preciso recurrir a la memorización sistemática. Esta dinámica se hace en torno al deber, no afectiva, el alumno va a actuar para obtener algo o

⁵ Ángel Díaz Barriga, *et al.*, "Proyecto estudio exploratorio sobre el Plan de Estudios de la carrera de Pedagogía de la ENEP-Aragón, UNAM, ENEP-Aragón, 1982, p. 15".

⁶ Margarita Pansza, *op. cit.*, p. 53.

⁷ Telma Barreiro, "La Educación y los Mecanismos Ocultos de Alienación", *Ciencias de la Educación*, Rosario, Argentina, Axis, 1975, p. 95.

⁸ Porfirio Morán Oviedo, "Instrumentación Didáctica", en *Operatividad de la Didáctica*, vol. II, México, Gernika, 1986, pp. 153-154.

evitar algo más que para aprender. En palabras de Louis Not, hay primacía del objeto sobre el sujeto porque el objeto lo modela.

En suma, se trata de formar un individuo humano a partir de las obras del pasado, una razón completa, no integral, con el contenido enciclopédico; su acción se reglamentará por la moral, la disciplina de acuerdo a la normatividad social para moldearlo.

Como podemos apreciar en la metodología propia de este enfoque se disocia la teoría de la práctica al ser la palabra la determinante en la experiencia. La práctica va enmarcada en la dinámica de la ejercitación de la memoria, la razón y la copia de ciertos modelos.

b) El Currículo y la Escuela Tradicional

El origen del currículo data de fines del siglo pasado, creado en el contexto de la pedagogía de la sociedad industrial, por lo que no encontramos un claro concepto de currículo en la escuela tradicional. Sin embargo, como lo analiza Margarita Pansza, siendo un campo de la didáctica entendida ésta como la disciplina científica que se aboca al estudio de los problemas de la enseñanza, puede ser analizado desde cualquier perspectiva según el modelo.

En este sentido caracterizaremos el currículo tradicional:

Como aquellos que hacen un mayor énfasis en la conservación y transmisión de los contenidos como algo estático y donde las relaciones sociedad escuela son descuidadas. El enciclopedismo o sea, la tendencia a sobrecargar a los alumnos el contenido, que suelen ser memorizados, está con frecuencia presente tanto en el plan de estudios, como en los programas.⁹

Desde el punto de vista epistemológico, ubicamos el currículo tradicional dentro del idealismo, el cual le da importancia a lo espiritual, inmaterial, soslayando el carácter material.

A nivel sociológico, siguiendo a Grass, este currículo tiende hacia el enfoque humanista e interpersonal. El primero procede de una investigación moralizadora y transhistórica y el segundo en su estudio de socialización, trata de adaptar al individuo al entorno.

Por otra parte, en lo psicológico, se fundamenta el currículo tradicional en los postulados de la teoría de la disciplina mental.

⁹ Margarita Pansza González, *op. cit.*, p. 13.

La Tecnología Educativa que veremos a continuación surge como corriente modernizadora y superadora de la tradicional, pero realmente sólo realiza una innovación técnica en la práctica educativa escolarizada.

2. Tecnología Educativa

La pedagogía tecnocrática, también así llamada, es una expresión social de la racionalidad técnica en el siglo XX. Resultado directo del proceso de industrialización. Este proceso repercute en una reforma de la escuela y en la generación de prácticas escolares, dentro de las cuales se empieza a sustituir el establecimiento de ideales y modelos educativos sustentados en los conocimientos y valores, para dar paso al eficientismo de la sociedad industrial. Por lo que la mayoría de los conceptos los retoma de los principios de la administración científica del trabajo.

En este sentido la educación es reducida a la eficacia, es decir se producen sólo tecnologías utilitaristas apoyadas en categorías técnicas.

Esta metodología, nueva en educación se va a apoyar en las nociones de progreso y eficiencia las cuales responden a un modelo de sociedad capitalista y a una serie de demandas que se gestan en su interior. Por lo que se dice que va a ser una propuesta alternativa al modelo de educación tradicional.

Desde el punto de vista epistemológico, la tecnología educativa tiene su fundamento en el empirismo el cual considera la experiencia sensorial como única fuente del saber; el conocimiento lo fundamenta en la experiencia y en los hechos, Vasconi señala:

La Tecnología Educativa es una corriente adoptada, como aspiración o como realidad, en diferentes ámbitos y niveles: por los ingenieros de la conducta, que se especializan en la planeación de sistemas educativos, por los profesores, quienes consideran que a través de la sistematización de su enseñanza van a elevar el nivel académico de sus alumnos y por sus propios alumnos, quienes mediante una serie de técnicas-receta sobre como estudiar van a superar sus carencias.¹⁰

Y la caracteriza bajo tres elementos: ahistoricismo, formalismo y científicismo, donde la educación deja de ser considerada como una acción histórica socialmente determinada, se descontextualiza y universaliza.

Margarita Pansza nos dice, que no sólo la ubiquemos en el uso de las máquinas, o la elaboración de objetivos de aprendizaje sino como una corriente educativa que se presenta con un carácter técnico, instrumental, escéptico,

¹⁰ *Ibid.*, p. 58.

neutral; que se fundamenta en el pensamiento pragmático de la psicología conductista, en el análisis de sistemas y en la formación de recursos humanos de corte empresarial.

Algunas de las principales nociones o categorías teórico-técnicas en las que se fundamenta esta tecnología educativa son las siguientes:

- Noción de conducta observable: objetivos conductuales del organismo (estudiante).
- la función de control que el docente tiene, de los estímulos, conductas y reforzamientos, para moldear el aprendizaje de los estudiantes, concretada en los "macro-programas de modificación de repertorios profesionales (planes y programas de estudio por objetivos).
- noción que la Tecnología Educativa tiene del aprendizaje en que exacerba lo individual del proceso y descontextualiza al sujeto de su medio social excluyendo por tanto el aprendizaje grupal.
- noción de atomización y control de aprendizaje como sistema y de su medio ambiente.
- noción de evaluación en cuanto control y retroalimentación del sistema o de cosificación del sujeto o proceso.¹¹

La tecnología educativa retoma el carácter instrumental de la didáctica para racionalizar al máximo la enseñanza en el salón de clases. Al apoyarse en los supuestos teóricos de la psicología conductista, define al aprendizaje como conjunto de cambios y/o modificaciones en la conducta que operan en el sujeto como resultado de acciones determinadas y a la enseñanza como control de la situación en la que ocurre el aprendizaje.

El contenido se compone de objetivos que hay que cumplir, seleccionando los medios de instrucción y de selección de instrumentos de evaluación.

a) Método de la Tecnología Educativa

El objetivo de la tecnología educativa es la modificación de conducta de los individuos como ya vimos, de acuerdo a fines previamente establecidos, esto es, adaptarlo al sistema existente.

John Clayton, sugiere recurrir al enfoque de Sistemas para estudiar los problemas educativos y buscarles solución. Esta teoría cuyos seguidores son W. James, Popham Anderson y Benalthy, tiene las siguientes características, según Antonio Gago:

¹¹ Kuri Cano, Alfredo y Roberto Follari, "Elementos para una Crítica de la Tecnología Educativa", Simposio sobre Alternativas Universitarias, UAM, Azcapotzalco, mayo de 1980, pp. 6 y 7.

- a) Un sistema puede definirse como un conjunto de elementos que mantienen entre sí una serie de relaciones de interdependencia, conformando una totalidad estructurada.
- b) Un sistema tiene tres aspectos principales: Propósitos, procesos y componentes.
- c) En un sistema se deben distinguir entre insumos o elementos de entrada (inputs) y productos o elementos de salida (outputs) ...Dándose un proceso de transformación.
- d) Los insumos pueden ser tanto operados como operadores. En el sistema educativo los insumos operados son los estudiantes, en tanto que los insumos operadores son los maestros, los administradores y los recursos físicos, financieros y tecnológicos.
- e) Un sistema educativo: Existe en el tiempo y en el espacio tiene límites, posee un ambiente constituido por todo lo que está situado fuera de los límites, recibe la influencia de factores internos y externos que afectan su estructura y funcionamiento, tiende a mantenerse en estado de equilibrio, y se autoalimenta.¹²

De esta manera la sistematización de la enseñanza derivará en el esquema de: elaboración de objetivos, selección de medios de instrucción y selección de instrumentos de evaluación.

Habermas expresa, que el enfoque de Sistemas constituye sólo un nivel empírico-analítico de abordar la realidad, en el que los elementos del sistema quedan ordenados y establecidos, estáticos, frente a un todo inventado por cuanto se niegan las relaciones dinámicas entre ellos, en una frase, en el enfoque de Sistemas no hay historia.

Por su parte C. Chadwick apoya la idea de que la tecnología educativa, es la manera científica de abordar los problemas de la educación, "el logro de cualquier mejoramiento del sistema educativo, sólo podrá hacerse con cambios profundos en el modelo tradicional."¹³

El papel del docente desde este enfoque, lo obliga a dominar las técnicas a seguir para buscar la eficacia por lo que es llamado un "Ingeniero Conductual". El propio profesor no puede más que tener una conducta alienante ante este método ya que el modelo le es ajeno, él no participó en su elaboración. "El docente tiene que establecer una relación alienada y alienante con los estudiantes, con los objetos de conocimiento para limitarse a cumplir con el modelo de instrucción que le es impuesto"¹⁴

¹² Víctor Gago Huguet, *Modelos de Sistematización del Proceso Enseñanza-Aprendizaje*, México, Trillas, 1985, pp. 32,33.

¹³ Ángel Díaz Barriga, "Didáctica versus Tecnología Educativa, Problemas de una Aproximación", UNAM, 1983, p. 6.

¹⁴ *Ibid.*, p. 9.

El alumno lógicamente se moverá en un campo muy estrecho respecto a la estructura y contenidos al no ser participante directo en la organización de dichos contenidos; además deberá ser un receptor acrítico y tendrá que cumplir con los objetivos marcados por un modelo también desconocido para él. En consecuencia, la relación pedagógica docente-alumno se pierde así como la modificación sustantiva con el objeto de conocimiento.

b) Objetivos de aprendizaje

Una de la tesis fundamentales del discurso de la tecnología educativa, en términos de programación didáctica es la especificación de objetivos de aprendizaje los cuales Porfirio Morán define: "(...) como la descripción y delimitación clara, precisa y unívoca de las conductas que se espera que el estudiante logre y se manifieste al final de un ciclo de instrucción que puede corresponder a un tema, una unidad, un capítulo, un curso, un área, etc."¹⁵

Mager precisa que en la elaboración de objetivos se deberán tomar en cuenta cuatro recomendaciones: redactarlos en términos del alumno, identificar la conducta observable deseada, establecer las condiciones en las cuales se muestra la conducta y los criterios de realización aceptables.

Por su parte Benjamín Bloom, en su obra *Taxonomía de los Objetivos de la Educación*, es considerado el autor que ha tenido mayor influencia en el terreno de la programación didáctica por objetivos de aprendizaje quien los divide en dominios cognoscitivo, afectivo y psicomotor.

Según Morán, objetivos así propuestos que sustenta la tecnología educativa conllevan un concepto fragmentado y mecanicista del aprendizaje, del conocimiento y consecuentemente de la realidad.

c) Análisis de los contenidos

Los contenidos forman parte del binomio conducta-contenido en la especificación del objetivo. En éste se manifiesta la conducta, por lo que no son los contenidos los importantes sino las conductas. En donde el profesor será un Ingeniero Conductual para manejar técnicas, no el especialista en contenidos.

d) Actividades de aprendizaje

Como decíamos, la enseñanza se define como el control de la situación en que ocurre el aprendizaje; en esta definición lleva implícita los métodos y técnicas

¹⁵ Porfirio Morán Oviedo, *op. cit.*, p. 181.

las cuales va a utilizar el profesor para llevarlo a cabo, con el objeto de lograr una mayor participación del alumno y despertar su interés hacia los contenidos con base en sus necesidades. Asimismo, es característico de esta corriente, impulsar el aprendizaje individual guiándose con los textos de la enseñanza programada.

Louis Not, define la enseñanza programada como:

una forma de instrucción en la que cierto modo de estructuración de la materia por enseñarse provoca en el alumno una actividad apropiada para que la asimile: se divide en unidades ordenadas, cada unidad no se absorbe sino hasta después de la adquisición de aquellas en las que se apoya según el programa constituido: la actividad del alumno consiste en una serie de acatamientos parciales que son en general respuestas a preguntas propias de cada unidad. Y para controlar cada respuesta se hará mediante el material de apoyo auxiliar que consiste desde una carpeta hasta un dispositivo electrónico.¹⁶

Algunos instrumentos utilizados en este tipo de enseñanza son: libros, máquinas, procedimientos y técnicas grupales como phillips 66, rejillas, lluvia de ideas, etc.

Lo que se le ha reconocido a la tecnología educativa al hacer su planeación, es no improvisar, sino que estudia los procedimientos y técnicas didácticos, los selecciona, organiza y controla con anticipación al proceso de enseñanza. Se habla de que cada tiempo de enseñanza o clase le corresponde un tiempo mayor aún de preparación.

La crítica a este procedimiento es controlar mediante estímulos, como su principal función, es decir, se intenta encontrar la conducta deseada por medio de reforzamientos como lo aconseja la teoría conductista. También propicia el progreso individual no importando las diferencias sociales que de ahí se susciten.

Además, dentro de su planeación y estructuración tan rígida de la enseñanza, soslaya las condiciones de cambio que conllevan las situaciones de aprendizaje, por lo que se desvirtúa la esencia misma de la emergencia y la creatividad tanto del docente como de los alumnos.

e) Evaluación de aprendizaje

Se relaciona con los objetivos de aprendizaje. La evaluación va a verificar y comprobar los aprendizajes planteados en los objetivos; busca evidencias exactas y directamente relacionadas con las conductas formuladas en dichos objetivos.

¹⁶ Louis Not, *op. cit.*, pp. 65-66.

La noción de evaluación se establece en tres pasos que precisa Thorndike y Hagen.

- 1) Señalar y definir la cualidad o atributo que habrá de medir.
- 2) Determinar un conjunto de operaciones en virtud del cual, el atributo puede manifestarse y hacerse perceptible.
- 3) Establecer un conjunto de procedimientos o definiciones para traducir las observaciones o enunciados.¹⁷

Más que evaluación, Esther Carolina señala que se trata de medición al basarse en pruebas objetivas por considerarse que éstas reúnen las propiedades técnicas de validez, confiabilidad y objetividad, avalando así el carácter observable y medible del aprendizaje. Esto ha llevado al mejoramiento de las técnicas o instrumentos y no a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje considerado como un todo dentro del cual está inmerso el proceso de evaluación.

Apoyando lo anterior, Villarroel afirma: "la acelerada tecnificación de la evaluación ha originado que se conciba a ésta como una estructura solamente psicométrica."¹⁸

Ángel Díaz Barriga, nos habla de lo poco que se ha avanzado en la reflexión sobre los fundamentos teóricos de la evaluación o sobre sus implicaciones políticas.

(...) Tanto las autoridades educativas como los docentes y especialistas en la educación difícilmente perciben que a través de un programa de evaluación adquiere concreción un conjunto de teorías y concepciones sobre la sociedad y la educación, hecho que se vincula con los diversos intereses que guían los proyectos de poder. De ahí que la misma evaluación educativa sea, en sí misma, una acción política.¹⁹

El término evaluación, el cual se conforma a partir del proceso de industrialización que se produce en los Estados Unidos con características monopólicas, fue un elemento determinante en la adecuación de la escuela a las exigencias del aparato productivo. Los efectos del desarrollo industrial particularmente la eficiencia que mostraron las fábricas, ejercieron una gran influencia en la pedagogía moderna es por eso que "la segmentación técnica del trabajo se expresó en una segmentación de la actividad docente: aparecieron especialistas en currículum, planeación, evaluación, etc. El control de tiempos y

¹⁷ Porfirio Morán Oviedo, "Propuesta de Evaluación y Acreditación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje en la Perspectiva de la Didáctica Crítica", en *Operatividad de la Didáctica*, p. 101.

¹⁸ Porfirio Morán Oviedo, "Instrumentación de la Didáctica", en *Fundamentación de la Didáctica*, p. 21.

¹⁹ Ángel Díaz Barriga, "Problemas y Retos del Campo de la Evaluación Educativa", UNAM, 1983, p. 3.

movimientos dio pauta a la génesis de la noción de objetivos de aprendizaje y a la incorporación de la evaluación como logro de resultados.²⁰

El problema de la evaluación aparece muy vinculada a la selección de personal en la empresa. Por medio de los tests se evalúan a los candidatos para ocupar el puesto. A este respecto, la evaluación y el control parecen ser sinónimos. Fayol, expresa que: "el control consiste en comprobar si todo ocurre conforme al programa adoptado, a las órdenes dadas y a los principios admitidos; tiene por objeto señalar faltas y errores a fin de que se pueda reparar y evitar la repetición."²¹

f) Influencia de la Tecnología Educativa en México

La tecnología educativa a nivel superior surge a partir de la década de los años 70, con la idea de elaborar los programas de estudios conforme a esta ideología. Se interna en nuestro país en la década de los cincuenta a consecuencia de la expansión económica que se caracterizó por las grandes inversiones extranjeras.

Si analizamos los factores socio-económicos y políticos que originan esta penetración, coincide con la organización empresarial de los Estados Unidos que obra con base en criterios racionales y sistemáticos, cuyo propósito es aumentar la producción y que tiene marcada influencia en nuestro país y en América Latina.

Díaz Barriga nos hace ver, que esta visión instrumentalista de lo didáctico en el caso de México se debe a problemas que de forma coyuntural se conjugaron como sigue:

1. El reconocimiento de una crisis educativa, que exigía la modernización del sistema educativo nacional. Esta política de modernización de la educación fue lanzada explícitamente bajo la idea de reforma educativa en el sexenio 1970-1976.
2. En una dimensión interna la constante repetición del tratamiento de los problemas de enseñanza, bajo la óptica de que sólo se resuelven desde un manejo instrumental (...)
3. La proliferación de la propuesta de la Tecnología Educativa, como expresión hegemónica en el ámbito educativo del proyecto social de los EE.UU. (...)²²

²⁰ *Ibid.*, p. 5.

²¹ *Ibidem.*

²² Ángel Díaz Barriga, *Didáctica versus Tecnología Educativa, Problemas de una Aproximación*, UNAM, 1983, pp. 3,4.

Como decíamos anteriormente, esta corriente influye en el nivel universitario. A fines de la década de los sesenta, la universidad se preocupa por revisar sus planes de estudio, este interés busca replantear la propuesta respecto a la formación de sus profesionales a través de los lineamientos técnicos instrumentales aportados por la tecnología educativa.

La enseñanza universitaria bajo esta propuesta técnica se concreta en la Carta Descriptiva, cuyo elemento fundamental son los objetivos conductuales. Es un modelo de enseñanza en función de cuatro opciones básicas: "a) Definir objetivos, b) seleccionar procedimientos para alcanzar objetivos, c) determinar puntos de partida característicos del alumno, d) controlar los resultados obtenidos."²³

Los objetivos constituyen la parte central de la Carta Descriptiva porque marcan la pauta a seguir en la planeación, realización y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. Estos objetivos influyeron de tal forma en el nivel universitario, que incluso dieron origen a reglamentos institucionales que condicionaron su aceptación.

Lo que es importante tener en cuenta, que no se hace un estudio real de la problemática educativa del país, sino son sólo copias de modelos de otros países o meros parches a los planes de estudio que de alguna manera no responden a la situación concreta de la institución.

g) Tecnología Educativa y Currículo

El currículo en este modelo es una serie de procedimientos técnicos, en los que aseguran se logre el aprendizaje. Por su carácter ahistórico se considera que un buen diseño curricular dará magníficos resultados sin importar el contexto socioeconómico en que se use.

Históricamente, el interés curricular se origina a partir del proceso de industrialización que se produce en los Estados Unidos después de la segunda guerra mundial. La etapa inicial de la propuesta curricular se caracteriza por efectuar una discusión más sólida sobre los problemas de los planes y programas de estudio. Los principales textos que se destacan son los Principios Básicos del Currículo de Ralph Tyler en 1949 y la Elaboración del Currículo de Hilda Taba en 1962.

Estas propuestas para la elaboración de programas escolares, responden a las necesidades de lograr una mayor eficiencia de los sistemas educativos. Tyler y Taba conciben el problema de estos programas desde una perspectiva amplia a

²³ Porfirio Morán, Instrumentación de la Didáctica, *op. cit.*, p.160.

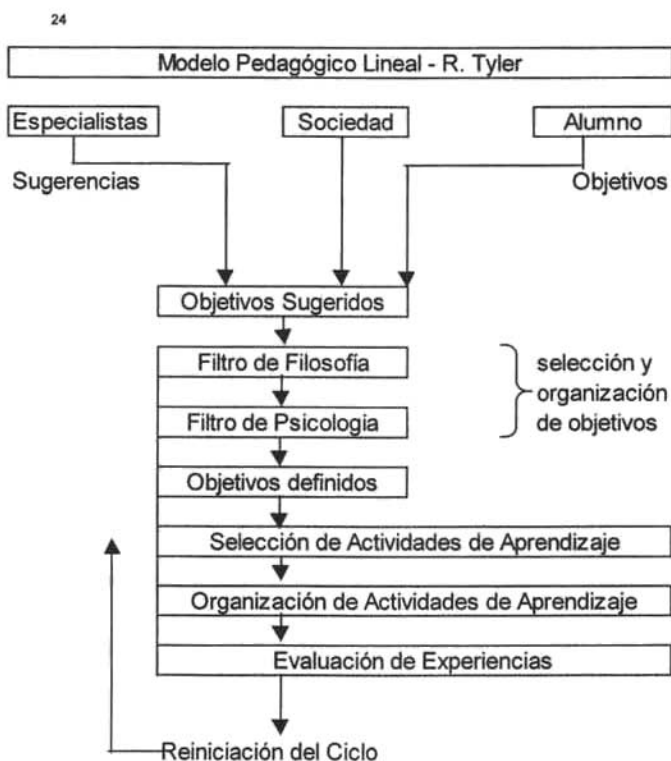
partir del análisis de los componentes referenciales que sirven de sustento a la estructuración de un programa escolar.

Por otra parte también, Robert Mager propone el desarrollo de un modelo de instrucción que centra el problema de la elaboración de programas en los objetivos conductuales.

h) Aportes Curriculares

Principiamos con el aporte de Ralph Tyler, para quien el diseño del currículo se relaciona con fines y medios, y a partir de elaborar objetivos conductuales en los planes y programas de estudio.

Así Tyler, propone el siguiente modelo pedagógico:



²⁴ Ángel Díaz Barriga, *Didáctica y Currículum*, 3ª ed., México, Ediciones Nuevomar, 1985, p. 16.

donde sugiere analizar diversas fuentes antes de plantear los aprendizajes en un programa escolar. Propone que las fuentes generadoras de los objetivos de aprendizaje sean el alumno, la sociedad y los especialistas. Una vez estudiados sus requerimientos y necesidades, se establecen objetivos de aprendizaje preliminares armonizados y precisados por los filtros de filosofía y psicología los cuales actúan como cedazos con el fin de organizar objetivos coherentes y factibles en el proceso de aprendizaje. En las actividades de aprendizaje le da importancia al alumno; por último la evaluación de las experiencias de aprendizaje para reiniciar el ciclo.

Es necesario precisar dice Díaz Barriga, que este autor fundamenta lo social en el currículo desde un punto de vista funcionalista, esto se comprende cuanto Tyler expresa: "no podemos malgastar el tiempo enseñando aquello que tuvo validez hace cincuenta años... la llegada de la era científica impide a la escuela seguir enseñando todo lo que se aceptaba por saber."²⁵ Asimismo, en el estudio de los intereses del alumno —como establece la Escuela Nueva, según Snyders—, manipula su interés inmediato en detrimento de un análisis del contenido.

Hilda Taba, por su parte, concibe el programa escolar como un plan para el aprendizaje con base en una teoría curricular. Esta teoría debe contemplar la investigación de las demandas y requisitos de la cultura y de la sociedad, tanto para lo presente como para lo futuro con el fin de determinar los objetivos, seleccionar el contenido y para tomar decisiones en las actividades de aprendizaje.

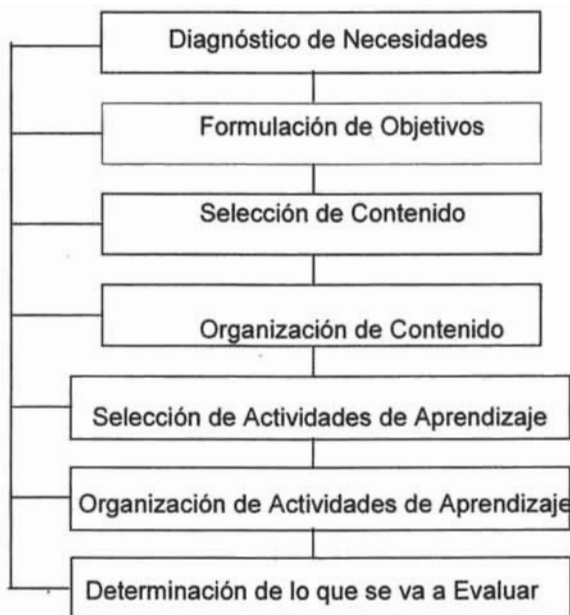
Al hacer un análisis de lo anterior, esta propuesta curricular es la continuación de la de Ralph Tyler; ya que se basa en una epistemología funcionalista porque retoma el problema de las actividades de aprendizaje.

El planteamiento de Taba, lo desarrolla en siete pasos:

- Diagnóstico de necesidades
- Formulación de objetivos
- Selección de contenido
- Organización de contenido
- Selección de actividades de aprendizaje
- Organización de actividades de aprendizaje
- Determinación de lo que se va a evaluar y maneras de hacerlo.

Esquemático como sigue:

²⁵ *Ibid.*, p. 17.



Ordenación de elementos para la elaboración del currículo. Hilda Taba.
26

Ángel Díaz Barriga considera el diagnóstico de necesidades como un fetiche del pensamiento pedagógico, al desvirtuar los análisis a efectuar en la construcción de planes y programas de estudio reduciéndolos a demandas muy específicas, utilitaristas e inmediatas en forma exclusiva.

Por su parte Mager, establece un modelo en la elaboración de programas con base en objetivos conductuales; estos deben redactarse en términos que se refieran al alumno, identificar la conducta observable deseada y establecer las condiciones en que se muestra la conducta y los criterios de realización aceptables. Este trabajo que propone Mager es concretizado en las Cartas Descriptivas de las que hablábamos anteriormente.

Analizando la propuesta Mageriana, Díaz Barriga comenta:

En cierta forma, cuando Mager propone realizar el análisis de tareas para la elaboración de los objetivos conductuales hace suponer que tales objetivos son el resultado de un análisis de ciertas metas, no obstante,... por la manera de concebir el modelo de instrucción centrado en objetivos, se aprecia una simplificación de la

²⁶ *Ibid.*, p. 19.

manera como aborda el problema del programa escolar, omitiendo claramente la relación que éste guarda con el plan de estudios.²⁷

Considera Barriga además, que en las Cartas Descriptivas subyacen tres errores fundamentales:

- a) Una confusión entre lo que es un programa escolar y la instrumentación didáctica del mismo, en detrimento de un análisis del plan de estudios, del contenido y de las situaciones psicosociales que intervienen en el proceso de aprendizaje;
- b) Un mecanismo en la concepción y manejo de los elementos didácticos, los cuales representan un valor per se y no se encuentran insertos en la dinámica del proceso del aprendizaje;
- c) Una instrumentación didáctica universal, que no atiende a las particularidades de cada grupo escolar, lo cual es consecuente con la abstracción que hace de la realidad, con la manera en que niega el contexto en su análisis, y con los planteamientos tecnicistas de la propuesta.²⁸

Por otra parte, Emilio Ribes afirma: "El currículo es la formulación de una práctica educativa institucional, de su vinculación con el grupo social de sus implicaciones como práctica al interior y el exterior de una institución; en este sentido el tratamiento del currículo trasciende los aspectos técnicos (...)."²⁹

Siguiendo la línea conductual respecto al currículo, Juan José Sánchez, destaca que de 1965 a 1972, muchos preskinnerianos o skinnerianos adoptan la teoría de sistemas y construyen un enfoque de representación más que teórico, como modelo, para facilitar el aprendizaje humano a través del desarrollo curricular. Asimismo, Keller es partidario de la instrucción personalizada, en la necesidad de establecer las condiciones para que el individuo avance a su propio ritmo.

Continúa Sánchez, "en las aplicaciones del análisis experimental al currículum, se derivan de los mismos principios, del conductismo..."³⁰

De esta manera para el desarrollo curricular propone Sánchez, un proceso que parte de la definición del producto final, después con la definición operacional del mismo para traducirlo en términos observables y medibles que en su opinión queda como sigue:

es un análisis del producto final en sus componentes, que debe estar validado por las aplicaciones a la opinión de expertos. El conjunto de habilidades, destrezas y conocimientos obtenidos debe organizarse en un orden de adquisición y traducirse en contenidos. Con este proceso, no existe el riesgo de que en el programa de

²⁷ *Ibid.*, p. 22.

²⁸ *Ibid.*, p. 27.

²⁹ Raquel Glazman y María de Ibarrola, *Planes de estudios, Propuestas institucionales y realidad curricular*, 1ª ed., México, Nueva Imagen, 1987, p. 207.

³⁰ *Ibid.*

estudios hayan componentes que no le sirvan al que lo va a tomar o viceversa, que carezca de elementos indispensables. A todo lo anterior se agregaría posteriormente el componente de la sistematización.³¹

De las aplicaciones del conductismo al currículo en México se destacó en las carreras de psicología en la ENEP de Iztacala y Zaragoza. Estas instituciones incorporaron la teoría de sistemas a las propuestas conductuales y buscaron además considerar aspectos axiológicos, de aptitud y actitud, en el trabajo curricular.

Víctor Arredondo, Ely Rayek y Emilio Ribes consideraron a la sistematización importante en la educación en cuanto según Rayek se plasma en un esquema teórico con principios y conceptos fácilmente aplicables a la educación, en la práctica en torno a la selección y definición de objetivos, el análisis de tareas y evaluación, así como la interrelación de los materiales, procedimientos y evaluación.

Estos autores reconocen la insuficiencia de categorías del conductismo hacia el currículo por los intentos que se hacen de explicar la conducta desde los postulados de Skinner, utilizando categorías que se originan en análisis de conductas animales, de conductas simples que se extrapolan analógicamente para el estudio de la conducta humana. Donde Ribes expresa: no podemos contribuir a la educación en el sentido de una contribución científica al problema de la educación, porque no tenemos una teoría de la conducta humana.³²

3. Enfoque Crítico

A mediados del siglo XX surge una corriente distinta a la que hemos venido analizando. Una pedagogía crítica, la cual tiene como objeto de estudio reflexionar sobre los planteamientos hechos por la educación tradicional y la tecnología educativa para cuestionar sus métodos, relaciones, su forma de ver el mundo y revelando lo que permanece oculto. En este nuevo enfoque, el concepto de hombre, sociedad, educación, aprendizaje, etc., son diferentes a los que postulan las corrientes anteriores.

a) Educación y Sociedad

El hombre, nos dice Manacorda, nace de hecho en la sociedad, pero no nace social, llega a serlo con la educación, que le hace asumir poco a poco su situación de hecho y originaria.

³¹ *Ibid.*

³² *Ibid.*, p. 210.

En este sentido la escuela se considera como una organización social y por ende el reconocimiento de su historicidad. Es decir la escuela es un producto histórico, una organización social, y por lo tanto transitoria y arbitraria.

Lo anterior nos remite a analizar la sociedad como una totalidad en la que se establecen diversas relaciones sociales condicionantes en las cuales están implicadas las relaciones económicas, políticas e ideológicas. Por lo tanto, la educación y la adquisición de conocimiento se condicionan también. A diferencia de los postulados anteriores donde la tecnología educativa deja de lado las consideraciones políticas del hecho educativo y ve a la ciencia y a la educación como neutrales y por lo tanto fuera de la lucha ideológica.

Esto tiene sentido si analizamos que la tecnología educativa retoma los postulados del funcionalismo, el cual considera a la sociedad estructurada de manera armónica, lo que implica una unidad basada en un orden moral no de los grupos que la conforman sino de un grupo social para regular las relaciones sociales y mantener así el equilibrio social; los cambios que se generan solamente son movimientos para mantener dicho equilibrio es decir se persigue conservar el orden establecido.

El enfoque crítico considera a la ciencia como algo inacabado y siempre productora de conocimientos válidos, que como hecho social e histórico progresa por la lucha, oposición o ruptura, frente a la conceptualización existente. En consecuencia la ciencia y las acciones educativas no son neutrales.

En este orden de ideas, la educación se define como una socialización metódica de la sociedad en su conjunto, sobre los individuos; esta se desarrolla de manera formal-escolar o informal-familia, medios masivos de comunicación, etc.

J. Ardoino complementa: "La educación es una práctica inherente a todo proceso civilizador, sus finalidades pueden ser explícitas e implícitas y se refieren a la vez a la perpetuación de una tradición establecida y a la posibilidad de un futuro diferente."³³

Considerando a la educación inmersa en una sociedad heterogénea que conlleva contradicciones y conflictos; la educación se analizará en forma dialéctica; esto es, no generar con ella sólo la mera reproducción de los intereses, valores y conocimientos de la clase en el poder ni tampoco se debe considerar como agente de cambio, capaz de solucionar por sí misma las contradicciones que se dan en la sociedad con implicaciones sociales, económicas y políticas sino como bien señala Margarita Pansza, dentro de la educación encontramos dos funciones básicas: la de conservación o reproducción y transformación o cambio, en un juego dialéctico permanente; es por eso que ésta se experimenta simultáneamente como instancia enajenante y como posibilidad liberadora.

³³ Margarita Pansza, *Pedagogía y Currículo*, p. 23.

Sara Finkel expone en relación a las funciones de la educación:

no se discute el carácter reproductor de la educación, se niega que este sea el único carácter de la educación como mera reproductora es válido en tanto nos ocupemos de un modo de producción puro. En una formación social concreta la educación no sólo reproduce, sino que puede generar contradicciones que constituyen elementos de ruptura.³⁴

En esta alternativa crítica hemos estado analizando la sociedad: en donde los hombres luchan y toman conciencia de sus conflictos inmersos en una realidad concreta, que les impone determinaciones, y con base en esto se proponen nuevas formas de relaciones sociales de producción. En el campo educativo esto se traduce en buscar nuevas formas en relación profesor-alumno y de éstos con la institución educativa en que tiene lugar.

En este sentido, Margarita Pansza, expresa:

Esta tarea de reflexión y análisis de la práctica docente es lenta y difícil, pero constituye una vía importante para que los profesores y alumnos rompan con roles que han asumido inconscientemente, tales como el autoritarismo, el dogmatismo, el conformismo y la sumisión, y que impiden la realización de un acto educativo que implique el auténtico crecimiento de profesores y alumnos en la búsqueda de la verdad y la libertad.³⁵

La toma de conciencia de profesores y alumnos los lleva a cuestionarse en forma crítica su situación particular en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo cual permitiría enfocar una práctica más integral; tendrán que asumir papeles diferentes a los que tradicionalmente han desempeñado.

Se trata en todo caso de renovar, es decir profesores y alumnos tendrán que asumir papeles diferentes a los que tradicionalmente han desempeñado. Por ejemplo es importante señalar lo fundamental de la efectividad de su rol.

b) Aprendizaje en el enfoque crítico

Esther Carolina, nos define el aprendizaje como:

un proceso en espiral, las explicaciones, los cambios conseguidos son la base a partir de los cuales se lograrán otros nuevos, más complejos y profundos y tiene que ser visto no sólo en su dimensión individual sino fundamentalmente en lo social.

³⁴ *Ibid.*, p. 22.

³⁵ *Ibid.*, p. 27.

Se aprende por y con los otros (...). Se trata de un grupo de personas construyendo objetos diversos de conocimiento cuyas acciones los transforman a sí mismos e inciden en los procesos de cambio de la sociedad.³⁶

En este sentido se va a hablar de aprendizaje grupal el cual constituye un medio para poner de manifiesto las contradicciones que genera el conocimiento así como, los conflictos que resultan como parte de la dinámica de los procesos mismos de aprender.

Hablar de aprendizaje grupal nos dice Edith Chehaybar:

Implica ubicar al docente y al estudiante como seres sociales, integrantes de grupos; buscar el abordaje y la transformación del conocimiento desde una perspectiva de grupo, valorar la importancia de aprender a interaccionar en grupo y vincularse con los otros; aceptar que aprender es elaborar el conocimiento, ya que éste no está dado ni acabado; implica igualmente, considerar que la interacción y el grupo son medio y fuente de experiencias para el sujeto que posibilitan el aprendizaje; reconocer la importancia de la comunicación y de la dialéctica en las modificaciones sujeto-grupo, etc.³⁷

Armando Bauleo, habla de tres elementos fundamentales para el aprendizaje: información, emoción y producción. Estos tres elementos van ligados: Cuando se da la información se espera la actividad del sujeto por medio de su participación en su formación. Esta participación la desarrolla por medio de la emoción, mejor dicho la afectividad que se pone en movimiento frente a la información. En cuanto al aprendizaje como producción, significa que el juego del educador-educando con implicación en ambos de información y afectividad, aparecen nuevos elementos como producto de este interjuego. Estos elementos giran alrededor de un concepto, el cambio, que está implícito en el aprender.

Es decir que las pautas de conducta del educador y del educando serán resultado de haber puesto en elaboración la información, la afectividad y las circunstancias particulares de la relación.

Cuando hablamos de producción... alcanza también en la enseñanza la posibilidad de crear nuevos elementos transformando lo dado, o propiciando que lo dado se convierta en instrumento de búsqueda.

De aquí que aprendizaje no es sólo la asimilación de la información sino también la posibilidad de utilizarla.³⁸

Esther Carolina, habla de un salto cualitativo en las concepciones de enseñanza-aprendizaje, implica que se recupere la unidad dialéctica: se aprende

³⁶ Esther Carolina Pérez Juárez, "Propuesta de una Metodología en la Perspectiva de la Didáctica Crítica", en *Operatividad de la Didáctica*, p. 85.

³⁷ Edith Chehaybar y Kuri, *Técnicas para el Aprendizaje Grupal (Grupos numerosos)*, 3ª ed., UNAM, CISE, 1985, p. 13.

³⁸ Armando Bauleo, *Ideología, grupo y familia*, 1ª ed., México, Folios Ediciones, 1982, p. 19.

mientras se enseña y viceversa, en un interjuego permanente; se logrará cuando el vínculo de dependencia se transforme en un vínculo de cooperación.

El trabajo en grupo, propuesta del enfoque crítico tiene dos tareas simultáneas que cumplir: una en torno a objetivos concretos de conocimiento y otra de elaboración de un vínculo no dependiente, como sigue:

1. La presentación de un programa mínimo y flexible de la materia que señale a grandes líneas los objetivos y contenidos y facilite:
 - la explicitación del objetivo general y el planteamiento de algunos textos que orienten el proceso en el momento de arranque, puesto que se trata de que el grupo elabore vínculos de no dependencia.
 - el avance en dicha elaboración y conduzca al grupo a plantear sus propias iniciativas, establecer sus objetivos, buscar las formas de abordar la tarea y
 - disponer el tiempo necesario para el aprendizaje en grupo, que el propio proceso irá señalando y que requiere ser respetado dentro de los periodos establecidos institucionalmente.
2. La intencionalidad de la puesta en marcha de un proceso de ruptura de los roles estereotipados, directivos y pasivos, que son asumidos reiterada inconscientemente para evitar la ansiedad que tiende a presentarse ante las situaciones nuevas, y la elaboración-lenta y dolorosa de otras actitudes que faciliten la relación interpersonal, la indagación y por tanto el aprendizaje. Son imprescindibles para ello:
 - el análisis y estudio por parte del grupo de los problemas y los conflictos en el momento en que surjan, así como los recursos disponibles tomando en todo caso como referencia los objetivos y la tarea.
 - la autobservación del grupo para verificar la marca del proceso y el cumplimiento de la tarea tanto con respecto a contenidos como a la interacción.
3. La toma de conciencia de las posibilidades y limitaciones del grupo, que se adquirirá por la confrontación permanente con la estructura institucional. Los límites institucionales constituyen un criterio de realidad a partir del cual el grupo podrá elaborar un proyecto de acción para incidir en las situaciones por la vía de lo no institucionalizado.³⁹

Lo que nos interesó rescatar de este enfoque es que conduce a la creatividad e impulsa al grupo a actuar en pro de nuevas vinculaciones con las personas y objetos de estudio.

c) Formación y Práctica en el Enfoque Crítico

Analizando las anteriores corrientes: tradicional y tecnología educativa, en comparación con este enfoque crítico, veremos lo siguiente.

En la teoría tradicional se disocia la relación teoría-práctica, dándole importancia a la teoría, dejando la práctica para después. Por otra parte, la

³⁹ Esther Carolina Pérez Juárez, *op. cit.*, pp. 104-106.

tecnología educativa, conlleva una ausencia de teoría haciendo que la práctica tenga fe en sí misma y que el producto sea pobre. Es decir estas dos teorías separan los contenidos y los métodos. De acuerdo a su estructura, organización y aplicación de los contenidos y metodologías en el proceso de enseñanza aprendizaje, el profesor se prepara para teorizar en la concepción tradicional y ser práctico en la tecnología educativa, el alumno por su parte es un receptor que difícilmente se le atribuye la capacidad para producir conocimientos y menos una metodología para llevarlos a cabo.

En el enfoque crítico, se retoma la praxis, postulado marxista sobre la educación en el cual Karel Kosik nos dice: "el conocimiento no es contemplación..., el hombre sólo conoce en cuanto crea la realidad humano social... La praxis es propiamente la esfera del ser humano. Sin praxis no hay realidad humana, y sin ella no hay tampoco conocimiento del mundo."⁴⁰

En esta concepción el sujeto no es el que sólo actúa como en la educación tradicional o la actuación sea sólo del objeto, la técnica, en la tecnología educativa sino que el sujeto realiza una actividad teórico-práctica.

El objeto es un producto de la acción teórico-práctica o praxis y el conocimiento, un proceso de construcción de los objetos por esta praxis: teoría y práctica que no pueden ser separadas. La realidad, que en cierto sentido tiene una existencia externa al hombre por la praxis, se convierte en una realidad humanizada y lo que es más, en una realidad social. En este proceso hombre y realidad se transforman. En el terreno de los hechos, no se trata de un hombre sino de hombres coexistiendo en una realidad y transformación mutua.

En la práctica es donde la reflexión teórica va a lograr la demostración de la verdad, del conocimiento pero no de una manera directa pues resultan imprescindibles el análisis y la interpretación. En otras palabras, las prácticas se constituyen en el criterio de verdad, lo que significa que es necesaria la confrontación de la teoría y de la práctica de la reflexión y de la acción. En síntesis, la praxis llevada al aula, conducirá a la construcción del saber por la investigación que realicen profesores y alumnos y la validación de este saber.

La producción de un saber en el campo educativo requiere de una metodología particular. Ubicados en este enfoque, si queremos una sociedad justa e igualitaria a la formación de hombres comprometidos que establezcan vínculos de cooperación, que participen en su transformación y en el cambio social, que colaboren en la construcción de un saber conectado con una realidad histórico-social, la metodología tendrá que ser coherente con estos fines.

Puntos muy importantes a reflexionar en la aplicación de esta metodología son:

⁴⁰ Karel Kosik, *op. cit.*, p.11.

1. La necesidad de explicitar de entrada las concepciones que se tienen sobre enseñanza, aprendizaje, investigación, conocimiento, ciencia, realidad, etc., así como sobre los valores en que se sustentan; asimismo, su cuestionamiento como punto de partida en el análisis de los procesos de alienación que se filtran en el aula.
2. La adopción de actitudes que propicien relaciones de cooperación entre profesores y alumnos; (...) el rechazo al autoritarismo y la búsqueda de una autoridad basada en la capacidad para hacer las cosas, y por tanto, para dirigir, que pueda recaer en diferentes personas, según las situaciones.
3. La consideración de contradicciones, explicaciones insuficientes, problemas dentro del campo de la disciplina de estudio, vinculadas con la realidad de profesores y alumnos; (...)
4. El requerimiento de un proyecto para abordar en forma teórico-práctica las cuestiones a indagar; la clarificación de propósitos y la selección de una metodología coherente con ellas.
5. El arranque, a partir de los conocimientos que por experiencia tiene el que aprende (de la cultura popular, del sentido común), que dan lugar a respuestas hipotéticas ante las interrogantes que requieren ser verificadas y confrontadas con otras por el propio sujeto.
6. La utilización de técnicas y procedimientos participativos ^(*) para penetrar en los procesos y obtener y elaborar informaciones. Las aproximaciones y distanciamiento pueden lograrse por medio de la selección de técnicas apropiadas para estos fines. La observación participante, la encuesta participativa, la entrevista (...) son algunas de las técnicas y procedimientos que están al alcance de los alumnos y profesores y pueden ser aplicados con fines de conocimiento colectivo.
7. La ruptura de aspectos ideológicos y el logro de nuevas concepciones y acciones, de nuevas relaciones y explicaciones y de la capacidad para hacer anticipaciones, resultante de procesos dialécticos de análisis y síntesis.
8. La existencia de superar etapas, de obtener productos concretos, que hagan evidente la síntesis teórico-prácticas llevadas a cabo, tales como: informes, artículos, ensayos, textos, proyectos o elaboraciones específicas de acuerdo con la naturaleza de las disciplinas.
9. El señalamiento de los problemas que no pudieron resolverse o de las nuevas interrogantes que empiezan a esbozarse.⁴¹

En consecuencia, todo parece señalar que esta perspectiva se propone llevar a la reflexión en forma crítica a maestros y estudiantes, a quienes considera ejes centrales en la relación enseñanza-aprendizaje; su metodología consiste en aflorar a través de la crítica, a nivel de contenido, concientización institucional y social hacia un cambio paulatino que necesariamente tendrá que apoyarse en prácticas concretas como las que hemos venido mencionando.

^(*) Esther Carolina expone: "Llamamos metodologías participativas a la utilización de estrategias en las que el sujeto que aprende o investiga interviene directamente en el proceso y en la toma de decisiones. Cuando nos referimos a la observación y a la encuesta participativa, estamos hablando de la aplicación de instrumentos de indagación en el que observador o aplicador tiene una intervención que es valorada y por la que se pretende al mismo tiempo obtener e intercambiar información y tomar conciencia de la problemática de las situaciones. La técnica cobra así significado distinto."

⁴¹ Esther Carolina Pérez Juárez, *op. cit.*, pp. 128-130.

d) Enfoque Crítico y Currículo

A partir de los años setenta, en México, se han dado diferentes alternativas para el diseño curricular, con el objetivo de romper con los postulados imperantes de la tecnología educativa.

Se han realizado trabajos que conllevan diversos niveles de complejidad y calidad que van desde propuestas que trataron de presentar opciones diferentes como el caso del Documento Villareal, que fundamentó la creación de la UAM Xochimilco implicando una ruptura teórica con la pedagogía dominante en 1976, hasta la consideración en el aprendizaje de una materia determinada en un plan de estudios concreto. En estos aportes, se trata de plantear el abandono de la organización formal del conocimiento como elemento estructurador de enseñanza y eleva la realidad como instancia motora de la producción e instrumentación del saber al redefinir el papel de la docencia, investigación y extensión universitarias.

Otros trabajos interesantes del currículo, trataron relaciones ideológicas implicadas en los planes y programas de estudio, así como el estudio de las prácticas profesionales, perfiles de ingreso, la interdisciplina, las relaciones maestro-alumno-contenido y método. Asimismo, se ha conceptualizado de manera diferente el currículo, considerando el sistema social global.

En el campo curricular nos dice Margarita Pansza, podemos agrupar las definiciones del currículo: como los contenidos de la enseñanza, plan guía, suma de experiencias en lo que hacen los alumnos (currículo activo y flexible), como sistema influencia por la teoría de sistemas y como disciplina se desarrolla un proceso activo, dinámico y reflexivo sobre su mismo proceso.

El currículo: "representa una serie estructurada de experiencias de aprendizaje que en forma intencional son articuladas con una finalidad concreta, el producir los aprendizajes deseados. Presenta dos aspectos diferenciados y al mismo tiempo interconectados: el diseño y la acción. Implica una concepción de la realidad, del conocimiento y del aprendizaje."⁴²

El currículo como decíamos, al analizarlo desde una visión totalizadora deberá constituirse a partir de la selección y ordenación de los objetos de la realidad. Ésta al ser muy compleja implicaría para su estudio de varias disciplinas; abordarla desde una sola nos llevaría a no verla en su totalidad.

Hay cuando menos cuatro núcleos disciplinarios aconsejables en relación a un plan de estudios: el epistemológico, el sociológico, el psicológico y el pedagógico; entre los cuales se establecen nexos interdisciplinarios, que permiten abordar el objeto de estudio en forma más integral.

⁴² Margarita Pansza, *Pedagogía y Currículo*, 2ª ed., México, Gernika, 1989, p. 16.

En el campo epistemológico o teoría de la construcción del conocimiento científico, a través de la ciencia, la cual es su objeto, representa una forma histórica de la relación de los hombres con la naturaleza y entre sí. Esta manera representativa la hace basándose en el materialismo, cuya base es la existencia objetiva del mundo exterior, el conocimiento es el resultado de la interacción dialéctica entre el sujeto y los objetivos de la realidad. El conocimiento objetivo se construye después, de una ruptura con el conocimiento sensible, sensorial, a partir de la crítica de las apariencias y de la idea que de forma más o menos espontánea nos hacemos de los objetos.

El ámbito sociológico, tiene como objeto de estudio la sociedad y sus instituciones. Donde el currículo implica una concreción, en una realidad histórica, de la concepción de las profesiones, su rol social y el tipo de ejercicio que de él se requiere. También explica la relación escuela sociedad con las consecuencias políticas y sociales que esto conlleva; y todo analizado desde el enfoque macrosociológico y totalizador.

Desde la disciplina psicológica, cuyo objeto de estudio es la conducta humana, nos permite visualizar lo que el hombre construye para explicar, modificar y controlar la naturaleza y transformar lo natural en social. Asimismo, desde la perspectiva del sujeto, el proceso enseñanza-aprendizaje y las relaciones que los sujetos establecen entre sí, considerando lo manifiesto y lo latente. Esta área se fundamenta en corrientes psicológicas de la psicología genética y el psicoanálisis.

En el ámbito pedagógico, el cual estudia la educación en general, su función es social global por ser fin y medio. El currículo tendrá las siguientes características:

- Será un proyecto educativo, cumpliendo funciones sociales, es decir prepara al hombre para desarrollar sus condiciones de existencia y como proceso interminable de maduración humana y política.
- Un trabajo en equipo en el que se contemplen criterios como la experiencia de los profesores los cuales conocen a los alumnos y los problemas de aprendizaje; el análisis de la organización escolar y la disposición temporal. En suma para formar un equipo de trabajo se debe tomar en cuenta la experiencia, la disposición temporal y la representatividad.
- El carácter participativo a fin de lograr una representatividad de la comunidad en su conjunto.
- El carácter sistemático que consiste en trabajar el currículo de manera ordenada y fundamentándose el plan de estudio, contemplando su diseño, aplicación y evaluación haciendo notar que no por esto tiene que ser lineal.

- Carácter sobredeterminado donde hay que considerar sus limitaciones en su diseño, aplicación y evaluación en el marco legal, teórico-disciplinario y pedagógico.

María de Ibarrola entiende por plan de estudios: "el conjunto de estructuras académico-organizativas que facilitan y propician una forma específica y legitimada de acceso al conocimiento... mediante estas estructuras, un grupo específico de poder académico y político pone en práctica su concepción de los límites —históricos, políticos, sociales, científicos y técnicos— de un conocimiento y de las formas de adquirirlo."⁴³

Y por realidad curricular:

...se entendería el interjuego de elementos educativos y psicológicos, y de sectores sociales políticos, variados y complejos que coinciden en la institución. Este interjuego abre posibilidades, igualmente variadas y complejas, aunque no necesariamente estructuradas, de acceso al conocimiento que están legitimadas por su existencia misma. La realidad curricular se da porque coinciden en espacios y tiempos específicos, profesores y alumnos con distintas inserciones sociales e históricas personales y que tienen concepciones diversas sobre lo que es una profesión y sobre alternativas de acceso a ella. Coincidencias y divergencias producen esas otras formas de apropiación del conocimiento cuya estructura y dimensiones propias aún desconocemos pero que se manifiesta de mil maneras: trabajos o actividades político-académicas: organizaciones de seminarios, mesas redondas, conferencias, adicionales o sustantivas de las que propone el plan; y algo aparentemente obvio: interpretaciones y formas diferentes de acceder al contenido o de llevar a cabo el programa de los cursos, que inclusive puede llegar al extremo negativo del ausentismo y la deserción de alumnos y profesores, quienes buscarán por otros medios lo que no encuentran en el plan de estudios.⁴⁴

Héctor H. Fernández, nos explica que se igualaba el concepto de currículo a lo que hoy se considera plan de estudios o currículo formal, que es la explicitación de los contenidos, métodos, objetivos, etc., que pretenden guiar o normar tanto el funcionamiento de la institución escolar en general como la práctica cotidiana de la escuela en particular. Por lo que se creía que para propiciar cambios en la institución o en la práctica escolar, se requería tan sólo modificar el plan de estudios desde donde se pensaba que se desprendía lineal y mecánicamente la práctica escolar realizada en la institución. Actualmente se reconocen tres aspectos fundamentales nos dice: El currículo formal y práctica curricular, el currículo oculto y es posible resistir al currículo.

El currículo formal es lo que se presenta como plan de estudios y lo que realmente se pone en práctica cotidianamente en la escuela es la práctica curricular.

⁴³ Raquel Glazman y María de Ibarrola, *op. cit.*, p. 294.

⁴⁴ *Idem.*, p. 295.

El currículo oculto, son enseñanzas encubiertas, latentes, enseñanzas institucionales no explicitadas que corresponden al plano moral porque incluyen funciones como inculcación de valores, socialización política, sentido de obediencia, etc. Por lo que se entiende en este sentido el currículo oculto como un proyecto ideológico que, necesariamente tiene presencia de alguna forma tanto en el currículo formal como en la práctica curricular.

El reconocimiento de esa distancia existente entre lo que Rockwell llama norma oficial y realidad escolar lleva a construir otras categorías como práctica curricular y currículo vivido.

Por currículo vivido, Galán y Marín entienden: "la puesta en marcha, en la cotidianeidad educativa, de ese plan de estudios en todas las instancias que intervienen, como son: la administrativa, la docente, la escolar, la institucional, etc."⁴⁵

En conclusión, realidad escolar, práctica curricular o currículo vivido, es en última instancia, el resultado de la puesta en práctica del proyecto o del plan social o institucional.

Por otra parte, en cuanto al currículo oculto, tenemos las siguientes conceptualizaciones:

Juan Carlos Miranda, Profesor de la ENEP Iztacala:

es un conjunto de prácticas derivadas del conjunto de relaciones sociales escolares como historia social de la institución educativa, condición social de los sujetos que actúan en ésta, formas que asume tanto el discurso oficial, como de la población docente, estudiantil, administrativa, etc... conjunto de prácticas no prescritas por el currículo oficial.

(...) las categorías conceptuales que debe encerrar... una teoría del currículo oculto... son lo político, lo rutinario y lo psicológico.

Lo político... hace referencia al conjunto de formas de gobierno que se establecen en el aula escolar.

Lo rutinario o contrarrutinario, hace referencia a una serie de aspectos... que forman parte de la vida cotidiana de la escuela.

Lo psicológico... las formas que adopta el sujeto educativo como síntesis de su relación objetiva y subjetiva con los otros sujetos... lo psicológico lo dividimos en lo afectivo, lo cognitivo.⁴⁶

Margarita Pansza señala: "La visión crítica nos revela un concepto nuevo, el currículo oculto es decir lo no explicitado lo que se da como fruto de las relaciones sociales en la institución. En el aspecto macro, nos revela los intereses ideológicos

⁴⁵ *Ibidem.*

⁴⁶ Juan Carlos Miranda, "El concepto de Currículo Oculto II", *Foro Universitario*, época II, núm. 76, marzo de 1987, p. 29.

ciencia-poder en el micro, auxiliado del psicoanálisis nos revela pautas y modelos de relación social que no está explicitado en el plan y programa de estudio.⁴⁷

Por último, Estela Ruiz Larraguivel, nos aclara que al margen del currículum formal, el currículum oculto opera tácitamente con las siguientes manifestaciones:

- se filtra en los conflictos y tensiones que presentan los grupos sociales de la institución, como efecto de la confrontación de ideas, concepciones y aspiraciones que ellas en particular sostienen sobre el conocimiento científico, la enseñanza-aprendizaje y la profesión con los planteamientos formales del proyecto curricular;
- se desarrolla de manera no intencional y muchas veces inconscientemente y es, a su vez, aprendido incidentalmente;
- se refleja en las relaciones sociales y formas de distribución del poder, que se observan en el salón de clases, matizando la relación maestro-alumno;
- opera en los contenidos ideológicos que subyacen en los conocimientos formalmente explicitados en el proyecto curricular;
- actúa en los contactos cotidianos, rutinas y hábitos escolares;
- se distribuye en el sentido común y en las imágenes particulares que maestros y alumnos sostienen con respecto a la realidad social, económica y cultural;
- se filtra en la enseñanza abierta del conocimiento científico, la cual es acompañada por señalamientos y expresiones del maestro, que dan cuenta de sus creencias e inclinaciones acerca de los tópicos escolares;
- y muy especialmente, se relacionan con la difusión de un 'capital cultural', esto es, el conjunto de símbolos, códigos, comportamientos y hábitos de pensamiento que son desarrollados por la clase social dominante, como expresión de la ideología que ella sustenta.⁴⁸

e) Planeación Curricular

La planeación es muy importante para el desarrollo de la educación, entendida ésta como el proceso que busca prever diversos futuros en relación con los procesos educativos, especifica fines, objetivos y metas además de permitir la definición de cursos de acción para determinar los recursos y estrategias más apropiadas para lograr su realización. Dicho proceso comprende desde el diagnóstico, la programación y la toma de decisiones, hasta su aplicación, control y evaluación de los planes, programas y proyectos.

Entre los aspectos de la planeación educativa se encuentra el relativo al currículum. De acuerdo a Arredondo se entiende el currículum como resultado de un proceso que incluye:

⁴⁷ Margarita Pansza, *Pedagogía y Currículo*, p. 13.

⁴⁸ Estela Larraguivel Ruiz, "Currículum Oculto y Universidades Democráticas: Acercamiento Teórico para su Análisis", *Foro Universitario*, época II, núm. 69, junio de 1986, p. 75.

- a) El análisis y reflexión sobre las características y necesidades del contexto, del educando y de los recursos;
- b) La definición (tanto explícita como implícita) de los fines y objetivos educativos; y la especificación de los medios y procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos, de manera tal que se logren los fines propuestos.⁴⁹

Por otra parte, Glazman e Ibarrola, tratan de fundamentar y sistematizar el proceso de la derivación curricular la cual nos dicen requiere especificar los siguientes aspectos: a) El contenido formativo e informativo propio de la profesión; b) el contexto social, económico, político y cultural; c) la institución educativa; d) el estudiante como sujeto del aprendizaje.

Autores como Acuña, Vega, Lagarde y Angulo, en concordancia con los planteamientos de Víctor Arredondo, proponen otro modelo de desarrollo curricular con las siguientes etapas:

- 1ª Estudio de la realidad social y educativa que conlleva las condiciones económicas, sociales y culturales, y la aportación científico-tecnológica.
- 2ª Establecer un diagnóstico y pronóstico de las necesidades sociales.
- 3ª Elaboración de una propuesta curricular para la solución de las necesidades detectadas, lo cual contempla un marco teórico, el diseño de planes y programas de estudio y la elaboración de auxiliares didácticos.
- 4ª Validación interna y externa de la propuesta.

Otros aportes interesantes que cabe destacar para la metodología de derivación curricular son los realizados en las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales Aragón, FES Iztacala y Zaragoza, y la UAM; cuyas características son las siguientes:

- la necesidad de definir a los egresados de las carreras universitarias como los profesionales capacitados para solucionar problemas.
- fundamentar el currículo con base en las necesidades sociales, y educativas del sistema, y no con base en la formalidad de una disciplina, como se hacía tradicionalmente.
- la necesidad de plantear un perfil profesional del egresado de la licenciatura en cuestión.
- la importancia de identificar los sectores o áreas donde es probable que se ubique el egresado, así como las funciones que desempeñará éste.

⁴⁹ Armando Arredondo, "Comisión Temática Sobre Desarrollo Curricular", en Documentos base, *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, vol. I, México, 1981, p. 374.

La mayoría de las aportaciones anteriores coincide en puntos específicos, aunque cada uno, plantea formas diferentes de organización curricular en función de sus necesidades específicas.

Follari y Berruezo consideran para la determinación del plan de estudios, hacer la definición precisa de la profesión y del campo profesional para la cual se está formando al estudiante. De esta manera se conocerá si la profesión es dominante, decadente o emergente. El no analizarlas en la mayoría de los casos, se favorecería la dominante; al hacerlo, ubicaría las actividades de la profesión, en qué ámbitos sociales se da la práctica, si ésta responde a las necesidades de las mayorías sociales, para determinar que resulta prioritario atender en dicho plan.

Por otra parte, algunos autores han propuesto que se definan los contenidos de los planes de estudio a partir de las necesidades sociales en vez de los disciplinarios. Pero ¿qué entendemos por éstas? Las necesidades de una mayoría oprimida, contemplada por Freire, por Henry Giroux y Mac Laren en la pedagogía de la posibilidad, en donde concienticemos el sufrimiento de los demás. En el pensamiento Hegeliano pasar de una conciencia en sí a una conciencia para sí que implica la formación del sujeto en términos de incorporar en la subjetividad (en el espíritu) la complejidad histórico-social de la cual se es parte y producto.

Si se conforman profesionistas que puedan atender necesidades sociales mayoritarias, pero éstos al egresar no encuentran modo de ejercer tales prácticas, por lo que tienden a abandonarlas. Por ello, se espera que la universidad genere convenios y acuerdos con instituciones del medio social que ayuden concretamente a que las nuevas prácticas se realicen. "Se trataría no tanto de que la Universidad facilite personal propio, como de lograr que esas instituciones reconocieran paulatinamente a las prácticas profesionales con sentido social en orden de incorporar a su personal egresado de la Universidad que las realicen."⁵⁰

Alicia de Alba⁵¹ habla de los campos de conformación estructural curricular (CCEC), los cuales nos orientan el proceso de transformación curricular. Por éstos se entiende el agrupamiento de elementos curriculares que pretenden propiciar la formación teórica hacia los alumnos. Considera la veta epistemológica y teórica más rica se encuentra en el pensamiento de Kant, Hegel, Husserl, Marx Habermas, Gramsci, Williams y Zemelman. En términos generales autores que trabajan la teoría del sujeto. En el proceso de estructuración formal del currículum se sugiere considerar estos campos de estructuración (CCEC): el epistemológico teórico, el crítico social (de carácter cerrado y permanente), el científico tecnológico y de las prácticas profesionales o sociales (de carácter flexible).

⁵⁰ Roberto Follari y Jesús Berruezo, "Criterios e Instrumentos para la Revisión del Diseño de Planes de Estudio", México, UAM, Azcapotzalco, noviembre 1979, p. 312.

⁵¹ Alicia de Alba, *Curriculum. Crisis, mito y perspectivas*, 2ª reimp., México, UNAM, CESU, Colección Educación, 2002, p. 90.

Si estamos de acuerdo en la importancia de una formación teórica, en los currícula universitarios, nos dice de Alba, se tiene que ir más allá, es decir al análisis de estructuración categorial que da origen o permite la construcción teórica. De ahí, conceptualizar de acuerdo a sus particularidades a la formación epistemológica y a la teórica.

Por ejemplo cuando se habla de incorporar la educación ambiental en los currícula educativos y se señala que esta incorporación ha de ser estructural y no a través del añadido de materias, se alude de manera central entre otras cuestiones a la necesidad de transformar los currícula en sus sustentos epistemológicos.

Lo anterior, requiere una transformación no sólo en los conocimientos (teorías) que conforman los currícula, sino en cuanto a la forma de concebir el problema del conocimiento, a la postura frente al conocimiento. Asimismo, cómo se piensan y estructuran los conocimientos en función de determinadas exigencias del poder. Para ser capaces de idear nuevas conformaciones del poder que den cabida a las aspiraciones de los sectores sociales en su conjunto y no sólo de aquellos que juegan un papel dominante o hegemónico.

Aplicar estos campos en el currículum es dejar un espacio abierto en el cual se reestructure de manera permanente, haya la posibilidad de reincorporar los avances de la ciencia, la tecnología de manera ágil y significativa y no de manera aislada, desarticulada.

La maestra Alicia de Alba considera el currículum como una propuesta político-educativa conformada por la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos). Uno de los problemas centrales a los que se enfrenta el campo del currículum es el de aclarar y explicitar la vinculación de los currícula universitarios con determinados proyectos político-sociales.

Me parece que no sólo es importante tener en cuenta como fuente o principio de las transformaciones curriculares los cambios innegables y trascendentales de los sistemas de producción a nivel internacional que están originando los procesos de reconversión industrial, sino, y de manera fundamental, tener presente el carácter político de estos posibles nuevos currícula, con la sociedad en su totalidad, con los diversos sectores de la sociedad: gobierno, iniciativa privada, obreros, campesinos; sociedad civil... Esto es, se piensa que es fundamental comprender y asumir la problemática de la indiferencia y, frente a ella, la esperanza, para no caer nuevamente en el vértigo de la fascinación de un progreso industrial y económico que en otros momentos históricos han dado la espalda a problemas tan sensibles como lo son la distribución del poder y la riqueza.⁵²

⁵² *Ibid.*, p. 93.

Conclusión

Entre los postulados más importantes de la escuela tradicional destacamos, que reproducen y conservan el modelo social que las determina, que hay tendencia a sobrecargar el contenido en los currículos. Por lo que en la metodología se nota una clara dispersión y coordinación de distintas materias que lo conforman propiciando la visión fragmentada del conocimiento.

En el proceso enseñanza aprendizaje se reproduce esta metodología cuando el alumno trabaja sólo en presencia del profesor, espera la exposición del tema de éste y su aprobación. En pedagogía, la diferencia es que el alumno no es totalmente pasivo, sobre todo en los semestres avanzados; al egresar es crítico aunque no llega al nivel de creativo o transformador.

Sin embargo, ya no se puede hablar de un estudiante que esté ligado a las grandes obras sino que al contrario, ahora lee fragmentos de ellas y muchas veces son sólo interpretaciones. Es raro encontrar un estudiante que haya leído si quiera en el tercer semestre el *Emilio* completo.

Respecto a los conceptos de memoria, autoritarismo, adaptación al medio, en pedagogía se han o están superando aplicarlos en forma mecánica. En cambio se ha reforzado más el concepto de relación afectiva entre docente y discente.

Por lo tanto, vemos que el currículo de pedagogía, objeto de nuestro estudio, no se apega tanto al tradicional como lo conceptualiza Margarita Pansza de hacer énfasis en la conservación y transmisión de los contenidos como algo estático... sí en sobrecargar a los alumnos el contenido, falta de relación en distintas materias propiciando una visión fragmentada, acabada y legitimada del conocimiento y en ocasiones la no relación plan de estudios con el programa.

La tecnología educativa, va en el mismo sentido, lo diferente es que le da importancia a lo útil que refiere el sistema existente apoyada en la técnica. Los resultados dependen de la conducta que el estudiante tenga a partir de cumplir con los objetivos propuestos. La metodología es rígida al apegarse tal cual a lo planeado en el currículo, sin considerar las situaciones de cambio que conlleva la relación enseñanza-aprendizaje.

A nivel superior se adoptó la carta descriptiva, en la reforma de 1970-1976. No se analiza aquí las características de dicha carta, sólo se destaca lo que Ángel Díaz Barriga especifica: se ha confundido la instrumentación didáctica con un programa escolar, así como, no va acorde con el contenido del plan de estudios; se postula muy general sin considerar particularidades de cada grupo escolar, niega el contexto y se encuentran planteamientos tecnicistas en esta propuesta.

Coinciden con este postulado en pedagogía, la cantidad de objetivos especificados dentro del plan de estudios, por lo que en la mayoría de los casos no se logran completar y otros importantes se dejan de lado. La rigidez en la seriación de materias, y en que los estudiantes valoren más la técnica cuando expresan: se nos da pura teoría y nada de práctica. En la investigación se siguen los pasos para llegar al resultado y no se crea conforme se investiga. Se quiere especializar en algo y no tener un panorama de conjunto.

Se hace hincapié en la relación estrecha escuela-empresa, lo cual los mismos alumnos confunden al decir: se da mucha teoría y poca práctica. En este caso específico del pedagogo, su trabajo se ha relegado a aplicador de técnicas educativas.

La pedagogía crítica considera que los postulados anteriores relegan lo político del hecho educativo y ven a la ciencia y educación como neutrales y en consecuencia fuera de la lucha ideológica.

Desde la teoría crítica, la educación funciona como posibilidad de cambio, dentro del proceso enseñanza-aprendizaje: profesores y alumnos cambiarán su relación tradicional por una de reflexión y análisis.

Es importante analizar que este enfoque propone la construcción del conocimiento, por eso el aprendizaje se definirá con lo que se aprenda, explique, de los cambios obtenidos, se partirá para lograr otros nuevos más complejos y profundos; para lograrlo es necesario trabajar en grupo profesores y estudiantes donde haya un vínculo de cooperación y los lleve a elaborar sus objetivos apropiados a sus objetos de estudio. Partiendo de que el conocimiento no está dado ni acabado.

En consecuencia al considerar los conceptos y aplicar la metodología crítica, rescatamos la creatividad, nuevas vinculaciones con personas y objetos de estudio, con lo cual el sujeto realizará una actividad teórico-práctica.

Aunque a nivel curricular no se ha diseñado esta metodología de manera integral, sino que se han adaptado con conceptos de lo tradicional y en especial de la tecnología educativa, en el binomio enseñanza-aprendizaje en pedagogía, si hay una formación crítica y reflexiva en los estudiantes del contenido, el papel de la institución y el entorno político y social.

En este proyecto de diseño curricular, se propone romper con la ideología dominante, reflexionar sobre las relaciones ideológicas implicadas en los planes y programas de estudio, estudiar las prácticas profesionales, perfiles de ingreso, la interdisciplina, relaciones maestro-alumno-contenido y método.

Se propone estructurar el currículo sobre las experiencias de aprendizaje, para considerar la realidad curricular: vivencias, valores, encubrimientos, etc. que no se plasman en el plan de estudios formal. Constituirse a partir de la selección y ordenación de los objetos de la realidad, lo cual conllevará trabajarlo de manera interdisciplinaria. Las categorías de currículo vivido o práctica curricular es lo que se ve en la cotidianeidad del plan de estudios: la administrativa, la docente, la escolar, la institucional, etc. Y también nos deja ver la crítica que existe del currículo oculto en donde sobresalen categorías políticas, rutinarias y psicológicas.

En la planeación curricular es importante considerar: el contexto, esto conllevará un diagnóstico y pronóstico de las necesidades sociales, y elaborar una propuesta para la solución de estas necesidades; el contenido formativo e informativo propio de la profesión y el área donde se ubicará el egresado, la institución y al estudiante como sujeto de aprendizaje. Hay que recordar que en los postulados críticos, la teoría, investigación y práctica, juegan un papel determinante como unidad indisoluble que permite ver los problemas educativos y sociales.

Creemos sin duda que si retomamos los conceptos principales del enfoque crítico no sólo al diseñar el currículo pedagógico, sino llevarlo a la práctica junto con una evaluación periódica, encontraremos una alternativa para la profesionalización del pedagogo.

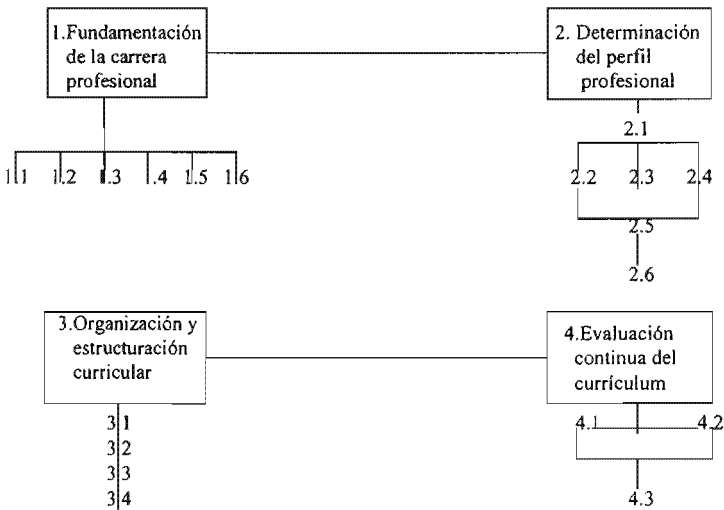
III. PROPUESTA METODOLOGICA PARA EL ANALISIS CURRICULAR

Con base en esta propuesta metodológica de Frida Díaz Barriga y otros autores, la cual se proyectó para el nivel superior, la retomé como idea general para el qué y cómo está organizado el plan de estudios de la carrera de pedagogía de la ENEP Acatlán, el cual entró en vigor en 1983.

1. Aspectos Generales del Modelo para el Análisis Curricular

La metodología de diseño curricular para la enseñanza superior que se utilizará para el análisis curricular de la licenciatura en pedagogía, no aborda todos los aspectos necesarios para el diseño curricular, sólo de una manera muy general, y se concreta a los aspectos que se consideran académicamente esenciales, a un nivel de especificidad que puede resultar útil para el diseñador curricular; por ello no se incluirán aspectos administrativos, ni los relativos a recursos, sólo incluye la metodología de diseño o dimensión formal del currículo. La presentación incluye los siguientes aspectos:

- a) Cuatro etapas generales
- b) Subetapas de cada etapa general



¹ Frida Díaz Barriga, et al., "Metodología del diseño curricular para la enseñanza Superior", *Perfiles Educativos*, núm. 7, UNAM, CISE, octubre-diciembre de 1984, p. 15.

Etapa I. Fundamentación de la Carrera Profesional

Antes de tomar decisiones respecto al qué enseñar y cómo enseñarlo, para no caer en lo intuitivo, se requiere establecer primero los fundamentos de la carrera que se vaya a diseñar a través de un conocimiento metodológico y un fundamento de investigación de las necesidades que existen en el campo en el que actuará el profesionista, a corto y largo plazo.

Esta etapa consta de seis subetapas:

- 1.1. Investigación de las necesidades que pueden ser abordadas por el profesionista.
- 1.2. Justificación de la disciplina, perspectiva o materia de estudio elegida como la más viable para satisfacer las necesidades detectadas.
- 1.3. Investigación del mercado ocupacional que se presenta al profesionista.
- 1.4. Investigación sobre las instituciones nacionales o extranjeras que ofrecen carreras afines a la propuesta.
- 1.5. Análisis de los principios y lineamientos universitarios pertinentes.
- 1.6. Análisis de la población estudiantil.

Etapa II Determinación del Perfil Profesional

Una vez establecida una fundamentación sólida de la carrera profesional, es necesario establecer las metas que se quieran alcanzar para determinar el tipo de profesionista que se intenta formar. En esta segunda etapa se crea un documento llamado perfil profesional donde se contemplen habilidades y conocimientos que poseerá el profesionista al egresar de la carrera. Para la elaboración de este perfil se requiere realizar una investigación de los conocimientos, técnicas y procedimientos disponibles en la (s) disciplina(s) que será(n) la base de la carrera, asimismo, se deberán determinar las áreas de trabajo en las cuales podrá laborar el profesional, con base en las necesidades sociales y el mercado ocupacional detectado.

Los elementos que integran esta etapa son:

- 2.1. Investigación de los conocimientos, técnicas y procedimientos de la disciplina aplicables a la solución de los problemas ya detectados.
- 2.2. Investigación de las áreas en las que podría efectuarse el trabajo del profesionista.
- 2.3. Análisis de las tareas potencialmente realizables por el profesionista.
- 2.4. Determinación de niveles de acción y poblaciones donde podría ser incorporado el trabajo del profesionista.
- 2.5. Desarrollo de un perfil profesional a partir de la integración de las áreas, tareas y niveles determinados.

2.6. Validación del perfil profesional.

Etapa III. Organización y Estructuración del Currículo

El perfil profesional anterior, nos dará las bases para decidir cuáles van a ser los contenidos que se incluirán en el plan curricular, y bajo qué organización y estructura se diseñará dicho plan. Con base en los conocimientos y habilidades terminales, se hace un desglose de los conocimientos y habilidades específicos que deberán proporcionarse al profesionista para que se logren los objetivos particulares inherentes a dichos rubros, éstos se agruparán en áreas afines y después en temas y contenidos que conformarán los diversos programas que integran el plan.

En cuanto al plan de estudios podrá organizarse de manera lineal o por asignaturas, por módulos y en forma mixta que comprende un tronco común y varias áreas de especialización. Una vez elegido el tipo de plan que se adoptará, se elabora el plan curricular en su totalidad, organizando los contenidos con anterioridad en materias o módulos en un plan curricular completo, estableciendo la secuencia horizontal (cursos previstos para cada ciclo escolar) y la secuencia vertical (serie de cursos contemplados a lo largo de los diferentes ciclos escolares). Por último, se establece el "mapa curricular", en donde se determinan los elementos formales y los detalles del currículo (número de cursos en cada ciclo escolar, los obligatorios y los optativos, rutas optativas, número de créditos, etc.). Finalmente se elabora un programa de estudio detallado para cada curso (materia o módulo) de los que conforman el plan total.

A continuación se presentan las Subetapas de la organización y estructuración del currículo:

- 3.1. Determinación de los conocimientos y habilidades requeridos para alcanzar los objetivos especificados en el perfil profesional.
- 3.2. Determinación y organización de áreas, temas y contenidos que contemplen los conocimientos y habilidades especificados anteriormente.
- 3.3. Elección y elaboración de un plan curricular determinado.
- 3.4. Elaboración de los programas de estudio para cada curso del plan curricular.

Etapa IV. Evaluación continua del currículo

El plan curricular no se considera como algo estático, sino cambiante basado en necesidades y cambios disciplinarios por lo que justifica la evaluación

continúa que lo adecua de manera permanente a estos cambios y necesidades, además determina los logros y deficiencias del plan curricular en operación.

Para ello se deberá contemplar la evaluación externa, referida al impacto social del egresado, es decir, a su capacidad para solucionar problemas y para cubrir las necesidades que el ámbito social demanda. A su vez, deberá llevarse a cabo la evaluación interna, referente al logro académico de los objetivos del plan y los programas de estudio, y a un análisis interno de la estructura curricular misma. Los resultados de ambas evaluaciones conducirán a la elaboración de un programa de reestructuración o cambio curricular en los aspectos pertinentes.

Los elementos que integran esta etapa son:

- 4.1. Evaluación interna.
- 4.2. Evaluación externa.
- 4.3. Reestructuración curricular.

Todas estas subetapas que hemos enumerado se desglosan en una serie de actividades y medios donde especifican de manera más concreta el trabajo a desarrollar en cada una de éstas. Cabe aclarar que esta metodología de diseño curricular presentada, no cumple del todo con las características y requerimientos de una elaborada a partir de los nuevos enfoques sobre diseño, y desarrollo curricular; pues en algunos casos retoma elementos criticados de la tecnología educativa, tales como la elaboración de cartas descriptivas a partir de objetivos generales, particulares, específicos y actividades de aprendizaje. Sin embargo, esta es una metodología que trata de retomar algunos de los puntos más relevantes de los intentos por sistematizar y fundamentar el proceso de derivación curricular en la enseñanza superior en México; los cuales en su mayoría son planteados en calidad de lineamientos generales, no desarrollándose propuestas metodológicas y específicas, y de factibilidad práctica.

2. Análisis Curricular de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Acatlán

El análisis del currículo, se hará conforme a la metodología descrita, tomando en cuenta cada una de las etapas y algunas subetapas propuestas que nos parecen importantes. Nos basaremos en el plan de estudios del Colegio de Pedagogía de manera general, así como la Organización Académica de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP y otros documentos afines. Este análisis tiene como objetivo determinar si se consideran o siguen cada una de las subetapas mencionadas en la metodología de desarrollo curricular presentada, y contrastar la información contenida en las etapas de la dimensión formal del currículo con las siguientes hipótesis, las cuales fueron el punto de partida para la elaboración del presente trabajo.

H₁ –El plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía de la ENEP Acatlán en su diseño actual, no conlleva a una integración en la formación del pedagogo.

H₂ –La pedagogía crítica nos da la posibilidad de organizar el currículo que conlleve la alternativa para profesionalizar al pedagogo.

Etapa I. Fundamentación de la Carrera Profesional

Subetapa 1.1. Investigación de las necesidades que pueden ser abordadas por el profesionista.

La pedagogía cuyo objeto de estudio es la educación, también lo es de otras disciplinas de las ciencias sociales y su delimitación epistemológica de cada una se dará por la forma específica y exclusiva en que se enfoca un fenómeno, así como por los niveles, aspectos o cualidades que de él se abordan. Para la construcción de su objeto de conocimiento como afirma Justa Ezpeleta, es preciso destacar la especificidad de lo educativo y éste debe buscarse alrededor de los procesos de enseñanza-aprendizaje en tanto síntesis de determinaciones psicológicas, sociales, institucionales e históricas.

Estas consideraciones nos orientarán en la comprensión de las múltiples determinaciones que recaen en el objeto de conocimiento de lo pedagógico y nos permiten entender, que solamente con un plan de estudios interdisciplinario es posible abordarlo y no como tradicionalmente se ocupaba de los problemas de la enseñanza y después de los del aprendizaje.

Por tal motivo, la interdisciplina al interior de la pedagogía emerge como la posibilidad de encuentro y de colaboración de distintas disciplinas, fundamentalmente la psicología y la sociología; pero también la filosofía, la historia, la ciencia política, etc. Y permite romper con una visión unilateral que considere a lo educativo en forma aislada, independiente de las relaciones establecidas históricamente con la sociedad.²

La educación ha ocupado un lugar importante en las sociedades contemporáneas por su correspondencia con el desarrollo, avance y expansión cultural de los países; unidos al papel cada vez más interesante que juega el pedagogo en el análisis filosófico, teórico, metodológico y técnico de las estructuras y problemas que vive nuestra realidad educativa, lo cual, dio como

² *Organización Académica de la Licenciatura en Pedagogía*, Programa de Estudios Profesionales, Coordinación del Programa de Pedagogía, UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, 1986, p.23.

consecuencia un incremento en la demanda de estudios de pedagogía, que creció hasta un 1700 por ciento.³

En la última década de 1970 a 1980 se multiplicaron los estudios universitarios destinados a la formación de especialistas en educación en comparación con el escaso número de licenciaturas existentes en 1970, para 1986, ya existían 63,⁴ distribuidas en los diferentes estados de la República. Asimismo, en los estudios de posgrado se crearon diecisiete de las veinte maestrías en educación que para 1979 había en el país.⁵

Los estudios de pedagogía que se imparten en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM son los más antiguos, parecen tener su origen en el siglo XIX como consecuencia de las grandes aportaciones de los pedagogos de esa época y de una profunda preocupación del estado mexicano por enfrentar la crítica situación que en materia educativa, vivía nuestro país.

Estos estudios quedaron ubicados en la Sección de Humanidades una de las tres que conformaban la Escuela de Altos Estudios, parte constitutiva de la Universidad según Ley del 7 de abril de 1910.⁶ Después de modificaciones y algunos conflictos en la facultad y disciplina pedagógica, se introdujo en 1951, durante la administración del doctor Francisco Larroyo, se instauraron los tres niveles de licenciado, maestro y doctor en pedagogía.

El primer plan de estudios correspondiente a la licenciatura en pedagogía fue aprobado en 1960, reformándose en 1966 con la integración en la estructura del plan de estudios de cuatro áreas de especialización: psicopedagogía, sociopedagogía, didáctica y organización, filosofía e historia; operó sin cambio hasta 1972, solamente se requería hacerlo más flexible para tratar de ajustar la formación de los futuros profesionistas a las múltiples necesidades y circunstancias que en ese tiempo la sociedad requería.

Desafortunadamente, las investigaciones para captar dichas necesidades y circunstancias fueron casuísticas y sólo de información descriptiva y no como resultado de una investigación científica que permitiera establecer la relación entre la formación del especialista y su posterior ocupación como egresado de la profesión. Esto dio pie a considerar por algunos investigadores que establecieran el rezago académico de los estudiantes con la relación de contenidos en el plan de estudios. Además de que de la mayoría de los estudiantes que optó por un área

³ UNAM, Dirección General de Planeación, *Documento sobre la atención de la demanda de primer ingreso, 1981-1982*.

⁴ Se excluyen todas aquellas licenciaturas que no sean específicamente de pedagogía o educación como son las de psicología, educativa, administración educativa, etc.

⁵ Justa Ezpeleta y Ma. Elena Sánchez, *Maestrías en educación en México*, en CONACYT, *Investigaciones en educación*, pp. 155-162.

⁶ Véase Enrique Moreno y de los Arcos, "Los orígenes de la Pedagogía en México", en *Enseñanza más Aprendizaje*, núm. 57, 1982.

específica, no relacionó el área escogida en los estudios con el tema de tesis ni con su primer empleo como pedagogo, por lo que se decide desaparecer las áreas como especialidades obligatorias dentro de los estudios de licenciatura.

Y por otra parte, los alumnos que no cursaron área de especialidad durante los estudios sí conservaron el área de interés elegida para el trabajo de tesis y su primer empleo como pedagogos. Lo anterior, hizo suponer que la visión general de conocimientos los llevó a tener una visión general de los alcances de la pedagogía como disciplina científica y en este sentido su elección estuvo mejor fundamentada. También hay que hacer notar que el problema de los contenidos del plan no reside en las áreas en las que se han agrupado los conocimientos, sino en la carga de contenidos otorgada a cada área.

El plan de la carrera de Pedagogía de la ENEPA tuvo las características del plan de estudios de Filosofía y Letras desde su inicio en 1975. Para 1976, se reestructuró dicho plan, ingresando los troncos comunes.

La ENEP Acatlán, creada en el programa de descentralización, surgió con la idea de noción multi e interdisciplinaria, aunque no se contaba con la conceptualización necesaria para fundamentar el desglose completo de lineamientos que guiarían su instrumentación. Se crearon los Comités de Carrera, cuyo objetivo sería la revisión y, en su caso, reformulación de los planes de estudio de las carreras impartidas. Vigilar la extensión y la profundidad de los conocimientos en las distintas áreas que conformen el plan.⁷

Los Comités de Carrera en 1975, encargados de las carreras socio-políticas y humanísticas iniciaron la reestructuración de los ocho planes de estudio correspondientes. Entendidos en términos de su significación para la práctica interdisciplinaria, podrían coadyuvar en el normamiento de un intento futuro de resolver el problema académico global que surge de la necesidad de no atomizar el conocimiento ni la enseñanza, y de no especializar en un vacío a los estudiantes: es decir, de lograr una alternativa sólida para la formación académica congruente con la realidad total.

Los troncos comunes englobarían, el primero, a las carreras de Ciencia Política y Administración Pública, Periodismo, Sociología, Relaciones Internacionales; y el segundo, Lengua y Literatura Hispánicas, Filosofía, Pedagogía e Historia. El tronco común de las carreras humanísticas se compone de las introducciones a la sociología, ciencia política, economía, lingüística, teoría pedagógica y epistemología. Esta parte del tronco constituye el contenido de los dos primeros semestres de esas cuatro carreras, después de los cuales continúa en la forma de dos "módulos" de materias. El primero, que recorre lo largo de cada carrera, está constituido por la secuencia de ocho cursos de "Historia y Cultura", y

⁷ Informe del Programa de Descentralización de Estudios Profesionales de la UNAM, México, UNAM, Mimeógrafo, pp. 11-13.

representa una panorámica que cubre desde Grecia hasta México contemporáneo. El segundo tres cursos sucesivos de "Sociedad Economía y Política de México" que se imparten desde el quinto semestre de las carreras. (Ver anexo 1 al final)

El objetivo de estos troncos fue: "... poner a los estudiantes en contacto no sólo con los compañeros y los contenidos de las disciplinas inmediatamente contiguas a la propia, sino con la información general de su contexto social e histórico y de los elementos disciplinarios mínimos que le permitan aprehenderlo".⁸

Y todo esto con base en la formulación de una perspectiva interdisciplinaria en la organización y realización de la labor académica y en el cual se destaca:

1. El intento de ofrecer al estudiante mediante la información, un marco de referencia fundamental para el desarrollo de su disciplina y por tanto para la mejor comprensión del entorno real dentro del que se desenvolverá su práctica profesional.
2. El conocimiento de ese contexto a través de la investigación realizada por los alumnos.
3. Simultáneamente, a lo anterior, la utilización del instrumental y de los conocimientos teórico y metodológico adquiridos.
4. La intención de abordar los problemas de la investigación interdisciplinaria de manera frontal y como problema que pueda ser en parte resuelto a partir de la práctica directa. Hay que resaltar que en éste sólo se reunió únicamente a estudiantes de Sociología.
5. La información de los estudiantes, en las etapas finales de su carrera, para una práctica estructurada en función de las características propias de los problemas reales a cuyo estudio se abocará como profesionista.

Milena Covo argumenta que todos los elementos anteriores contribuyen a la formación de los estudiantes dentro de una perspectiva interdisciplinaria sin embargo nos dice:

...lo harían de una manera más eficiente y profunda si se articularan más estrechamente entre sí, y si el contenido total que abarcan fuese ampliado con el fin de que, a través de todos la carrera, se comprendiera al conocimiento como un todo en correspondencia con la naturaleza de la realidad que se estudia. Hay algunos obstáculos... sobresalen las implicaciones que conlleva la revisión de planes de estudio de manera aislada y casi casuística. Así, aún en el caso de las ocho carreras sociales y humanísticas, los nuevos planes no fueron formulados de acuerdo con un plan explícito extenso y detallado, susceptible de ser aplicado a

⁸ Milena Covo, "Algunas consideraciones sobre la Enseñanza de la Interdisciplina en la Universidad", Seminario en el Centro de Estudios Interdisciplinarios de la ENEP Acatlán, 1978, p. 38.

todos los planes y estructurado de tal manera que guiase esa labor a partir de los mismos conceptos académicos científicos y pedagógicos.⁹

Se intentó con los troncos comunes diseñar y aplicar una política general y uniforme a las carreras ya que tienen en sus contenidos muchos puntos en común.

En resumen, se observa en general que en los planes de estudio de las carreras descritas se encuentran reunidos, hasta cierto punto, y no siempre de manera ni obvia ni sistemática, una serie de principios y objetivos surgidos tanto de las corrientes innovadoras como tradicionales en la conceptualización del quehacer académico y científico y en la formación de los currícula que lo organizan. Una parte de su contenido permitiría utilizarlos como antecedentes para la preparación de nuevos planes de enseñanza-aprendizaje realmente creativos, útiles en la solución de los problemas relativos al avance del conocimiento y a la transformación de la realidad social. Uno de los principales retos... será el de reunir las necesidades de formación de profesionistas que conozcan bien el área general de su preespecialización y que estén simultáneamente facultados como científicos... como individuos formados dentro de una perspectiva interdisciplinaria —globalizante y totalizadora— y capacitados para aplicarla en su práctica profesional. Uno de los principales obstáculos teóricos lo sigue constituyendo la confusión entre lo que podría ser la perspectiva interdisciplinaria y lo que ha sido la tradición multidisciplinaria de tipo aditivo más que integrado... no se encuentran formas adecuadas de coordinar las necesidades intrínsecas a un sistema de enseñanza dividido en unidades semestrales, por ejemplo, con las de una enseñanza orgánicamente estructurada. Tampoco se ha encontrado la fórmula que permita superar las características básicas de la formación de los maestros —de corte mayoritariamente disciplinario— a fin de que pueda ser ampliada y refrendada para su mejor ejercicio como docentes.¹⁰

Parecería entonces, que es necesario estructurar la vida académica de la universidad ya no sólo a partir del simple aprovechamiento de innovaciones y reorientaciones parciales, sino en términos de un eje central que reúna y vincule todas las tareas involucradas. Así por ejemplo, en el caso de los planes de estudio, no se trata ya de añadir una o más asignaturas, sino de reorganizarlos en su totalidad para que queden integrados internamente de tal manera que la perspectiva interdisciplinaria sea el enfoque transversal y constante que permita el aglutinamiento real y significativo de todas las temáticas cubiertas.

Lo anterior, redundará no sólo en la mejor formación global de los futuros profesionistas, sino para el desarrollo del conocimiento humano cuya ideal fue enunciada por Carlos Marx: "Las ciencias naturales se convertirán con el tiempo en la ciencia del hombre, del mismo modo que la ciencia del hombre englobará las ciencias naturales y sólo habrá, entonces, una ciencia."¹¹

⁹ *Ibid.*, p. 40.

¹⁰ *Ibid.*, pp 42-43.

¹¹ Carlos Marx, *Manuscritos Económicos Filosóficos de 1844*, en Covo Milena, *op. cit.*, p. 43.

Este plan de estudios de pedagogía estuvo vigente hasta 1983. Se encuentran diferentes justificaciones que se irán describiendo las cuales expuso Oscar A. Zapata Zonco, Coordinador de la Licenciatura en Pedagogía en ese año.¹²

Una de las pruebas más evidentes que los llevó a modificar el perfil profesional así como la estructura curricular del plan anterior fueron los cambios habidos desde 1976 en la estructura social y económica del país, asimismo, en el sistema educativo nacional. Lo que aducen es que implicaron serios problemas cualitativos y cuantitativos.

Para detectar la congruencia o incongruencia del perfil profesional con el campo de trabajo, se realizaron diversos diagnósticos de la UNAM y de la realidad de la carrera: evaluación del plan, planta docente, recursos físicos y económicos, situación de los alumnos y los egresados. Estos diagnósticos permitieron arribar a una definición del perfil del estudiante que egresa con base en el análisis del campo de trabajo actual y futuro, contexto científico de la carrera, características del egresado.

El plan anterior comprendía 53 materias, organizadas en tres áreas: Teoría e Historia de la Educación, Psicología de la Educación y Técnica de la Educación. El perfil del Licenciado en Pedagogía era humanista, enfocado más hacia el área de Historia y Cultura, y como característica general un plan rígido ya que contaba con una sola asignatura optativa, organizado por materias aisladas y con una orientación profesional sesgada hacia la docencia.

Los egresados indicaron que en su práctica profesional algunas materias les eran poco benéficas como las de Historia y Cultura, Lingüística, Sociedad, Economía y Política de México III. Lo que demostraba que se hacía hincapié en algunas materias poco útiles y se descuidaban otras que la realidad educativa del país demandaba como las didácticas, Conocimiento de la Infancia, Adolescencia, Psicología del Aprendizaje, Elaboración de Planes y Programas de Estudio. Se puede notar que estas materias son precisamente las que más tienen relación con el quehacer del pedagogo. Como también Planificación y Evaluación Educativa, Elaboración de Materiales Didácticos, Capacitación Laboral, que no se consideraban en el plan o tenían muy poca incidencia.

En cuanto a la titulación, apenas un 5%. Las razones consideradas fueron que existía en el plan una ausencia de formación para la investigación en los últimos cuatro semestres, se carecía de una infraestructura completa para asesoría de tesis, además que no se ejercitaba a los alumnos en estos tipos de trabajo; los requisitos para la titulación eran excesivos, y a eso se agregaba un proceso administrativo complejo.

¹² Oscar Zapata Zonco, "Consideraciones en torno al nuevo plan de estudios de la carrera de Pedagogía en ENEP Acatlán" *op. cit.*, pp. 25-60.

En cuanto a la situación profesional, obviamente, los aspectos señalados anteriormente influyeron negativamente en su desarrollo profesional y en sus posibilidades de colocación en el mercado de trabajo. Se consideró la complejidad en la relación de oferta y demanda de pedagogos, la explicación sobre las dificultades del mercado de trabajo que demandaban en ese momento y futuras, por lo que se requería de una investigación cuidadosa y multi-institucional e interdisciplinaria, sólo se habló de datos utilizados para aproximarse a la problemática general.

Y de los cuales resultó que la oferta de pedagogos está concentrada en las grandes ciudades del país, hay más demanda del sector público, la minoría la absorbe el sector privado y un porcentaje no muy alto, trabaja en forma independiente. Cabe aclarar que buena cantidad de profesionistas, no licenciados en Ciencias de la Educación, invaden el campo natural del trabajo del pedagogo.

Por otra parte, la crisis económica, obligó al Estado Mexicano a racionalizar y reducir su gasto, este proceso afectó obviamente al mercado laboral.

En relación con nuestros egresados, dice el Coordinador, constatamos que el 42.2% de los encuestados no tienen empleo. Además, solamente el 50% de los que trabajan lo hacen desempeñando una labor propia de su carrera. Estos datos plantean problemas de proporciones significativas, más aun si consideramos que los porcentajes son mayores de los pedagogos sin empleo, que los de otros profesionales preparados en Acatlán.

La Comisión integrada por maestros y estudiantes que estudió estas problemáticas del plan y una vez que consultó a docentes, investigadores, estudiantes y expertos, además de otros planes de estudio consideró que el plan requería cambios sustanciales en:

1. No cumplía con su cometido de "lograr que los egresados obtengan el título profesional".
2. La operación del Plan se dificultaba por el excesivo número de materias y el bajo número de horas-semana que se le dedicaba a cada una.
3. Se observó en el seguimiento de los egresados, las dificultades de titulación, por falta de formación en el área de investigación que confrontan para su tesis.
4. Los problemas que tienen los egresados para integrarse al mercado de trabajo por carecer de una previa especialización en algunas de las áreas que se contemplan en las Ciencias de la Educación; y sobre todo.
5. El Perfil Profesional del Plan de Estudios, (1976-1983), carecía de elementos indispensables que permitieran integrar al pedagogo al mercado de trabajo.¹³

¹³ Oscar Zapata Zonco, "Consideraciones en torno al nuevo plan de estudios de la carrera de Pedagogía en ENEP Acatlán", *op. cit.*, p. 33.

Por lo anterior, la Comisión hace una propuesta para reestructurar el plan de estudios, lo cual consideró que son tres las funciones en que se desenvuelve el pedagogo en su campo de trabajo: 1) Docencia y formas de apoyo; 2) Planificación educativa; 3) Investigación educativa.

Se reflexionó también, llevar a cabo una amplia investigación sobre la estructura del ejercicio profesional dentro de la división social del trabajo en nuestra sociedad. Esto permitiría a la universidad operar innovadoramente sobre la práctica social de las profesiones y no tener que depender exclusivamente del mercado de trabajo existente.

Resultó muy interesante en este sentido la metodología empleada en la UAM Xochimilco para el análisis de la práctica profesional: en los diversos tipos de práctica profesional de la medicina se las clasificó para la elaboración curricular en decadente: práctica obsoleta, dominante: práctica generalizada y emergente: práctica nueva, que está ganando espacio.

Subetapa 1.2. Justificación de la disciplina, perspectiva, o materia de estudio elegida como la más viable para satisfacer las necesidades detectadas.

De acuerdo a la información contenida en la organización académica de la Licenciatura en Pedagogía, ésta comprende un ciclo básico y un ciclo superior profesional y de preespecialización.

En este primer ciclo básico, se intenta privilegiar en los primeros semestres las distintas áreas de conocimiento que comprenden la formación específica de la pedagogía como disciplina, complementada con las demás disciplinas contextuales indispensables en la formación interdisciplinaria propia del pedagogo y que le dan los elementos básicos para comprender la conducta y personalidad de los seres humanos, la realidad social que les rodea y los elementos teórico-metodológicos que los introducen en el campo de la investigación pedagógica.

En el segundo, el de formación profesional y de preespecialización, en función del diagnóstico precedente combinar la formación teórica con la práctica para introducir, a partir del quinto semestre, al futuro pedagogo en el quehacer de la profesión, orientado en alguna de las preespecializaciones que responden a aspectos relevantes de la problemática nacional.

Subetapa 1.3. Investigación del mercado ocupacional que se presenta al profesionista.

Debido a que no encontré un estudio del mercado del pedagogo de la ENEP Acatlán, retomé los datos de la Investigación hecha en el Seminario de

Investigación Pedagógica de Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, editado en 1986. Que de alguna manera nos documentaron en términos generales. Y que al revisar algunos datos parciales de Acatlán, tienen mucho en común.

A través de investigaciones hechas por la incorporación del pedagogo al mercado de trabajo cabe mencionar que se emplean en diversas instituciones como en Colegios, Secretarías, Tecnológicos, Institutos, Asociaciones, UNAM, etc. Esta variedad institucional es muy amplia de ahí que se deseché la idea tradicional de que las posibilidades de acción de los pedagogos se desarrollaban únicamente en los centros de enseñanza. En consecuencia, podemos decir que la actividad profesional del pedagogo se ha ampliado, diversificado y consolidado en el curso del tiempo.

En este estudio ocupacional del egresado de pedagogía se contemplan categorías tales como: Trayectoria ocupacional, Modalidad ocupacional, Puestos y Salarios, Movilidad ocupacional y Colaboración profesional.

1. Trayectoria ocupacional. En esta perspectiva los egresados desempeñan actividades propias de la profesión en la UNAM, Instituciones gubernamentales, descentralizadas, particulares, de provincia y del extranjero.¹⁴

Se tiene preferencia el incorporarse en la UNAM y en instituciones particulares en años anteriores. Para 1984, la UNAM capta el mayor número de egresados de pedagogía. Las instituciones de provincia y del extranjero cuentan con la proporción más reducida de pedagogos, este hecho pone en evidencia la tendencia de los pedagogos a permanecer en el Distrito Federal.

Es importante mencionar las instituciones específicas en las que prestan sus servicios los egresados :

- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
- Desarrollo Integral de la Familia
- Dirección General de Educación Especial (SEP)
- Dirección General de Educación Tecnológico-agropecuaria (SEP)
- Escuelas particulares
- Escuelas públicas
- Instituto Mexicano del Seguro Social
- Instituto Politécnico Nacional
- Universidad Nacional Autónoma de México

¹⁴ Libertad Menéndez y Laura Elena Rojo, *Los egresados del Colegio de Pedagogía de la UNAM (un informe preliminar)*, México, UNAM, Coordinación de Humanidades, CESU, 1986, p. 27.

Ahora bien, en relación al tipo de ocupación de los pedagogos en el curso de su trayectoria ocupacional, cabe destacar que la mayoría de ellos realiza actividades con vinculación total al ámbito pedagógico como empleados, como lo muestra el cuadro siguiente:

CUADRO NO. 2

DESGLOSE DE LOS PUESTOS QUE SE INCLUYEN
EN LA CATEGORIA DE EMPLEADOS

Empleados para realizar actividades como:	S E X O		Total de frecuencias	%
	Masculino	Femenino		
Docente	13	84	97	75.79
Investigador	2	10	12	9.38
Técnico	1	98	10	7.81
Asesor	0	4	4	3.12
Orientador	0	4	4	3.12
Evaluador	0	1	1	.78
Totales	16	112	128	100.00

FUENTE. *Idem.*, p. 33.

De estos datos se concluye que, principalmente, los egresados han tendido a ejercer actividades docentes a pesar de la diversificación existente de las actividades dentro de este ámbito. Otra categoría sobresaliente es la que se refiere a un puesto a nivel jefatura en la cual el área de planificación cuenta con mayor porcentaje, otra la académico-administrativa y la última la de evaluación; como lo muestra el siguiente cuadro:

CUADRO NO. 3

DESGLOSE DE PUESTOS QUE SE INCLUYEN EN LA CATEGORIA DE JEFATURA

Jefatura en el área	SEXO		Total de frecuencias	%
	masc.	fem.		
Técnica	0	3	3	4.83
Planificación	4	10	14	22.59
Investigación	2	1	3	4.83
Orientación	1	6	7	11.30
Evaluación	4	6	7	16.12
Capacitación	2	5	7	11.30
Apoyo pedagógico	2	4	6	9.68
Académico-Administrativa	1	11	12	19.35
Totales	16	46	62	100.00

FUENTE. *Ibid.*

De los factores determinantes que influyeron para la obtención del empleo como pedagogos de los ya titulados fue el curriculum académico, experiencia profesional y relaciones sociales. De los no titulados, las relaciones sociales, el historial académico y otros como haber realizado el servicio social y poseer con anterioridad el título de normalista.

2. Modalidad ocupacional. Esta variable fue definida mediante la existencia de una relación entre patrón y empleado, así vemos dos formas: una dependiente en la que hay un patrón y un empleado y que se lleva a cabo en un ámbito institucional la otra independiente en la que el sujeto es su propio patrón y se realiza mediante consultorías o servicios de orientación a las instituciones o a los particulares.

Se ha visto que la mayoría prefiere desarrollarse en una actividad dependiente y en menor proporción algunos combinan la práctica dependiente con la independiente. El hecho de que la modalidad sea dependiente, es dado que la actividad pedagógica en nuestra sociedad contemporánea inicia su proceso de diversificación y en ese sentido son las instituciones consolidadas las que en la actualidad demandan los servicios de los egresados de nuestra disciplina.

3. Puestos y salarios. Respecto a esta categoría, haciendo una comparación de los años 1982 y 1984, se concentraron mayor número de egresados en la docencia y el nivel de mando, el mismo fenómeno se presentó en los dos años. En esta categoría de docencia se agruparon los que tenían nombramientos de profesor y ayudante de profesor, en cuanto a la dirección, los que tenían nombramiento de subjefes, jefes, coordinadores, subdirectores y directores. Asimismo, se concluyó que hay diferencia significativa

en la percepción salarial promedio en cuanto los titulados, no titulados y en relación también con el sexo masculino con el femenino.

Por otra parte, en comparación con los salarios que perciben los pedagogos con otros profesionistas el 55% opinó que son iguales, el 41% que son menores que los otros con el mismo nivel de estudios.

4. Movilidad ocupacional. En función de los ascensos y descensos, es importante hacer notar que existe movilidad ocupacional y tiene una tendencia mayor hacia los ascensos que hacia los descensos, los ascensos conllevan un cambio de posición de la ocupación así como de incremento en el salario. Las razones entre otras fueron su experiencia profesional, su historial académico, su antigüedad, sus relaciones sociales. No obstante, quedarían por analizar preguntas como ¿qué significa historial académico en el caso de los ascensos? ¿acaso basta una mayor cantidad de estudios? ¿es suficiente haber realizado los estudios en alguna institución prestigiada? y en cuanto a la experiencia profesional ¿experiencia profesional es equivalente a diferentes puestos, o simplemente se mide en términos de años?, etc.

5. Colaboración profesional. El pedagogo no solamente colabora con psicólogos y sociólogos dados los aspectos de afinidad entre ellos sino con otros especialistas como administradores, médicos, antropólogos, físicos, etc., con los que combina su actividad actualmente, lo que faltaría por precisar es el tipo de colaboración existente entre el pedagogo y los profesionistas esto nos ayudaría a definir el trabajo interdisciplinario.

En términos generales los pedagogos laboran desempeñando su campo pero sienten que su trabajo es competitivo incluso ocupado por otros profesionistas, al no estar bien definido éste, se han visto en el papel de subordinados.

Los antecedentes anteriores reflejan una visión general de la inserción del pedagogo en el sector productivo. Es menester resaltar que el título juega una relación de comodín en la obtención de un puesto en el mercado de trabajo. Asimismo, debemos tener en cuenta que la relación entre institución educativa con el sector productivo no se adecua de manera mecánica sino en forma compleja y contradictoria.

Hay que considerar el estudio que hizo Díaz Barriga de los empleadores respecto a los egresados universitarios, donde explica que el egresado al obtener un empleo se enfrenta a valoraciones que los empleadores manejan para dar el puesto como: cultura general, experiencia, conocimiento o dominio de un idioma extranjero, capacidad en el hablar y vestir. Asimismo, diferencias significativas en cuanto a posiciones ideológicas, criterios valorativos con respecto a egresados de universidades privadas.

En este sentido, Barriga nos dice que:

las explicaciones hacia la falta de empleo de los egresados universitarios es necesario buscarlas en un conjunto de elementos que implican efectuar una disección, entre problemas específicos de la institución educativa y problemas que devienen tanto de la dinámica de las instituciones empleadoras (y en ocasiones de la lógica utilitaria y eficientista que las puede dominar) como del modelo de desarrollo industrial capitalista que signa nuestro tiempo. No se puede hablar por tanto de una adecuación mecánica entre institución educativa y sector productivo.¹⁵

Es importante tener en cuenta estas premisas al hacer el análisis de las necesidades del aparato productivo en la elaboración de los planes de estudio que muchas veces se fincan en cuestiones de opinión y también, "...queda relativamente claro que en la obtención de un empleo entran en juego un conjunto de factores ajenos a la formación de un conjunto de conocimientos y habilidades profesionales."¹⁶

Subetapa 1.4. Investigación sobre las instituciones nacionales o extranjeras que ofrecen carreras afines a la propuesta.

De las instituciones nacionales más destacadas encontramos que se imparte la Licenciatura de Pedagogía en:

- ENEP Acatlán
- Facultad de Filosofía y Letras
- ENEP Aragón
- Universidad Anáhuac
- Universidad Pedagógica Nacional
- Universidad Autónoma de Tamaulipas en la Facultad de Ciencias de la Educación
- Escuela de Pedagogía del Instituto Panamericano de Humanidades

De las extranjeras entre otras:

- En la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Venezuela
- El Instituto Superior de Pedagogía de París
- El Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Génova

¹⁵ Ángel Díaz Barriga, *Criterios y Valoraciones de los Empleadores Respecto de Egresados Universitarios, Un Estudio en la Ciudad de México*, México, 1993, 166 p. Tesis (doctorado en pedagogía), UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, pp. 150-151.

¹⁶ *Ibidem.*, p. 158.

Subetapa 1.5. Análisis de los principios y lineamientos universitarios pertinentes.

En este apartado se revisarán los documentos que establecen los principios universitarios que regirán la creación de la carrera.

En un intento por integrar y unificar el sistema público de educación como el proyecto de creación de la Universidad y de la Escuela de Altos Estudios encabezado en 1881 por Justo Sierra (y su función en 1910), generó el antecedente de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Los estudios de pedagogía quedaron ubicados en la Sección de Humanidades, una de las tres que conformaban la Escuela de Altos Estudios, parte constitutiva de la Universidad según el 7 de abril de 1910. A partir de ese momento y después de serios conflictos y modificaciones en la disciplina pedagógica y en la facultad se introdujo en 1959 y durante la administración del Doctor Francisco Larroyo, la idea del nivel académico de licenciatura como ciclo fundamental de formación profesional en todas las diferentes carreras de la Facultad de Filosofía y Letras.

Subetapa 1.6. Análisis de la población estudiantil.

Como datos generales la mayoría de los estudiantes es relativamente joven entre un promedio de edad de 21 años, concurren un porcentaje mayoritario de mujeres, la mayoría son solteros: el 79%.

Por investigaciones hechas en los estudios de posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, cuantitativamente no hay diferencia significativa de alumnos que procedan de escuelas públicas y de escuelas privadas.

Pudo observarse también, que un elevado porcentaje de estudiantes elige la carrera de pedagogía independiente de la demanda social de estos profesionistas y de la concepción teórico-metodológica que aborda el plan de estudios correspondiente. Lo anterior lleva a suponer una carencia de información orientadora que permita al estudiante conocer, antes de su elección, cuál es el contenido general de los estudios.

Etapa II. Determinación del Perfil Profesional

Subetapa 2.1. Investigación de los conocimientos, técnicas, y procedimientos de la disciplina aplicables a la solución de los problemas ya detectados.

Esta segunda etapa de la metodología comprende la creación de un documento en donde se contemplen las habilidades y conocimientos que poseerá

el profesionalista de la carrera, en este caso de pedagogía, que se intente formar. Todo ello vinculado a las necesidades sociales y al mercado ocupacional detectado en la etapa anterior.

En la construcción del perfil se consideraron tres factores: los profesionales, los científico-metodológicos y los axiológicos. A partir de ellos se consideró que el pedagogo debe:

- Contar con una formación científica del quehacer pedagógico y asumir el compromiso que su elección profesional implica frente al desafío de transformación de la realidad.
- Comprender el contexto social, económico, y cultural en que se encuentra la educación nacional, sus fundamentos filosóficos y políticos, así como, los grandes problemas que afronta.
- Conocer las bases bio-psico-sociales del desarrollo de la conducta humana, a fin de generar las condiciones de factibilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Identificar los procesos grupales e implementar métodos y técnicas científicas de orientación de los mismos, en el marco de las situaciones educativas.
- Contar con la capacidad para planificar, administrar, conducir y evaluar, los objetivos de los sistemas educativos, institucionales o extrainstitucionales.
- Conocer, analizar y diseñar en todas sus fases, investigaciones pedagógicas sobre problemas psicopedagógicos, sociopedagógicos y de planeación educativa.¹⁶

Subetapa 2.2: Investigación de las áreas en las que podría efectuarse el trabajo del profesionalista.

El campo de trabajo del pedagogo se desenvuelve bajo tres funciones principales:

- Docencia y formas de apoyo
 - a) docencia (general, especial, asesoría, consultoría y tutoría)
 - b) Orientación educativa
 - c) Producción y/o utilización de medios didácticos
- Planificación
 - a) Planificación educativa

¹⁶ Oscar Zapata Zonco, *op. cit.*, p. 35.

- b) Administración escolar
 - c) Programación educativa
 - d) Evaluación educativa
- Investigación
 - a) Investigación psicopedagógica
 - b) Investigación sociopedagógica
 - c) Investigación para la planificación

Subetapa 2.3. Análisis de las tareas potencialmente realizables por el profesionalista.

En docencia, se considera al pedagogo como el profesional capacitado teórica y prácticamente para impartir las asignaturas propias de la pedagogía, que existen en los planes de estudio de las instituciones de enseñanza en el nivel medio superior y de acuerdo con su formación en la licenciatura. Su labor se desarrollará en el conocimiento del proceso enseñanza-aprendizaje, el uso de los métodos y técnicas educativas y las formas de evaluación.

La orientación educativa, actividad a desempeñar por el pedagogo, conlleva orientar al joven en la selección de algún campo profesional, así como perfilar su vocación a fin de que escoja el campo de trabajo para el cual cuenta con mayores aptitudes.

La producción y utilización de medios didácticos, su función consistirá en aplicar sus conocimientos de la utilización de métodos didácticos y la producción de los mismos en las instituciones educativas.

Planificación educativa: "Como planificador, el pedagogo debe evaluar y analizar planes educativos en relación con el contexto global, para determinar las etapas y posibilidades de realización de los distintos planes y proyectos del Estado, sus dependencias y en general de las instituciones educativas."¹⁷

En este nivel de planificación tendrá conocimientos suficientes para programar, administrar y

...debe ser apto para sistematizar las actividades propias de la institución de docencia, como son el estudio de las necesidades organizativas y de los esquemas de educación requeridos; el estudio y organización de los servicios que debe proporcionar un establecimiento educativo y la selección de los modelos idóneos para el funcionamiento de la institución escolar. Asimismo, el pedagogo es

¹⁷ Organización Académica de la Licenciatura en Pedagogía, *op. cit.*, p. 27.

el profesional más competente para estructurar, en instituciones públicas o privadas, los centros de capacitación y formación del personal.¹⁸

Y por último, "...es quien dirige los métodos de evaluación de los educandos, del proceso de enseñanza-aprendizaje, del manejo y aplicación de materiales didácticos y quien puede coordinar los trabajos para la revisión y elaboración de libros y materiales de texto."¹⁹

En cuanto a la investigación psicopedagógica, a través de la investigación profundizar en la dinámica de los grupos de educandos; en la elaboración de los materiales y su aplicación para determinar los niveles, dificultades, aptitudes e incluso vocación de niños y adolescentes.

La investigación sociopedagógica, en ésta debe ser capaz de diseñar y realizar proyectos de investigación en el área educativa, tanto al interior de instituciones, como en empresas comunidades y todo tipo de dependencias gubernamentales. El plan de estudios refuerza las materias, talleres y seminarios orientados para capacitar al pedagogo en las tareas de investigación.

En cuanto a la investigación para la planeación, la problemática educativa nacional obliga a valorar a la planificación educativa como un instrumento fundamental para colaborar en la solución de los grandes problemas del país. En este contexto, el pedagogo, capaz de realizar investigaciones y especializado en el área de la planificación educativa, es el profesional más indicado para coadyuvar en esta difícil tarea. Con ello se amplía el campo de trabajo del pedagogo y se le presentan nuevas expectativas de desarrollo en su mercado de trabajo.

Para desarrollar de una manera satisfactoria lo anterior, se desean cualidades del estudiante como:

El alumno que aspira a obtener la Licenciatura en Pedagogía, debe entrar con vocación de servicio social manifestada en su sensibilidad y preocupación por los problemas de orden psicosocioeducativo. Debe ser afecto al estudio y a la lectura, a la vez que distinguirse por sus inquietudes, pensamiento crítico y deseos de superación. Por último, deberá tener facilidad para establecer buenas relaciones interpersonales y capacidad para trabajar tanto individual como grupalmente.²⁰

Subetapa 2.4. Determinación de niveles de acción y poblaciones donde podría ser incorporado el trabajo del profesionista.

¹⁸ *Ibidem.*, p. 28.

¹⁹ *Idem.*

²⁰ *Ibidem.*, p. 30.

Como se había visto en la Etapa I, fundamentación de la carrera profesional, las posibilidades de acción de los pedagogos son amplias y diversas lo mismo se desarrolla en instituciones privadas como públicas en donde domina la incorporación al sistema público especialmente a la UNAM y en los sectores gubernamentales. Tiene preferencia por quedarse en la ciudad.

Por otra parte, su actividad principal ha tendido a la docencia a pesar de la diversificación existente en este ámbito, después le sigue la jefatura en la cual el área de planificación cuenta con mayor porcentaje así como la académico-administrativa seguida por la de evaluación.

Subetapa 2.5. Desarrollo de un perfil profesional a partir de la integración de las áreas, tareas y niveles determinadas.

El profesional de la licenciatura en pedagogía deberá contar con los elementos científicos, filosóficos, psicológicos, políticos, humanísticos y técnicos que le permitan:

- a) Valorar las características de la reflexión teórica y didáctica en el campo pedagógico, analizando su proceso histórico de formulación.
- b) Estimar la especificidad de la intervención pedagógica y la aplicación de la metodología didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje, considerando las dimensiones teórico-prácticas, socioculturales, políticas e institucionales de dicha intervención.
- c) Juzgar las necesidades de los educandos en su medio institucional y comunitario; contar con los conocimientos, habilidades y disposición para participar activamente en acciones orientadas a transformarlos y mejorarlos.
- d) Estimar los procesos grupales e implementar métodos y técnicas científicas de orientación de los mismos, en el marco de las 'situaciones educativas'.
- e) Diseñar proyectos de administración, planificación, desarrollo de planes y programas de estudio, y evaluación de la enseñanza.
- f) Valorar y contar con las habilidades necesarias para el trabajo interdisciplinario en los niveles de asesoramiento, docencia e investigación para la resolución de los procesos o problemas educativos institucionales, psicopedagógicos o de educación permanente.
- g) Seleccionar y aplicar teorías, métodos y técnicas de investigación que le permitan explorar, evaluar y proponer soluciones a los múltiples problemas que se vinculen con el fenómeno educativo y con el ámbito de acción del pedagogo.

Subetapa 2.6. Validación del perfil profesional.

En esta subetapa se pretende determinar si existe congruencia entre los elementos internos que definen el perfil profesional, con base en la fundamentación de la carrera.

Ante lo cual se puede decir que existe congruencia entre las cinco etapas que lo conforman, dentro de las cuales a nivel discurso existe una fundamentación del perfil profesional, en cuanto a los conocimientos, técnicas y procedimientos seleccionados para dar solución a los problemas detectados, agrupados en las cuatro áreas o líneas de formación: social, pedagógica, psicológica e instrumental; y una línea de formación específica para cada nivel. Dentro de cada una de ellas las tareas potencialmente realizables por el profesionista para su trabajo son las de un alumno crítico, analítico y reflexivo, quien se podrá desarrollar en cualquiera de los niveles de acción o problemas donde decida incorporarse al trabajo; nivel primario, hasta superior, público, privado, gubernamental, etc.

Finalmente, todo es retomado e integrado en la presentación del perfil profesional del Licenciado en Pedagogía.

Etapa III. Organización y Estructuración del Currículo

Esta etapa se refiere a la organización y estructuración de contenidos, asignaturas, o módulos integrantes del currículum, a través del plan de estudios y tomando como base el perfil profesional elaborado en la etapa anterior. Se incluye en esta etapa también la elaboración y presentación del programa de estudio detallado para cada curso (materia o módulo) de los que conforman el plan total.

Subetapa 3.1. Determinación de los conocimientos y habilidades requeridos para alcanzar los objetivos especificados en el perfil profesional.

El Plan de Estudios (1983) cuenta con 43 materias de cuatro horas semanales. Este se dividió en dos grandes ciclos: un ciclo básico y un ciclo superior de Formación profesional y preespecialización.

En el ciclo básico, se pretende que el pedagogo tenga un conocimiento en la formación pedagógica complementada con las demás disciplinas en busca de una formación interdisciplinaria la cual lo lleve a tener los elementos básicos, para comprender la conducta y personalidad de los seres humanos, la realidad social y los elementos teórico-metodológicos que los introducen en el campo de la investigación pedagógica.

El segundo ciclo comprende el de la formación profesional y de preespecialización. Se trata de combinar la formación teórica con la práctica para introducir, a partir del quinto semestre al pedagogo en el quehacer de la profesión, orientado en alguna de las preespecializaciones que responden a aspectos relevantes de la problemática nacional.

Subetapa 3.2. Determinación y organización de áreas, temas y contenidos que contemplen los conocimientos y habilidades especificados anteriormente.

Como decíamos, se dividirá en dos grandes ciclos el plan de estudios de pedagogía de la ENEP Acatlán.

Las áreas que constituyen el ciclo básico son:

Área Básica Pedagógica: ésta aborda los conocimientos específicos, con que debe contar el Licenciado en Pedagogía. Se contempla la problemática epistemológica del fenómeno educativo; los fines de la educación; las distintas teorías educativas existentes; la historia de la disciplina y su objeto de estudio. Asimismo, incluye todo lo concerniente a la estrategia para el logro de objetivos en los sistemas educativos institucionales y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la orientación, conducción y evaluación de estos procesos; en las teorías y formas de elaboración curricular, la comunicación educativa y los medios audiovisuales de enseñanza, en los problemas de la planificación y la administración de los micro y macro temas educativos.

Las asignaturas que la conforman son: Teoría Pedagógica I y II, Historia de la Educación, Didáctica I y II, Teorías de la Comunicación y una materia semioptativa a escoger entre: Análisis de Contenido, Comunicación Educativa y Técnicas de Elaboración de Audiovisuales. Además, incluye Educación de Adultos, Planeación y Administración Educativa, Evaluación y Desarrollo Curricular, Laboratorios de Grupos en Educación, Seminario de Filosofía de la Educación e Historia de la Educación en México. (ver anexo 3)

El Area Psicopedagógica: Incluye todo lo concerniente a los fenómenos de la conducta y la personalidad de los seres humanos; al estudio de las características biosíquicas y sociales del educando a través de las distintas fases del desarrollo, enfoca su explicación por medio de las diversas teorías psicológicas actuales; trata de los problemas del aprendizaje en general, y de bases psicológicas de procesos de la enseñanza-aprendizaje en específico; también, se ocupa de grupos de aprendizaje y de orientación educativa.

Esta área está compuesta por: Teorías Psicológicas Contemporáneas, Psicología de la Infancia I y II, Psicología de la Adolescencia, Psicología Educativa I y II y por Psicología Social.

El Area Sociopedagógica: Se enfoca al estudio de la relación existente entre la sociedad y las tareas sectoriales acordadas a la educación. Está formada por asignaturas como: Teorías Sociológicas, Economía Política, Ciencia Política, Sociología de la Educación, Política Educativa en México I y II, Seminario de Problemas Actuales de la Educación en México, Problemas Educativos en América Latina, y Sociedad y Política del México Actual.

La de Investigación Pedagógica: Se integra con los planteamientos de las distintas corrientes epistemológicas en su análisis de las teorías, métodos y técnicas científicas con el conocimiento y la participación en tareas de investigación educativa incluyendo el diseño, evaluación y aplicación de los instrumentos necesarios, para recolección de datos e interpretación de resultados; y con la comprensión y aplicación de procedimientos estadísticos esenciales en el campo de la educación. Su objeto es iniciar investigaciones pedagógicas, psicopedagógicas o sociopedagógicas. Confluyen los procesos de asimilación crítica de la teoría y el conocimiento de la realidad, constituyéndose la investigación en el vínculo de la relación teoría y práctica.

Se compone por Fundamentos de Epistemología, Metodología de las Ciencias I y II, Estadística Aplicada a la Educación y Taller de Investigación Educativa I y II. (ver anexo 3)

Como complemento del área, el alumno deberá aprobar como requisito sin créditos, el Taller de Investigación Documental.²¹

El segundo ciclo de Formación Profesional y Preespecialización es como sigue:

Formación Profesional

En esta área se trata de integrar el conjunto de conocimientos y métodos de investigación educativa para que puedan ser utilizados crítica y operativamente por el alumno en la práctica profesional. Este ciclo culmina con el servicio social.

Como el ciclo comienza desde el quinto semestre, el alumno conocerá y tendrá una orientación teórica; después a través de su propia práctica y por experiencia directa, realizará un tipo de aprendizaje diverso y vivencial de lo que será su vida profesional. En el quinto semestre realizará prácticas de alfabetización; en el sexto, tareas educativas en la comunidad y de capacitación laboral, prácticas docentes en escuelas preparatorias, etc. Las prácticas profesionales están correlacionadas con las distintas preespecializaciones que ofrece la carrera. En el séptimo, tareas de planificación y administración educativa y docencia universitaria.

²¹ *Organización Académica de la Licenciatura en Pedagogía, op. cit., p. 34.*

La razón de estas asignaturas se fundamenta en la concepción que en las licenciaturas de la ENEP Acatlán, se debe preparar estudiantes con capacidad para operar con ideas, producir conocimientos y trabajar cooperativamente, para diseñar proyectos, implementarlos y ser capaces de modificar la realidad educativa, cultural y social de nuestro país; necesitamos superar la enseñanza tradicional, consideramos nos dice el Coordinador que no se aprende solamente por oír, ver o reproducir conocimientos; además de conocer los problemas es necesario operar sobre los mismos ejercitando su profesión y desempeñando una función participativa en el proceso de transformación social.

Preespecialización

Algunas argumentaciones para justificar las preespecializaciones, fueron: que todas las formas de conocimiento científico, desde las ciencias naturales a las ciencias sociales, se encontraban en un acelerado proceso de especialización. La problemática que demostró el plan anterior consistía en que el graduado estaba cargado de conocimientos innecesarios e ignoraba elementos fundamentales de su futura especialidad, desde luego se puede cometer el error didáctico inverso, la especialización prematura.

En la mayoría de las profesiones existe una formación científica básica que todo egresado debe conocer. Pero existen ciertos conocimientos que si el alumno se quiere orientar por una especialidad dada, resultan desde todo punto de vista innecesarios. Este tipo de errores es consecuencia de querer enseñarlo todo y de planes de estudio rígidos.

La Comisión revisora, consideró que la resolución del dilema pasaba por un plan de estudios flexible, dividido en ciclos, con asignaturas optativas en los últimos semestres y con pre-especializaciones diversificadas.

Uno de los objetivos al estructurar las preespecializaciones, consiste en el mejoramiento del nivel académico del alumno a partir de un conocimiento más amplio sobre un campo restringido de la pedagogía, que lo capacita para que desde un contexto teórico aplique métodos y técnicas particulares en problemas específicos de la educación.

Se buscaba una operatividad directa e inmediata de los conocimientos adquiridos puesto que la preespecialización se relaciona con Formación y Práctica Profesional. Se proponen tres especializaciones en el plan de estudios: Educación Permanente, Planificación y Administración Educativa y Psicopedagogía. También, un área libre por ejemplo Sociología de la Educación en la Licenciatura de Sociología o cualquier otra especialidad que la realidad demande.

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

En razón del diagnóstico de los grandes problemas que enfrenta el sistema educativo nacional, el plan de estudios ofrece tres preespecializaciones, y existe un área libre, de forma que en la medida que sea necesario se puedan implementar otras preespecializaciones.

Si tomamos en cuenta que en el país hay seis millones de analfabetos y 15 millones de adultos sin haber terminado la escuela primaria, nos encontramos que este problema de orden socio-educativo no podrá tener resolución exclusivamente dentro de los sistemas de educación formal existentes, es necesario implantar formas diferentes de educación; de aquí, la necesidad de una preespecialización en "educación permanente". En lo que hace a problemas de aprendizaje y educación especial, sólo ha sido posible atender un mínimo porcentaje, por lo que, esta situación se convierte en un problema social importante, y cada día mayor; se requiere de asesores psicopedagógicos en distintas áreas institucionales, de aquí la razón de una preespecialización en Psicopedagogía.

En lo que concierne a los sistemas de educación formal, encontramos que las distintas instituciones han sido afectadas por un alto índice de crecimiento demográfico del alumnado en los últimos años. Producto del incremento sin precedentes en el sistema educativo, están actualmente matriculados en todos los niveles escolares más de 24 millones de alumnos. Es, en estas circunstancias, imperioso proporcionar al sistema educativo, además del personal docente con alto nivel académico, planificadores y administradores educativos. Esto ha sido tradicionalmente un aspecto descuidado en la formación de cuadros profesionales. Por tal motivo, el plan de estudios, propone la apertura de una preespecialización en este campo, puesto que también sobre el pedagogo debe recaer la función de planificación y administración educativa.

En resumen, el plan propone tres preespecializaciones: Educación permanente, Psicopedagogía y Planificación y Administración Educativa, además de un área libre.

Estas preespecializaciones demandan objetivos tales como:

En Psicopedagogía:

- Evaluará y comprenderá los aspectos psicopedagógicos del proceso enseñanza-aprendizaje, así como los problemas propios del aprendizaje.
- Estimaré la especificidad de la intervención psicopedagógica en el proceso enseñanza-aprendizaje, considerando las dimensiones teórico-

prácticas, socioculturales, políticas e institucionales de dicha intervención.

- Valorará y aplicará las habilidades necesarias para la labor de asesoramiento, docencia e investigación en el campo psicopedagógico.

En Educación Permanente:

- Juzgará el contexto social, económico, político y cultural en que se encuentra la Educación Permanente, sus fundamentos filosóficos y políticos, así como los grandes problemas que afronta.
- Elaborará proyectos, los conducirá y evaluará; así como valorará los objetivos de modelos de docencia en la Educación de Adultos y en la Capacitación Laboral.
- Valorará y aplicará las habilidades necesarias para el trabajo interdisciplinario en los niveles para asesoramiento, docencia e investigación para la resolución de problemas de Educación Permanente.

En Planificación y Administración Educativa:

- Evaluará los factores que intervienen en la planeación nacional, regional y sectorial educativa.
- Diseñará, dirigirá, aplicará y evaluará proyectos de administración, planificación y elaboración de planes y programas de estudios de diferentes instituciones educativas o laborales.
- Diseñará sistemas para el aprovechamiento óptimo de los recursos disponibles.²²

Subetapa 3.3. Elección y elaboración de un plan curricular determinado.

La elaboración y estructuración del plan de estudios se hace de acuerdo a las características y necesidades del estudiante, el perfil profesional, los contenidos y el aspecto administrativo de la institución donde se desarrollará el plan.

Es necesario elegir un esquema de organización curricular entre un plan lineal o por asignaturas, plan modular y plan mixto.

En el plan lineal, se organizan los contenidos y temas de las áreas determinadas en asignaturas o materias específicas, relacionándose horizontal, y verticalmente con base en los conocimientos y habilidades requeridos en cada una de las asignaturas.

²² Organización Académica de la Licenciatura en Pedagogía, *op.cit.*, p. 37-38.

Finalmente se estructura el plan lineal mediante la determinación del número de ciclos requeridos y de las materias a impartir en cada uno de ellos, para el establecimiento del mapa curricular.

En el plan modular, se inicia con la justificación y definición de éste y de sus elementos integrantes, después se organizan los módulos a partir de las áreas, temas y contenidos ya previstos, analizando cada módulo en cuanto a su extensión, complejidad e interrelación con los otros, el tiempo necesario para cursarse, así como la determinación de la secuencia de los módulos. Finalmente se estructura el plan mediante la determinación del número de ciclos requeridos y el o los módulos que se desarrollarán en cada uno, estableciéndose finalmente el mapa curricular modular.

En el Plan Mixto, se hace a partir de la estructuración de un plan de estudios con base en asignaturas y módulos, o bien con un tronco común y áreas de especialización.

En el caso del Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEPA, como vimos anteriormente se optó primero por un plan mixto y después por el plan lineal, por lo cual a continuación se hace una descripción de la justificación, organización y estructuración de dicho plan.

La justificación del plan de estudios en la ENEPA, estuvo determinado por la necesidad de adecuarse a la revolución científica y tecnológica donde la formación de los futuros profesionales versará en privilegiar las capacidades creativas. Este proceso demandaba la actualización constante de los docentes y especialistas para perfeccionar sus conocimientos.

Se reconoció que los problemas científicos exigían un enfoque interdisciplinario; lo cual significa que debe entrenarse y capacitarse a los pedagogos para que operen en equipos multidisciplinarios y resuelvan complejos problemas del fenómeno educativo dentro del contexto social.

La licenciatura tiene que preparar pedagogos para diseñar proyectos educativos, ser también capaces de modificar la realidad educativa, social y cultural de nuestro país; por esto se necesita superar la enseñanza tradicional. Así se deberá entrenar a los estudiantes para el trabajo grupal, la autodisciplina y al autoaprendizaje; el análisis y la comprensión de los conocimientos en lugar de la información y recepción pasivas.²³

De esta manera, la estructura del plan de estudios comprenderá dos ciclos uno básico y otro de formación profesional y de preespecialización.

²³ *Ibid.*, 29-30.

El primero, conformado por asignaturas integradas en cuatro líneas de formación básica: pedagógica, psicológica, social e instrumental que cubran desde los primeros hasta los últimos semestres.

El segundo, es a partir del quinto semestre en el cual se integran los conocimientos y métodos de investigación educativa y se unifican los teóricos adquiridos con su aplicación práctica.

Este ciclo culmina con el servicio social. Como el ciclo comienza en el quinto semestre, el alumno primeramente conocerá y tendrá una orientación teórica; posteriormente, a través de su práctica y por la experiencia directa, realizará un tipo de aprendizaje diverso y vivencial de lo que será su vida profesional. El de preespecialización, está directamente relacionado con formación y practica profesional.

El objetivo consiste en el mejoramiento del nivel académico del alumno de licenciatura a partir de un conocimiento más amplio sobre un campo en específico de la pedagogía, que lo capacita para que desde un contexto teórico aplique métodos y técnicas particulares en problemas específicos de la educación.

Se proponen tres preespecializaciones:

1. Educación Permanente compuesta por asignaturas como: Seminario de Educación permanente, Seminario de Alfabetización de Jóvenes y Adultos, Seminario de Capacitación Laboral.
2. Psicopedagogía: Psicotécnica Pedagógica, Teorías y Problemas del Aprendizaje, Seminario de Orientación Educativa y Vocacional.
3. Planificación y Administración Educativa, asignaturas: Seminario de Economía y Planificación, Seminario de Planificación y Evaluación Educativa, Seminario de Administración Educativa.

Además de un área libre de otras carreras.

Apyados por optativas del quinto, séptimo y octavo semestres con las asignaturas siguientes:

- ⇒ Psicoanálisis y Educación
- ⇒ Educación Especial
- ⇒ Seminario de Grupos Operativos
- ⇒ Orientación para la Educación Sexual
- ⇒ Taller de Elaboración de Materiales Didácticos
- ⇒ Taller de Radio y Televisión Educativa
- ⇒ Seminario de Elaboración de Planes y Programas de Estudio
- ⇒ Seminario de Pedagogía Institucional

- ⇒ Seminario de Tesis I y II
- ⇒ Todas las materias relevantes de otras carreras

Con el objetivo de superar el grave problema de titulación, se ofrecieron nuevas opciones: cumplir con la totalidad de los créditos, con el servicio social y presentar tesis y examen profesional. La segunda opción sólo se diferencía en la primera en presentar tesina y examen global de conocimientos. La tercera en realizar un Servicio Social Profesional, bajo la asesoría de un profesional titulado que labore en actividades educativas. Y presentar un informe sustantivo de este servicio y rendir un examen profesional.

Respecto a la planta docente, se conformaba por 46 profesores, de octubre de 1983 a marzo de 1984. El mayor porcentaje eran de asignatura: 84.7%, medio tiempo 4.3 y tiempo completo 10.8%; asimismo, predominaban los docentes con nivel académico de licenciatura, solamente el 10.8% posee un nivel superior. También la mayoría eran pedagogos.²⁴

Los resultados de las evaluaciones demostraron que en el proceso de enseñanza predominaban las formas tradicionales y la modalidad didáctica mayoritaria era la de curso, aunque se contaban con otras modalidades como el taller de investigación, el seminario y el laboratorio.

A continuación se esquematizan los cuadros de materias con objetivos, de acuerdo a la división en dos grandes ciclos: el básico y el superior profesional y de preespecialización, del plan de estudios de pedagogía, con la finalidad de analizarlos.

²⁴ Coordinación General del Programa de Estudios Profesionales para el año de 1983, p. 18.

LINEAS DE FORMACION PEDAGOGICA

SEM.	ASIGNATURA	OBJETIVOS
1°	Teoría Pedagógica I	Comprenderá el problema del conocimiento pedagógico dentro del ámbito científico, analizando diferentes teorías y modelos. Ubicará los problemas educativos actuales.
	Historia de la Educación	Distinguirá criterios, teorías y prácticas educativas en momentos históricos.
2°	Teoría Pedagógica II	Analizará las corrientes pedagógicas contemporáneas, explicando la crisis de la institución educativa, y las alternativas.
	Didáctica I	Examinará el papel de la didáctica dentro de la pedagogía y analizará sus aspectos teórico-metodológicos.
3°	Educación de Adultos	Comprenderá su función, problemática actual, relación socio-económica, evaluando alternativas planteadas.
	Didáctica II	Comprenderá conocimientos básicos didácticos de la lengua escrita y matemáticas, fundada en una concepción psicogenética del niño.
4°	Teorías de la Comunicación	Describirá los elementos, características y medios del proceso de la comunicación.
5°	Semioptativa: Comunicación Educativa	Analizará técnicas de la comunicación, aplicándolas a la labor educativa.
	Análisis de Contenido	Comparará diferentes tipos de análisis, aplicará metodologías, diseñará un modelo de análisis.
	Técnicas de Elaboración de Audiovisuales	Aplicará técnicas de elaboración de audiovisuales, analizando sus diferentes propósitos.
	Laboratorio de Grupos en la Educación	Analizará elementos teórico-metodológicos de diferentes corrientes de dinámica de grupos, ejercitándose el análisis, comprensión, manejo de grupo de aprendizaje, por la práctica misma.
	Historia de la Educación en México	Distinguirá diversas etapas históricas, evolución de la educación en México, desde la época prehispánica hasta la revolucionaria.
6°	Planeación y Administración Educativa	Analizará el proceso de planeación y administración educativa, su relación con la economía y la política de la educación.
7°	Evaluación y Desarrollo Curricular	Evaluará las diferentes estructuraciones curriculares para formular una propuesta.
8°	Seminario de Filosofía de la Educación	Evaluará críticamente los fundamentos filosóficos de la educación y formulará el concepto de hombre, cultura, sociedad y educación para América Latina.

LINEA DE FORMACION PSICOLOGICA

SEM.	ASIGNATURA	OBJETIVOS
1°	Teorías Psicológicas Contemporáneas	Comprenderá la situación actual de la Psicología, a partir de sus escuelas más significativas y la importancia de su estudio para el pedagogo.
2°	Psicología de la Infancia I	Comprenderá las características bio-psico-sociales en la infancia y su relación con el proceso evolutivo y educativo.
3°	Psicología de la Infancia II	Interpretará las características bio-psico-sociales comprendidas en la infancia y su relación con el proceso evolutivo y educativo.
4°	Psicología de la Adolescencia	Analizará los aspectos bio-psico-sociales del adolescente, considerando a la adolescencia como un proceso evolutivo en la vida del hombre.
	Psicología Social	Interpretará la conducta de los individuos en el interior de las relaciones grupales.
5°	Psicología Educativa I	Analizará teorías del aprendizaje, factores bio-psico-sociales, culturales; como aspectos esenciales del proceso de aprendizaje
6°	Psicología Educativa II	Analizará características bio-psico-sociales comprendidas en la conducta y su relación con el proceso de aprendizaje y sus dificultades.

LINEA DE FORMACION SOCIAL

SEM.	ASIGNATURA	OBJETIVOS
1°	Teorías sociológicas	Comprenderá cómo se constituye la Sociología, sus categorías fundamentales, su historia, sus problemas, y su posible relación con el desarrollo y estructuración del pensamiento pedagógico.
	Economía Política	Examinará la forma en que surge y se constituye la Economía Política como ciencia, sus categorías y fundamentación en el método dialéctico, histórico y materialista en el desarrollo capitalista.
2°	Sociología de la Educación	Comprenderá las categorías sociológicas fundamentales: funcionalismo, marxismo, identificando su relación con la educación y el contexto socio-político en que se encuentra inmersa.
	Ciencia Política	Comprenderá y describirá el poder político como una relación social; el proceso de formación histórica de la política y Estado; las categorías: conflicto, sistema y proceso político, teorías, concepciones y enfoques que buscan explicar estos fenómenos.
3°	Problemas Educativos en América Latina	Interpretará los principales problemas de América Latina en el campo educativo, atendiendo a la realidad económica, política y social.
4°	Sociedad y Política del México Actual	Examinará el proceso histórico de la estructura económica, social y política que actualmente impera en el país.
6°	Política Educativa de México I	Analizará la política educativa en el contexto nacional posrevolucionario hasta 1964, enmarcándolo en el desarrollo del capitalismo mundial.
7°	Política Educativa de México II	Analizará la política educativa en el contexto nacional a partir del gobierno de Díaz Ordaz hasta nuestros días, enmarcándolo en el desarrollo del capitalismo mundial.
8°	Seminario de Problemas Actuales de la Educación en México	Evaluará los principales problemas educativos desde realidad económica, política y social.

LINEA DE INVESTIGACION PEDAGOGICA

SEM.	ASIGNATURA	OBJETIVOS
1º	Taller de Investigación Documental	Aplicará las técnicas de la investigación documental en los trabajos académicos que así lo requieran.
3º	Fundamentos de Epistemología	Interpretará críticamente la problemática cognoscitiva, analizando los fundamentos de la Filosofía de la ciencia, y en particular las planteadas a la Epistemología por la ciencia social.
4º	Metodología de las Ciencias Sociales I	Analizará el proceso de investigación científica, así como los principales problemas metodológicos que atañen al diseño de investigación.
5º	Metodología de las Ciencias Sociales II	Analizará el proceso de investigación social, a partir de los problemas que plantea la recolección de datos y el análisis de los mismos.
6º	Estadística Aplicada a la Educación	Examinará y utilizará la Estadística como una herramienta técnica de la investigación y práctica pedagógicas, determinando sus alcances, limitaciones y aplicaciones.
7º-8º	Talleres de Investigación Educativa II y II	Aplicará en los talleres el análisis teórico e histórico de experiencias en investigación educativa, a fin de que se le capacite para diseñar y realizar un marco teórico susceptible de operar como instrumento de reflexión de la realidad educativa que seleccione.

El ciclo de formación profesional y de preespecialización, son el vínculo de integración de conocimientos y métodos de investigación educativa, asimismo, la operatividad directa e inmediata de éstos, es decir la interrelación formación y práctica profesional. Citamos a continuación los cuadros de asignaturas:

FORMACION Y PRACTICA PROFESIONAL

SEM.	ASIGNATURA	OBJETIVOS
5º	Formación y Práctica Profesional I	Realizará prácticas de alfabetización;
6º	Formación y Práctica Profesional II	Llevará a cabo tareas educativas en la comunidad y de capacitación laboral, prácticas docentes en escuelas preparatorias, etc.
7º	Formación y Práctica Profesional III	Realizará tareas de planificación y administración educativa y docencia universitaria.

AREAS DE PREESPECIALIZACION

Preespecialización	Semestre	Asignatura	OBJETIVOS
Psicopedagogía	6°	Psicotécnica Pedagógica	Evaluará los distintos procedimientos y técnicas que utiliza la Psicotécnica Pedagógica a través de un estudio de caso.
	7°	Teorías y Problemas de Aprendizaje	Valorará los aspectos biológicos y psicológicos del aprendizaje para elaborar diagnóstico de problemas de niños y adolescentes y ubicará el papel del pedagogo
	8°	Seminario de Orientación Educativa y Vocacional	Evaluará los problemas teóricos y prácticos que se plantean en la actualidad en el campo de la orientación escolar y vocacional.
Educación Permanente	6°	Seminario de Educación Permanente	Evaluará críticamente las distintas propuestas de Educación Permanente.
	7°	Seminario de Alfabetización de Jóvenes y Adultos	Evaluará los grandes problemas de la educación de adultos y se formará en teoría y práctica para coadyuvar en la solución de los problemas de alfabetización actual
	8°	Seminario de Capacitación Laboral	Evaluará los planes y programas de capacitación para trabajadores de servicios terciarios, centros de producción y sindicatos, a la vez elaborará alternativas.
Planeación y Administración Educativa	6°	Seminario de Economía y Planificación	Evaluará la relación existente entre el contexto social y económico y la planeación educativa, como instrumento de las políticas del Estado en los sistemas e instituciones educativas.
	7°	Seminario de Planificación y Evaluación Educativa	Evaluará desde una perspectiva crítica la planeación educativa en relación a los fundamentos, posibilidades y limitaciones teórico-metodológicas de los planes y programas de estudio y valorará las distintas concepciones y prácticas evaluativas.
	8°	Seminario de Administración Educativa	Valorará la importancia de la Administración Educativa y el papel que ésta juega tanto en el contexto educativo Institucional, como en los procesos generales de Planificación; asimismo, examinará y aplicará las técnicas analítico-administrativas más adecuadas a los fines de la educación.
AREA LIBRE			

OPTATIVAS

SEMESTRE	ASIGNATURA	OBJETIVOS
5°	Comunicación Educativa	Analizará técnicas de la comunicación, aplicándolas a la labor educativa.
	Análisis de Contenido	Comparará diferentes tipos de análisis, aplicará metodologías, diseñará un modelo de análisis.
	Técnicas de Elaboración de Audiovisuales	Aplicará técnicas elaboración de audiovisuales, analizando sus diferentes propósitos.
7°	Psicoanálisis y Educación	Evaluará el aporte a la teoría psicoanalítica para el análisis del proceso educativo y para la formulación de alternativas en el mismo.
	Educación Especial	Distinguirá las áreas que comprende la educación especial y el papel que tiene el pedagogo dentro de ella.
	Orientación para la Educación Sexual	Analizará la importancia y la trascendencia que la Educación Sexual tiene para la realización plena, libre y responsable del individuo en la sociedad.
	Taller de Elaboración de Materiales Didácticos	Analizará y aplicará las técnicas de elaboración de materiales didácticos, valorando su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
	Seminario de Tesis I	Juzgará un problema específico de aplicación práctica y funcional, analizando la información recopilada para llegar a una síntesis de los conocimientos de la carrera, a través de sus diversas etapas: investigación, planeación, evaluación, proyecto, ejecución y operación.
8°	Seminario de Grupos Operativos	Valorará e investigará la dinámica de los procesos grupales a través de la experiencia de un modelo didáctico que tiene como eje al grupo operativo.
	Taller de Radio y TV Educativa	Aplicará las técnicas para la elaboración de programas de radio y televisión con finalidad educativa.
	Seminario de Elaboración de Planes y Programas de Estudio	Evaluará las características pedagógicas de los planes y programas de estudio, confrontando diversos planteamientos y verificando sus condiciones de realización.
	Seminario de Pedagogía Institucional	Evaluará los distintos procesos educativos a la escuela como formas de organización institucional que reproducen relaciones imperantes en el contexto social, analizando las posibilidades y limitaciones de algunas experiencias de reforma o cambio escolar en el país.
	Seminario de Tesis II	Juzgar un problema específico de aplicación práctica y funcional, analizando la información recopilada para llegar a una síntesis de los conocimientos de la carrera, a través de sus diversas etapas: investigación, planeación, evaluación, proyecto, ejecución y operación.
	Todas las materias relevantes de otras carreras	

Subetapa 3.4. Elaboración de los programas de estudio para cada curso del plan curricular.

Además de elaborarse el plan curricular en su totalidad deberán hacerse tantos programas de estudios como asignaturas o módulos integren el plan. Estos deberán elaborarse con anticipación y actualizarse periódicamente, recomendándose que dichos programas reúnan los siguientes lineamientos: datos generales, introducción, objetivos terminales, contenidos temáticos, descripción de actividades, recursos y tiempo estimado para el desarrollo del programa.

Etapa IV. Evaluación continua del curriculum

Una vez organizado, estructurado y puesto en marcha el curriculum, se necesita hacer una evaluación continua de éste, para adecuarlo a las necesidades cambiantes y a los avances disciplinarios. Por otra parte, es importante determinar los logros y deficiencias de su operación. Para ello se deberá contemplar la evaluación interna y externa.

Subetapa 4.1. Evaluación interna.

Al logro académico de los objetivos del plan y de los programas de estudio y al análisis interno de la estructura curricular misma, le corresponderá:

- ⇒ Analizar la congruencia o coherencia entre los objetivos curriculares, así como entre las áreas, temas y contenidos.
- ⇒ Análisis de la vigencia de los objetivos, con base en la información obtenida por el análisis de la población estudiantil, los avances disciplinarios y de los cambios sociales y ratificación o rectificación de dichos objetivos.
- ⇒ Análisis de la viabilidad del currículum en cuanto a recursos humanos y materiales existentes.
- ⇒ Análisis de la secuencia y dependencia entre los cursos así como de su adecuación.
- ⇒ Actualización de temas, contenidos y bibliografía con base en lo anterior.
- ⇒ Análisis de la operatividad de los aspectos académico-administrativos institucionales e interinstitucionales.
- ⇒ Investigación de la actividad docente de los profesores y de su relación con el rendimiento de los alumnos.
- ⇒ Investigación de los factores relacionados con el rendimiento académico de los alumnos de las causas e índices de reprobación, nivel de logro académico, deserción, etc., de las estrategias de aprendizaje, factores motivacionales y afectivos, y rasgos de personalidad asociadas al rendimiento académico.

La evaluación interna como externa estarán en constante relación de interdependencia y deben instrumentarse de manera que constituyan un proceso permanente y continuo. Los resultados obtenidos de éstas tendrán como fin general la reestructuración curricular, misma que requerirá de la delimitación de los elementos curriculares que serán modificados con base en estas evaluaciones, determinación de prioridades para hacer operativo el programa de reestructuración.

Los medios de los que se puede valer: empleo de cuestionarios, entrevistas, análisis de documentos, ampliación de técnicas educativas, investigación bibliográfica y análisis demográfico de alumnos y docentes; técnicas de análisis de juicios de expertos, un sistema de seguimiento de egresados, instrumentos de observación y valoración del desempeño profesional.

Subetapa 4.2. Evaluación externa.

Al impacto social que pueda tener el egresado, es decir a su capacidad para solucionar problemas y para cubrir las necesidades que el ámbito social le demande. Los puntos centrales a considerar:

- ⇒ La investigación continua de las necesidades sociales con las que se ocupará el profesionista.
- ⇒ Investigación continua del mercado ocupacional y de las habilidades requeridas del egresado para modificar o ampliar los aspectos desarrollados en la organización y estructura curricular.
- ⇒ Investigación de los alcances de la incidencia de la labor profesional del egresado en las diferentes áreas especificadas en el perfil profesional.
- ⇒ Investigación de las funciones profesionales desarrolladas durante el desempeño laboral del egresado, entre otras.

Subetapa 4.3. Reestructuración curricular.

Como lo hemos venido anotando, es importante reestructurar el currículo cuando menos cada cinco años, previa revisión cada dos años y su evaluación periódica. El plan de estudios de pedagogía, se encuentra en proceso de reestructuración.

Conclusión de la propuesta metodológica para el análisis curricular aplicada al plan de estudios de pedagogía

Aunque esta metodología se aborda de manera general, nos ayudó a obtener un criterio básico de los aspectos del currículo. No fue fácil seguir todas las etapas solicitadas (algunas se cubrieron demás, otras ni se cubrieron en su totalidad).

Los pasos que se siguieron responden más a una forma informativa-descriptiva, en la cual nos pudimos dar cuenta de manera general de la justificación pedagógica, objetivos, qué tipo de plan, etc. Sin embargo, en lo que se refiere a la fundamentación de la carrera, necesitamos profundizar sobre los estudios que se realizaron para llegar al qué, cómo y por qué de tales conclusiones. Por qué se optó por la teoría y metodología propuestas.

En la fundamentación de la carrera, se le da importancia a la pedagogía a partir de las aportaciones de pedagogos en materia educativa en cuanto al avance en el análisis teórico metodológico y técnico de las estructuras educativas.

En la subetapa que habla de la investigación de las necesidades que pueden ser abordadas por el profesionista.

Encontramos que la pedagogía está definida como disciplina que estudia al hombre en situación educativa. Al mismo tiempo, se reconoce que no es la única que se encarga del estudio de la educación, y su delimitación epistemológica se da por la forma de enfocar un fenómeno, así como sus niveles, aspectos y cualidades de éste. La tarea de la pedagogía será el proceso enseñanza-aprendizaje. Y se hace hincapié en lo mucho que falta por investigar para la construcción de su objeto de conocimiento. (Programa de la organización académica de Acatlán)

Este proceso de enseñanza-aprendizaje lo centran en la actividad de la búsqueda y obtención del conocimiento por parte del estudiante. Así se les formará para que ellos desarrollen la autodisciplina, el autoaprendizaje y el trabajo grupal. (*Ibidem.*)

En la época de los ochenta, cuando se organizó el programa académico de pedagogía, la coyuntura a retomar era la revolución científica y tecnológica, cuya necesidad demandaba una modificación en los sistemas de enseñanza en las licenciaturas; por lo que se planteó una adaptación y flexibilidad por parte de estas instituciones a nivel superior, para ser capaces de adecuarse a nuevas situaciones.

Lo anterior conllevó a demandar en la formación de los profesionales su capacidad creativa así como actualización y profesionalización docente.

Se habló entonces, de integrar la interdisciplina como encuentro y colaboración de la pedagogía con las demás disciplinas. Y un plan de estudios interdisciplinario para abordar el objeto de conocimiento de lo pedagógico. Asimismo, que el campo pedagógico relacione los hechos educativos con el contexto histórico y social.

En resumen, se concluye que las necesidades que abordará el Licenciado en Pedagogía conllevará la docencia, planeación, investigación y el nivel psicosociopedagógico. Y no sólo deberá formarse como ser crítico y creativo, sino utilizarlos estos conocimientos para transformar la realidad.

En consecuencia de lo anterior, se diseñó el currículo por asignaturas, tomando como base el perfil profesional. Éste se dividirá en dos grandes ciclos. El Básico y el Superior Profesional y de Preespecialización. En el primero, se intenta formar con conocimientos específicos complementado con las demás disciplinas; y en el segundo, conjuntar esos conocimientos para utilizarlos en su práctica profesional.

Sabemos que una de las problemáticas por las que llevó a la propuesta de reestructuración del plan de 1976, fue la dificultad que tuvieron los egresados al integrarse al mercado de trabajo —según ellos, por carecer de una previa especialización—, por eso la propuesta de contemplar la preespecialización en este plan. Y uno de los avances en esta carrera es que la función del pedagogo se diversificó en su campo al trabajar no sólo como docente (aunque esta actividad continúe con el mayor porcentaje), sino como planificador, evaluador, y asesor en el contenido de los libros de texto, etc., lo cual lo ha llevado a integrarse en diferentes instituciones.

Con lo anterior, se intentó formar un profesionista con conocimientos científicos del quehacer pedagógico y que al mismo tiempo ubicaran el contexto social. En lo metodológico y axiológico conocieran las bases biopsicosociales de la conducta humana para el desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre otros, no lograba que los estudiantes se titularan, tenía un excesivo número de materias con tres horas a la semana y el perfil profesional carecía de elementos indispensables para integrar al pedagogo al mercado de trabajo, además de ser rígido por lo que se introdujeron más optativas.

Respecto a los programas que presentan los profesores, sería interesante analizar cada uno para ver si se coordinan los contenidos con el plan de estudios, si se han actualizado de acuerdo a los avances de la disciplina y el desarrollo social y económico del país.

Si se llevara a cabo la evaluación interna y externa que propone esta metodología: saber logros y deficiencias de la operación curricular, la capacidad del egresado para resolver problemas y analizar la congruencia entre objetivos, vigencia de éstos y viabilidad del currículo. Se verían en la obligación de revisar y actualizar de manera constante y reestructurar el currículo por lo menos cada cinco años.

Análisis General del currículo de Pedagogía de la ENEPA

"El mundo educativo está inmerso en continuos y necesarios procesos de cambio, e incluso podría afirmarse que, a diferencia de otros ámbitos, queda doblemente afectado: no sólo tiene que asumir el cambio y cambiar, sino que también está obligado a formar para el cambio. Este hecho no es simple ni fácil."²⁵

De acuerdo a esta cita la pregunta obligada es ¿por qué no se ha dado un cambio en el currículo de pedagogía hasta ahora? Si analizamos que el cambio no es un proceso acabado y es la intencionalidad la que lo diferencia del simple cambio. La institución puede tener los medios pero también se puede convertir en un obstáculo de innovación cuando no se gestiona o se pierde el interés por parte de los directivos. Una innovación tendrá mayor aceptación si es compatible con los valores del grupo y la institución, los intereses y formaciones de los estudiantes, la gente que trabaja, etc.

Diríamos que en una respuesta aventurada fue falta de interés de toda la comunidad. La gente no presenta resistencia al cambio, sino ante la pérdida o posibilidad de pérdida. Y encontramos que las limitantes en los recursos y materiales resultan un obstáculo para el cambio, asimismo, los grupos de poder.

Retomamos la innovación que es un fenómeno complejo, polivalente, la cual nos lleva a preguntarnos qué se innova, por qué, para qué y de cómo innovar, cuáles las condiciones y los mecanismos.

En el currículo, "Si una experiencia de cambio no afecta a los ejes fundamentales, no se puede hablar en sentido propio de innovación, ya que sólo se tratará de una mejora del sistema vigente y no de su transformación." (Aguerrondo, 1995:21).

En el proceso educativo la falta de claridad de los objetivos y fines de la educación, la yuxtaposición de disciplinas más que el tratamiento interdisciplinar así como la falta de evaluación o la improvisación de la misma impide que podamos ofrecer resultados del desarrollo de una innovación. Hay que considerar la innovación como un proceso y un producto.

El profesor va a reinterpretar y redefinir el cambio a partir de su reconocimiento, de su forma de pensar y concebir la enseñanza, intereses personales y profesionales, resistencia, aptitudes, Tejada afirma que la innovación

²⁵ José Fernández Tejada, *Los Agentes de la Innovación en los Centros Educativos (Profesores, directivos y asesores)*, p. 220.

terminará siendo aquello que los profesores hagan de ella. No ya como mero ejecutor de proyectos de innovación sino como constructor de la innovación.

Como la innovación afectará a todos: directivos, profesores, asesores, técnicos, estudiantes, deben de integrarse a colaborar ya que los afecta directamente. La autonomía y colaboración son dos requisitos básicos.

Vimos que a nivel pedagógico hubo un cambio sustancial en la pedagogía con las acelerada masificación del nivel medio y superior en los sesenta, setenta y al comienzo de los ochenta; fue importante impulsar el crecimiento de la oferta de carreras de pedagogía y con ella los pedagogos, a quienes se le empezó a dar mayor importancia por lo que aportaban en materia educativa, principalmente en el análisis teórico metodológico y técnico.

De una tradición limitada a la docencia, se creció en otros niveles de la actividad profesional. Se operó en otras dimensiones como en la investigación, planeación, evaluación, capacitación, etc. Y se le cita en diferentes quehaceres: desarrollo de comunidad, salud, política, cultura, etc.

En el entendido de que es necesario recuperar la oposición a una formación vinculada a las necesidades del aparato productivo a una formación teórica (Follari, Barriga 1982). Además porque esta formación teórica es consustancial a la universidad. Exponemos los siguientes apartados con base en esta perspectiva.

Analizar el plan de estudios de pedagogía, es complejo, como dice Ángel Díaz Barriga, toda aproximación a él puede reflejar problemas estructurales del plan y problemas particulares que sólo ha sido posible a partir de la historicidad de los actores que realizan la experiencia curricular.

El hacer la evaluación curricular no es fácil, existe una cierta dificultad para definir el objeto de estudio, no resulta claro ni preciso, ni la metodología que se considera adecuada para su realización. Esta metodología se hace a priori respecto de lo que se va a evaluar. Dicho objeto, siempre es una fracción de un fenómeno más complejo. Y por lo general no incluye a todos los involucrados en el proceso. Por ejemplo otras generaciones de alumnos, otro momento social, otros docentes.

Con base en lo anterior, hacemos algunas observaciones al currículo de pedagogía.

Inicialmente expuse la idea de que la fragmentación del plan de estudios de pedagogía en Acatlán, propiciaba una formación dispersa del estudiante. Esta fragmentación se observa en la cantidad de materias que lo integran. El plan anterior contaba con más de cincuenta materias, el nuevo de 1983 cuenta con más de cuarenta, lo cual siguen siendo muchas materias con contenidos repetidos

al hacer la evaluación. Por esta razón los estudiantes se inscriben a un promedio de seis u ocho asignaturas por semestre. Por otro lado, el contenido de éstas que llevan en un mismo semestre, lejos de tener una articulación entre sí, presentan los más variados paradigmas sobre diversas temáticas.

Esta repetición y sobrecarga de contenidos conlleva más a un nivel de información que formación.

Aunque no negamos que contempla dicho plan diferentes teorías y metodologías básicas y se considera flexible por la introducción de preespecializaciones y prácticas profesionales así como por el número de sus optativas. Sin embargo, es repetitivo en contenidos. Su flexibilización se debió más a adecuarse a la revolución científica y tecnológica de los ochenta. Cuya necesidad demandaba una modificación en los sistemas de enseñanza en las licenciaturas y una formación con capacidad creativa estudiantil, así como actualización y profesionalización docente.

Como ya dijimos, el plan de estudios por asignaturas fragmenta y atomiza el conocimiento, conlleva repetición y sobrecarga de contenidos. El número excesivo de materias cumple sólo el nivel de información e introducción en detrimento de una formación de calidad. Esta carga de materias también dificulta la formación de hábitos para la investigación y actualización, no obstante, en los objetivos generales del programa de estudios de pedagogía se le solicita al alumno diseñe un plan nacional.

La fragmentación y segmentación de una práctica profesional conllevó reducirla a la aplicación de técnicas en lugar de una labor profesional, de analizar los problemas que un campo disciplinario (Psicología, Sociología, Didáctica) demanda como requisitos indispensables para la formación del sujeto. A partir del desarrollo de la teoría curricular, que deriva del pensamiento tecnocrático de la pedagogía norteamericana, las universidades tienden a segmentar el conocimiento y buscan adecuar los contenidos de sus planes de estudio a estas demandas. Esta ideología impidió que el estudiante tuviera una visión integral del conjunto de problemas que se presentan en un objeto de estudio.

Un breve análisis del mapa curricular permite observar la tendencia que tienen las materias a la dispersión ante la ausencia de ciertos ejes conceptuales o problemáticos que promuevan una línea de formación. Por ejemplo, resulta paradójico que en dos semestres se cursen por separado dos materias vinculadas con la didáctica y por distintos profesores lo que lleva a la dispersión de esfuerzos de maestros y alumnos y a la poca integración de los procesos de aprendizaje por éstos últimos. Asimismo, una relación horizontal y vertical deficiente al encontrar una materia correspondiente con otra alejada. Recordando a Tyler²⁶ al elaborar un

²⁶ Ralph W. Tyler, *Principios básicos del currículo*, Traducido por Enrique Molina de Vedia, Chicago, Illinois, Buenos Aires, Argentina, Troquel, 2003, p. 86-88.

grupo organizado de actividades de aprendizaje es importante satisfacer el criterio principal de *continuidad, secuencia e integración*. La continuidad aparece entonces como el principal factor de una organización vertical efectiva: elementos principales del currículo (repetir el concepto en distintas lecciones del curso hasta que se aprenda); la secuencia se relaciona con la continuidad, pero llega más lejos: cada experiencia sucesiva se funde sobre la precedente, pero avanza en profundidad de las materias que abarca, pone el acento en niveles superiores de cada actividad de aprendizaje sucesiva, y no en la repetición. La integración se refiere a la relación horizontal de actividades del currículo para ayudar a un concepto unificado, una materia puede emplearse con éxito con otras para lograr la unidad. Las tres constituyen orientaciones básicas en la elaboración de un esquema efectivo de organización de estas actividades.

En el objetivo "el alumno delimitará el tema de su trabajo y aplicará los elementos concretos de la investigación a fin de organizar, seleccionar el material y redactar su tesis profesional" (Programa de Pedagogía), no se logrará a menos que tenga hábitos para la investigación y sobre todo, si en los objetivos particulares se dice: integrará y utilizará los conocimientos tanto teóricos como metodológicos y técnicos.

Resulta también incongruente que el pedagogo se ha destacado en la práctica por la docencia como veíamos en el análisis curricular y que no haya dentro del plan de estudios una asignatura dedicada a ella.

En este plan, se puede contemplar la reducción de materias a diferencia de los anteriores, pero lo importante no radica en la cantidad sino que los objetivos generales cubran las necesidades de la carrera.

Se requirió del pedagogo formación científica para el desarrollo en el quehacer educativo, compromiso de transformar la realidad que enfrenta, juzgar el contexto de la educación nacional; además ser "un profesional que debe valorar las bases biológicas, psicológicas y sociales del desarrollo de la conducta humana... en el proceso de enseñanza-aprendizaje sea capaz de planear, administrar, conducir y evaluar los objetivos de los sistemas educativos y analizar y diseñar problemas psicopedagógicos, sociopedagógicos y de planeación educativa."²⁷

De lo anterior, decir formación científica en vez de teórica sería muy general. Se podría confundir con la visión positivista de cubrir unos pasos a seguir, recordemos que el positivismo demandaba parcelar la realidad para poderla comprender y la pedagogía una formación humana e histórico social. En segundo lugar, como hemos visto, sino tiene el estudiante una visión clara del objeto de estudio, difícilmente llegará al nivel de transformar.

²⁷ Organización Académica de la Licenciaturas en Pedagogía, op. cit., p. 24.

La formación teórica nos remite a fundamentarnos en una interdisciplina donde se cumplan los núcleos disciplinarios en el plan de estudios de la epistemología, la sociología, la psicología y la pedagogía, entre los cuales se establezcan nexos interdisciplinarios que permiten abordar el objeto de estudio en forma más integral.

Se ha aglutinado por áreas el plan de estudios, lo cual el problema se encuentra no en la coordinación de estas áreas sino la carga de contenidos que cada una presenta.

Respecto a la relación maestro-estudiante-contenido, se observó que el maestro es definitorio en las materias que dan mayor formación y de las consideradas deficientes. Esta reflexión cobra importancia si se analiza que el alumno no percibe qué papel juega como sujeto de los procesos de aprendizaje. Obvio es que la formación teórica del docente constituye un aspecto central en la formación del estudiante, sin embargo, llama la atención que los alumnos no perciban los problemas que la integración curricular por asignatura origina en la dispersión de las materias. Tal pareciera que únicamente con buenos maestros las condiciones que afectan el aprendizaje se modificarían favorablemente, no se requerirá otro tipo de transformaciones, ni un buen currículo, ni un buen planteo metodológico.

Es significativo también, que en la formación teórica que posibilitan ciertas disciplinas, sólo las valoran por su aplicación práctica e inmediata; lo que refleja una concepción tecnicista propia de una sociedad pragmática, que niega la posibilidad de una formación teórica. Será que esta falta de conocimiento se deba a que no participan los alumnos directamente en la elaboración del plan de estudios, ni siquiera en un análisis de éste. En consecuencia, mientras no se resuelvan los problemas de una formación conceptual en los estudiantes, resultará inútil prepararlos en el vacío.

En lo que se refiere a la formación para la investigación, ésta se contempla en los objetivos de la carrera, pero lo importante es analizar que en la práctica no se defina por pasos a seguir sino como una indagación y construcción del objeto de estudio; por lo que se debe tener cuidado de no hacer el divorcio teórico-metodológico al construir éste. El currículo debe promover ejes que promuevan esta formación.

Para los alumnos aprender a investigar ha significado conocer técnicas independientemente de un objeto de estudio específico. No obstante, ni siquiera se puede afirmar que posean una formación metodológica, por cuanto ésta es posibilitada por una formación teórica y negada en un proceso meramente instrumental-técnico. Ante todo como afirma Bachelard es necesario saber plantear problemas, los problemas no se plantean por sí mismos, nada está dado todo se construye. Se requiere una formación en problemas teóricos que permitan

elegir y construir problemas que sean a la vez originales, relevantes y actuales en un ámbito disciplinario.

Como decíamos, la formación teórico (conceptual) constituye la posibilidad a mediano plazo de un pensamiento creativo, esto es la producción de conocimientos pedagógicos. Este objetivo tradicional de la universidad se ve truncado cuando existen exigencias sociales que le demandan en sus cuadros profesionales, "el saber hacer" por ejemplo, saber aplicar técnicas en la construcción de programas por objetivos.

Las dificultades para la formación teórica internamente es por el exceso de información, respecto del tiempo que los estudiantes cuentan para poder "elaborarla" y otra es metodológica y se relaciona con la dificultad que tienen los alumnos para reconocer las exigencias de cierto tipo de práctica educativa para fomentar sus procesos de aprender. Cuando la práctica es tomada como "hacer" se niega la dimensión específica en lo teórico.

De esta confusión de la noción de práctica subyace la demanda de adecuar el currículo a las "necesidades de la realidad", es decir, se condiciona a las exigencias técnicas de un hacer profesional, y forma de acuerdo a las demandas específicas de trabajo por lo que se descuidan los niveles de formación teórica y de formación crítica que sustancialmente corresponden a la formación que la universidad debe fomentar.

Es menester insistir en que no se separe la relación teoría-metodología y técnica ya que una se complementa con la otra. El estudiante de pedagogía se queja que se les da mucha teoría y poca práctica, es una percepción fragmentaria por desvincular la formación teórica (conceptual) de la técnica.

Es importante hacer notar que el 91% de los alumnos no ha elaborado proyecto de tesis y el 73% no se siente capacitado para investigar.²⁸

Por otra parte, los objetivos del plan de estudios contemplan una aparente concientización de los problemas sociales, políticos y económicos para que el pedagogo ubique su práctica profesional, lo cual son un elemento importante en la construcción del plan de estudios pero no pueden constituirse en los elementos definitorios de la estructuración curricular.

Por lo tanto, la propuesta de relación de contenido a partir de la teoría curricular que presenta un ropaje de "científica" y "progresista", como ya vimos, ni de la propuesta de la selección de los temas de un curso que se deriva de las concepciones enciclopédicas que tradicionalmente han influido los currículos

²⁸ Ángel Díaz Barriga, *et al.*, "Proyecto Estudio Exploratorio sobre el Plan de Estudios de la Carrera de Pedagogía de la ENEP-Aragón", p. 25.

universitarios, dieron el lugar que le corresponde a la necesaria formación en el ámbito de lo teórico de un profesional de pedagogía. Formación que posibilita la construcción de conocimientos en general y en particular en el campo pedagógico que nos ocupa. Esta construcción se logrará sólo si se trabaja sobre un objeto de estudio definido considerando la interdisciplina como eje estructural y las concepciones de la pedagogía crítica, asimismo, los postulados de la pedagogía de la posibilidad de Giroux y McLaren.

En consecuencia, la alternativa a seguir sería la necesidad de transformar el currículum realizando estudios con el fin de fundamentar esta transformación. Y establecer condiciones para mejorar la calidad de la educación, la cual conlleva resultados a largo plazo. Asimismo, que se efectúen modificaciones en las prácticas cotidianas de docentes y alumnos.

Como nos preguntábamos al principio, ¿por qué hasta ahora no se ha llevado a cabo una evaluación tanto externa como interna del plan de estudios de pedagogía para optar por el cambio hacia un camino diferente? Quizá es verdad eso de que las instituciones educativas al enfrentar la necesidad de construir sus planes de estudio, les resulta más fácil para ellas recurrir a una estructuración por asignaturas más por la fuerza de la tradición, que por un análisis de las implicaciones pedagógicas que de ella se deriva. Hilda Taba explica que este tipo de currículo tiene un largo respaldo tradicional con aspectos administrativos, y los maestros poseen práctica en diferentes especialidades lo que facilita la planificación y la enseñanza.

Considerando lo anterior, se tiene que optar por efectuar fundamentaciones teóricas para discutir respecto a la organización por asignaturas donde se acepte un plan que obedezca a una estructuración distinta a ésta.

En este sentido, es menester considerar el trabajo de investigación que en equipo han realizado profesores y estudiantes de pedagogía conjuntamente con la Coordinación del Programa de Pedagogía. Preocupados porque haya una reestructuración del plan de estudios que data de 1983. Aclarando que algunos docentes se han actualizado y por ende su programa.

Este proyecto que se inició en 1991, conllevó diversa información: opiniones de alumnos, experiencias de profesores del plan de 83; de planes de estudio de pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, ENEP Aragón y otras universidades a fines a este plan. Se hicieron estudios exploratorios, seminarios, se recabaron trabajos, cursos, tesis, etc., orientados al currículo. Se realizaron diagnósticos de la situación de la carrera, evaluaciones internas y externas, entre otros para llevar a cabo la propuesta.

No vamos a analizar todo el proyecto, sólo lo que nos pareció relevante para nuestro objeto de estudio: alternativa para el cambio curricular.

Respecto al empleo, sigue predominando la actividad docente como práctica profesional de los pedagogos hasta más de un 60%. Los estudiantes no les queda claro a que se van a enfrentar y cuáles son los objetivos de la carrera. En el campo profesional, no hay claridad de él y se pide ampliarlo; su relación más cercana es con psicólogos, normalistas y trabajadores sociales. En el desarrollo de la profesión un porcentaje alto opina que es ocupado por otros profesionistas (54%), desconocen su quehacer (54%), sueldos bajos y preparación deficiente con menor porcentaje (25%).

En los resultados obtenidos, los alumnos piden haya una relación estrecha entre mercado de trabajo y universidad. Asimismo, entre teoría y práctica. Afirman que no hay interés en formarlos.

Respecto al currículo, que haya una constante revisión de éste. Opinan que se parcializa el conocimiento, que no hay continuidad en las materias, no saben cuál es el campo pedagógico. Y a pesar de que el objetivo de las preespecializaciones es integrar el conocimiento junto con la formación y práctica profesional, visualizan parcialización del conocimiento.

Por otra parte, los profesores de asignatura "A" interino, conllevan hasta un 64% (de un total de 108 profesores), el 44% son pedagogos. Seguido del sociólogo 15% y psicólogo 10%, en menor porcentaje filósofo, economista, etc. La mayoría tienen la licenciatura 81%. Y su contratación es por hora (93%). (proyecto 1993)

De las investigaciones hechas y considerando los apartados anteriores concluyeron que la propuesta que hicieron del plan de estudios recupera y promueve una formación completa e integral. Con base en: 1) la práctica profesional del pedagogo se caracteriza como una práctica social promotora de cambio y de amplio alcance: educación formal, no formal e informal.

Donde se requiere que el perfil forme teórica y metodológicamente al estudiante, que le permita investigar, conocer, analizar y transformar las diferentes situaciones educativas que aborda la práctica profesional. Para ser capaz de contextualizar, planear, administrar, colaborar con otras disciplinas. Asimismo, que sea crítico, participativo y reflexivo. Todo esto conlleva a la transformación de su objeto de estudio.

Del análisis del plan de estudios se concluyó que hay preferencia por el área psicológica sobre todas las demás, incluso de la pedagogía. Ausencia de objetivos semestrales explícitos, lo que impide una formación integral y definición de las características específicas del egresado.

Las materias que auxilian a la pedagogía: Economía Política, Ciencia Política, Teorías Psicológicas Contemporáneas, Teorías Sociológicas, aparecen

desvinculadas y aisladas de ella, sin relación dentro del mapa curricular como Economía Política.

Consideran:

...para que los contenidos incluidos en el Plan de Estudios tengan pertinencia y trascendencia en la formación del pedagogo, deberá elaborarse el nuevo plan de estudios con base en la formulación de los objetivos semestrales que permitan lograr el perfil de egreso deseado, al asegurar la evaluación del avance gradual del proceso educativo, gracias a una planeación más acorde a la formación profesional.²⁹

Se proponen ocho objetivos semestrales a cumplir a través del proceso formativo del alumno, que abordará a lo largo de su carrera. Estos objetivos guiarán tanto la estructura misma del mapa curricular, como la cotidianeidad del proceso enseñanza-aprendizaje. Se trata de que los objetivos no limiten o estandaricen los procesos de formación, sino de asegurar su enriquecimiento y su avance progresivo hacia posibilidades de acción y construcción cada vez más complejas y más profesionales.

Lo anterior podría lograrse a través de la construcción gradual de: a) objeto de conocimiento de la disciplina; b) metodologías usuales y alternativas; c) objetos de estudio surgidos de la lectura y problematización de la realidad; d) propuestas de acción que sirvan para confrontar teoría-práctica; e) propuestas teórico-metodológicas que sintetizen una praxis pedagógica. (proyecto 1993)

Se hacen recomendaciones sobre el plan vigente, entre otras las de incorporar computación y formación docente; mejorar la didáctica, formación y práctica profesional, planeación, administración, evaluación y taller de investigación educativa; profundizar en planeación y administración educativa, evaluación y desarrollo curricular, taller de investigación educativa I, psicotécnica y teoría y problemas de aprendizaje; ampliar planeación y administración educativa, didáctica I, seminario de capacitación laboral y taller de investigación educativa; cambiar a obligatoria seminario de tesis, capacitación laboral, seminario de orientación educativa, seminario de elaboración de planes y programas.

También se han revisado y reestructurado las áreas que conforman el plan actual: Básica Pedagógica, Psicopedagógica, Sociopedagógica e Investigación Pedagógica. Se respeta la organización en dos ciclos: Ciclo Básico y Ciclo de Práctica profesional (antes Formación y Práctica Profesional y Preespecialización debido que consideran que la formación profesional se lleva a cabo durante toda la carrera), así como la inserción de dos ejes de formación: el de investigación y el técnico-instrumental.

²⁹ Proyecto de reestructuración para el plan de estudios de pedagogía 1993, p. 25.

En síntesis, un área comprende la integración de conceptos desde los cuales explicar y comprender los fenómenos educativos en un nivel de abstracción, mientras que un eje recupera las nociones y conceptos abstractos para transferirlos a acciones propias del quehacer profesional.

Toda propuesta para mejorar el currículo es bienvenida. Un apartado en el perfil del académico me pareció interesante: que conozca el plan de estudios. Lo debería ser también para el alumno. Solamente los que participan en su análisis y elaboración tendrán un conocimiento más certero. Sabemos que es imposible que todo mundo participe. Por lo que será importante que el alumno conozca de lo que se va a informar y formar.

En cuanto al mapa curricular, se observa un gran número de materias que contiene éste. Aunque hay cambio en los nombres y otras en la redacción, existe igual, una sobre carga de contenidos que por el tiempo, llevará al estudiante al nivel más que de la formación a la de información en detrimento del conocimiento integral del cual se habla.

Por otra parte, se habla de dominio psicológico en la organización curricular sin embargo, sólo se reduce una asignatura en psicología y se cambia psicología social por psicología del adulto. Habrá que revisar si no se repiten los contenidos. En cuanto a que se enfoquen los contenidos a lo pedagógico, el profesor de psicología en la materia por ejemplo de psicología social, si cuenta con conocimiento teórico, sabe que la tiene que guiar al nivel educativo puesto que los alumnos son de pedagogía.

Además de las anteriores exposiciones, visualizamos que en general se acuerda la obligatoriedad, seriación de materias, no hay cambios significativos en los créditos, entre otros. Sería conveniente analizar por ejemplo si en dos materias vinculadas con la didáctica hay continuidad, si los programas coordinan con el plan, etc.

Hay que hacer notar, que es un proyecto que todavía no está aprobado y que no tenemos acceso a todos los cambios o correcciones que se le hagan. Incluso a las respuestas a los cuestionarios que se hicieron a los docentes. Pero no queremos dejar de mencionarlo por lo importante y complejo que es adentrarse a la investigación, análisis, aportación en la reestructuración de un currículum para tender a una transformación siempre con el objeto de mejorar.

A veinte años del origen de este plan de estudios la propia evaluación continua reclama un cambio en su estructura. Se dice que no pierde vigencia gracias a la actualización que cada profesor realiza de su asignatura a partir de las demandas del contexto y de los avances en la propia disciplina. Sin embargo, se reconoce que no todos los profesores la llevan a cabo en el mismo grado y

oportunidad. Y aunque no se habla de un mal diseño si de hacer un cambio, una actualización.

Respecto a los programas por asignatura, los profesores elaboran su propio programa, como en el Colegio de Pedagogía. Esta práctica tiene un acercamiento entre la propuesta de organización del contenido y los temas que se abordan en el curso. Asimismo, permite que cada docente presente una perspectiva de análisis con la que se encuentra intelectual y políticamente comprometido, a la vez que posibilita una actualización de los contenidos del plan de estudios. Sin embargo, tiene el efecto de dispersar la formación que se promueve en el plan. En algunas materias resulta significativo que ciertos temas básicos no sean estudiados. Dicha dispersión procede de la interpretación que cada profesor hace del contenido de su asignatura.

En este sentido, en la actualidad el alumno no estudia los temas que correspondieron hace diez o quince años. De manera que la orientación inicial filosófica-idealista de este plan ha sido modificada por la inclusión de elementos de la pedagogía científica o pragmática de este siglo. Aun cuando los nombres de las asignaturas se han conservado, los contenidos de las mismas han sido renovados.

Por lo que se puede afirmar que las diversas perspectivas de la epistemología y la filosofía, de la psicología y la sociología, de la didáctica, la concepción curricular y la evaluación, se encuentran presentes en el plan de estudios. Lo cual permite afirmar que dicho plan (1983) tiene amplios contenidos del debate de las ciencias sociales y del pensamiento educativo contemporáneo. Esta situación no necesariamente resuelve un conjunto de problemas estructurales que tiene el plan de estudios en particular su dispersión.

En un acercamiento metodológico que se hizo al analizar los contenidos del plan del Colegio de Pedagogía, se encontró que cada profesor prepara su curso anual y no semestralmente; algunos profesores tienen diversas actividades aparte de la docencia de su materia, otros tienen diferentes horarios; algunos modifican los contenidos de su curso cada semestre, lo que constituye una forma de actualización y de dispersión de los contenidos. Otros no presentan a los alumnos un programa. Asimismo, cada programa es presentado en forma muy diversa.

Una racionalización del plan de estudios implica aglutinar las asignaturas de otra forma, incrementando la carga de trabajo hora-semana-mes y a la vez reduciendo el número de asignaturas. Esto se puede lograr si se conciben ejes problemáticos como integradores de las fases o etapas del propio plan.

La falta de precisión sobre algunos contenidos mínimos en el plan, aunada a la práctica de los docentes de efectuar la propuesta de contenidos a tratar en cada semestre, ocasiona que algunos temas sean repetidos en diversas

asignaturas, frente a la ausencia de otros en la formación del profesional de la educación.

Terminamos con la reflexión que hace Díaz Barriga al analizar el plan de estudios del Colegio de pedagogía:

Integrar una perspectiva de la enseñanza que tenga como ejes el conocimiento histórico-didáctico, y su expresión en una concepción (teoría) de la educación parece bastante distante en este plan de estudios. Establecer una columna vertebral en el plan de estudios que acompañe la lectura analítica y pausada de los clásicos que han construido el pensamiento educativo, desde la antigüedad hasta nuestros días, no se concibe. Así a la vez se identifica el énfasis en determinados enfoques frente a la ausencia de otras formas de explicación de aspectos del fenómeno educativo: ejemplo la ausencia de la perspectiva piagetana. La tendencia a que algunos contenidos se encuentren en varios segmentos del plan de estudios y la orientación a un autor, impiden conocer en qué se forma actualmente un pedagogo. Si tomamos en cuenta que la elección de asignaturas se encuentra influida por múltiples factores: comodidad de horario, cupo, prestigio del docente, etc... no tenemos elementos que nos permitan establecer en qué líneas o ejes temáticos se puede formar un pedagogo.³⁰

Con base en los postulados anteriores, concluimos que la formación del pedagogo sea teórica, crítica-social. Que esté capacitado para responder a las exigencias de la modernización educativa actual de una manera integral.

Como decíamos, analizar el curriculum es complicado, requiere de una investigación profunda para conocerlo, evaluarlo y proponer su reestructuración. Sin embargo, creemos que hemos analizado elementos importantes que conlleven a un cambio curricular como alternativa en la formación del pedagogo.

³⁰ Ángel Díaz Barriga, *El contenido del plan de estudios de Pedagogía: análisis de los programas de asignatura*, 1ª reimp., Cuadernos del CESU, núm. 32, México, UNAM, Coordinación de Humanidades, CESU, 1996, pp. 59-51.

CONSIDERACIONES FINALES

Iniciamos nuestra exposición con la idea de un cambio curricular como la alternativa para la formación integral del pedagogo, basándonos en dos supuestos: el plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía de la ENEP Acatlán (hoy FESA), en su diseño actual, no conlleva a una integración en la formación del pedagogo. Fundamentados en la pedagogía crítica, la organización del currículo debe reestructurarse en contenidos, objetivos, y sobre un objeto de estudio con base interdisciplinaria.

En primer lugar, consideramos que el plan de estudios organizado por asignaturas, no ha logrado consolidar la formación integral del profesional en pedagogía, al haber una carga en contenidos otorgada a cada área, así como repetición de estos contenidos en los semestres, dispersión de materias ante la ausencia de ejes conceptuales que promuevan una línea de formación.

Veámos que, en las propuestas de reestructuración se han cambiado nombres a las asignaturas, otras se han reducido, introducido nuevas lo cual ha conllevado más a informar que a formar al estudiante. Esto se confirma con los resultados de los cuestionarios hechos en Aragón y Acatlán.

Hemos dicho, que es necesario se trabaje sobre un objeto de estudio, y como base la práctica interdisciplinaria en la organización y realización de la labor académica. Y que al organizar el currículo, se tomen en cuenta los problemas sociales, políticos, las necesidades y conocimiento del alumno, política organizativa de la institución, avances de la carrera, entre las más significativas.

Revisando de manera somera el proyecto para la reestructuración del plan de estudios de pedagogía (1993), —propuesto por profesores de la carrera, con la contribución de estudiantes de pedagogía—; en él se sugieren objetivos semestrales, aunque en los contenidos no hay cambios significativos. Asimismo, se le da más importancia a las áreas pedagógicas que a las psicológicas. Aunque éstas últimas son en número las mismas que el plan anterior, la única diferencia es que los objetivos en las áreas psicológicas tiendan más a lo educativo.

Se propone también una formación integral, pero por el extenso número de materias es más factible que conlleve de nuevo a la información que a la formación profesional como en los planes anteriores. Sin embargo, lo significativo de este trabajo, radica en resaltar la participación conjunta de profesores, estudiantes y administración institucional al elaborar un diseño curricular nuevo y preocuparse —como ellos dicen— “con el objeto de ofrecer un proyecto educativo de mejor calidad académica para las nuevas generaciones.”

Por otra parte, es importante analizar que la mayoría de las revisiones presentadas, están de acuerdo en que el estudiante tenga una base teórica al formarse: llámese ciclo básico, rígido, tronco común, en los primeros semestres; después, optativas, seminarios, laboratorios, prácticas profesionales, etc.

La idea principal es, cómo lograr una organización diferente en el currículo, donde la interdisciplina marque la línea transversal del plan. Asimismo, que se dirija a un objeto de conocimiento en particular a investigar. También, se vaya construyendo el plan de estudios, y no seguir sólo uno delineado, que muchas veces es desconocido para los actores principales: estudiantes y profesores.

Como hemos visto en capítulos anteriores, los programas elaborados por los profesores, fueron una alternativa para actualizarse, pero también, de dispersión de los conocimientos en concordancia con el plan de estudios. Entonces nos preguntamos ¿para qué se investiga, se analiza y organiza un plan si los profesores no lo van a seguir, no están preparados para ello, y no participan directamente en su organización? Con esto queremos decir, que mientras no haya una verdadera participación de todos los involucrados en el proceso (estudiantes, profesores, administración, etc.), es planear en el vacío.

Si bien, se le ha dado un papel significativo a la tarea del docente al aplicar los conocimientos del plan, ya que organiza los contenidos en sus programas, y la manera de hacerlos llegar a sus alumnos; también es definitiva la participación estudiantil en la relación teórico-práctica e importante el apoyo institucional para que se aplique dicho plan y dichas prácticas.

Ahora bien, en un planteamiento al cambio curricular, conjuntamente debe ir de la mano un cambio de mentalidad estudiantil y docente. El primero en cuanto a responsabilizarse y no delegarlo todo al segundo. El docente tendrá que estar preparado para abrirse a dichos cambios en forma crítica no como una receta a seguir. Esto significa también aceptar metodologías propuestas diferentes en la relación enseñanza-aprendizaje. Incluso llegar a cuestionarse su propio quehacer.

En la construcción de nuestros programas de pedagogía crítica, debemos prestar atención nos dice McLaren de la advertencia de Freire: los programas que intentan dar recetas domesticar el pensamiento. Por lo que al trabajar los maestros en forma colectiva en el análisis y el examen de las condiciones contextuales de sus propios salones de clase, sus comunidades, podrán construir sus propios modelos pedagógicos en la formación de los estudiantes. Y de Edgar Morin al reconocer que los conocimientos divididos no sirven más que para utilización de técnicas.

En segundo lugar, planteamos que la relación estrecha teoría-práctica desde los primeros semestres contribuía a la formación integral del profesional en pedagogía. En este nivel de investigación, podemos concluir que mientras no se

tenga conocimiento teórico de base, el alumno investigará en el vacío: qué va a investigar, para qué y cómo. Asimismo, si la ENEPA en particular y la UNAM en general no realizan convenios con otras instituciones donde investiguen los estudiantes, —no solamente los egresados—, difícilmente se logrará un trabajo significativo y conllevará más al gasto de energía.

Se ha visto, que los talleres de investigación como estructura vertebral del plan, motivan al estudiante, los cuales deben promoverse como centros de producción de los conocimientos donde se unifique teoría y práctica apoyados por seminarios que se mantengan a lo largo del plan, uno por semestre. El propósito de los seminarios es lograr la participación activa del estudiante en tanto se apropia de la metodología científica y adecuadas técnicas de trabajo intelectual. Éstos funcionan como una especie de vínculo dialéctico entre el conocimiento teórico y la práctica; son un recurso didáctico para: redescubrir el conocimiento y enriquecer la experiencia en forma creadora y crítica.

En diferentes propuestas al contenido curricular, se sugiere incorporar elementos crítico sociales para comprender la lucha existente entre los diferentes proyectos culturales que hoy se debaten en los medios de comunicación. Esto conlleva la incorporación de un nuevo lenguaje en términos de Giroux y MacLaren: comprensión de la realidad social, formas de organización, lógica de poder y de su estructuración en el mundo moderno en cuanto a los sistemas existentes que dominan. El lenguaje de la posibilidad dicen estos autores, que les permita a las actuales y nuevas generaciones pensar en otro mundo posible, mejor y no sólo en las utopías actuales de corte catastrofistas o más bien antiutopías.

Hay que hacer notar que la pedagogía se encuentra en proceso de construcción en busca de su identidad. Y por lo tanto el pedagogo lo ha reflejado en su práctica profesional: buscando delimitar su campo con otras profesiones y luchar por no sólo abrir su campo de trabajo sino de ampliarlo. En este ir y venir se ha encontrado con tropiezos, subempleo, y actualmente competirá no sólo con otros profesionistas sino con sus propios compañeros de carrera.

La pedagogía, aunque en su interior parece debatirse en un mar de confusiones, como disciplina, ha rebasado los límites de la docencia para desarrollarse en múltiples tareas educativas, entre otras las metodológicas de formación profesional. Sin embargo, aún prevalece el desconocimiento en los empleadores con respecto a esta profesión.

Ahora, cómo formar al pedagogo en el momento actual en el cual se habla de competencia, exclusión, globalización, técnicas para el trabajo como prioritarias, calidad, equidad, evaluación, acreditación. No se busca una respuesta corta e inmediata pero sí una interrogante para iniciar otra investigación.

Se podría asumir que los pedagogos seguirán teniendo acomodo en el mercado de trabajo mientras funcionen como docentes e investigadores en los sectores de educación, no obstante, existen pocos indicios sobre su posible acceso a puestos de nivel alto y medio de decisión en el campo educativo.

El pedagogo aún con la búsqueda de identidad, la competencia, etc., tiene la obligación de abrirse camino, ganar espacios, ser crítico. Si analizamos el proyecto neoliberal, el papel de la pedagogía debe ser reproductora, no crítica la cual implica una toma de conciencia histórica. El modelo económico actual no está generando demanda de los egresados de las IES. El rezago y competitividad por el empleo, cambia la profesionalización por competencias laborales: capacidad de "saber hacer". La demanda de profesionalización se ha traducido en la utilización del conocimiento práctico.

Axel Didrikson manifiesta ante esto, que las formaciones sean más genéricas y no exclusivamente de la disciplina. En los nuevos mercados el título no es suficiente para el desarrollo del profesional. Éstos ya no garantizan la movilidad ocupacional por el simple hecho de exhibirlos.

De esta forma, con los requerimientos actuales, la universidad tiene que reforzar sus funciones sin perder el carácter social, crítico y reflexivo, como parte substancial de su identidad, ya que atender el aspecto profesionalizante de la licenciatura del pedagogo, no debe significar la tecnificación en cuanto al saber hacer, sino en procurar la formación de un profesional con un pensamiento crítico-social que le permita comprender el papel que juega su profesión en un contexto amplio y del que juega él como profesional de la educación y sujeto social.

Por lo tanto, no se tratará de responder al mercado laboral sino de establecer nuevos mercados o líneas de acción para el pedagogo. Procurando cumplir con el espíritu emprendedor del mismo.

Hemos tratado de analizar las partes fundamentales del currículo a partir de las opiniones y experiencias de diferentes autores y apoyados en una metodología que no es la más ideal pero nos ayudó a analizarlo por lo menos en sus partes para valorarlo en conjunto. Sin embargo, queda pendiente de avanzar en construir una metodología cualitativa que trascienda las limitaciones de las existentes, en particular las que insisten en parcializar el conocimiento y utilizarlo solamente como un recurso técnico.

Dichos autores, proponen definir el objeto de estudio, formular objetivos de manera general pero reducirlos en cantidad, amplios en contenido y significativos en lo individual y social. Además se basarán en la solución de problemas lo que llevará a totalizar el conocimiento. Los objetivos de aprendizaje, su principal función será determinar la finalidad del acto educativo. El aprendizaje conllevará la modificación de pautas de conducta molar es decir total, integral en el alumno.

En esta trayectoria, el aprendizaje es concebido como un proceso que manifiesta constantes momentos de ruptura y reconstrucción, el proceso es más importante que el resultado, de aquí que las situaciones de aprendizaje sean generadoras de experiencias que promueven la participación de los estudiantes en su propio proceso de conocimiento.

Se proponen actividades de aprendizaje en tres momentos metodológicos los que a su vez se relacionan con toda forma de conocimiento: una primera aproximación con el objeto de estudio, un análisis del objeto para identificar sus elementos, interrelaciones, pautas y un tercer momento de reconstrucción del objeto de conocimiento, producto del proceso seguido de diversos procesos de investigación.

Lo anterior exige el trabajo en grupo como alternativa para que los alumnos investiguen y a la vez participen en la elaboración del programa. La metodología conllevará procedimientos como leer, analizar, criticar, plantear hipótesis, etc., es menester considerar el interés del profesor y el alumno en esta tarea de construcción de objetos de estudio. Y en consecuencia, apegándose a la pedagogía crítica es potenciar a los alumnos para que ellos mismos intervengan en su propia formación.

En la actividad propia del grupo se definen los objetos de conocimiento y sus problemas, se documentan sobre estudios previos al área, acuden a los sitios seleccionados (realidad social), viven situaciones, observan desde dentro. En este accionar, se destacan los tres elementos que intervienen dialécticamente: el grupo, la tarea y la coordinación.

Se evaluará lo individual y grupal sobre el propio proceso de aprender. El aprendizaje es concebido no sólo en lo referente a exámenes sino trabajos, ensayos, investigaciones, etc. La evaluación del aprendizaje y proceso didáctico se apoyará en un marco teórico conceptual y operativo.

Por otra parte, cabe mencionar que el currículo modular es un programa de investigación el cual conlleva la formación y aplicación de conocimientos en una acción de servicios en un problema concreto de la realidad. El módulo integral implica la docencia, la investigación y el servicio, análisis histórico crítico de las prácticas profesionales, la relación teoría-práctica, fundamentación epistemológica y carácter interdisciplinario de la enseñanza.

En la actualidad, la evaluación y acreditación juegan un papel importante de control, sobre todo en educación superior, como proyecto de globalización en educación. La sociedad requiere de una población preparada y consciente de los problemas actuales y el pedagogo tiene la gran responsabilidad de contribuir en ella en el ámbito educativo, teniendo una buena formación, aunque esto conlleve atravesar barreras.

En el nuevo siglo, los modelos de producción reclaman un estudiante creativo e innovador que se le deberá de orientar para un nuevo horizonte científico-tecnológico que demanda planes y programas de estudio abiertos y flexibles, capaces de asimilar las innovaciones. La eficiencia del egresado se medirá sobre la base de la creatividad y destreza para desarrollar y aplicar los nuevos conocimientos a situaciones complejas. Y al docente como un intelectual cuya labor sea una forma práctica crítica relacionada con los problemas, preocupaciones y experiencias de la vida cotidiana, es decir los maestros como intelectuales transformadores.

En consecuencia, es menester considerar las anteriores opciones en la búsqueda de un cambio curricular en la profesionalización del Licenciado en Pedagogía.

Por otra parte, y en relación al tema central de esta tesis, podemos afirmar que el estudio realizado permite confirmar la idea expresada por otros autores como Díaz Barriga y Alicia de Alba, de que para optar por un cambio en la forma curricular del pedagogo es compleja y contradictoria de lo que sencillamente parece: integrarse comisiones, la duración de éstas, el compromiso, trabajo a largo plazo, tiempo, investigación extra muchas veces sin remuneración, aprobación de las autoridades internas lo cual lleva tiempo, entre otras.

Aunado a lo anterior, que el servicio social sea un verdadero trabajo de afirmación de la formación y no un mero trámite burocrático donde la institución intervenga para que haya continuidad al terminar.

El cambio como lo expresamos es necesario y debe afectar los ejes fundamentales para llegar a la estructuración curricular, de otra manera sólo se tratará de una mejora. Éste como proceso y producto junto con la evaluación, requiere tener claro los objetivos y un trabajo interdisciplinario; de otro modo no habrá desarrollo del mismo. El cambio depende de su práctica, es por eso que creemos que es una alternativa para la formación del pedagogo. Al no ser un proceso acabado, junto con la evaluación, después de establecerse, continuará el ajuste para el logro de los objetivos.

Ahora, hay que hacer notar que hablamos de transformación, lo que implica no sólo cambiar o integrar asignaturas sino que hay necesidad de una reestructuración. De la documentación revisada estamos de acuerdo en que los profesionales de la pedagogía requieren de formación integral para lo cual proponemos:

- Considerar los problemas económicos, políticos y sociales dentro del plan de estudios de forma crítica, esto es, preguntarse qué es lo que vamos a adecuar para resistir los embates de la globalización en este régimen liberal.

- Analizar la política institucional y trabajar para conseguir el cambio requerido de los planes y programas de estudio; (en los once puntos centrales de la Reforma Académica, el Rector Dr. Juan Ramón de la Fuente habló de actualizar todos los planes y programas de estudio de las licenciaturas en siguientes años (gaceta UNAM, nov. 2003)). Además de ver las posibilidades de conseguir una verdadera práctica pedagógica.
- Concientizar a los estudiantes mediante los postulados fundamentales de la pedagogía crítica, de la pedagogía de la posibilidad.
- Organizar el currículo con base en problemas específicos, lo que conllevará a objetos de estudio de manera interdisciplinaria.
- Contemplar una epistemología que nos aclare el objeto de la pedagogía y sus paradigmas que la hagan avanzar de una práctica utilitaria de origen a una disciplina en busca de su identidad.
- Relacionar la teoría y práctica como lo hemos venido anotando. El hecho de investigar y aplicar las técnicas que se aprenden en la teoría lleva implícita esta relación; separarlas, sería darle importancia a una sobre la otra (por eso los estudiantes se quejan que es mucha teoría y poca práctica), porque en el mismo plan están separadas.

Desde luego que estamos conscientes que trabajar para que se dé un cambio curricular requiere no solamente de un nivel profesional sino de la voluntad docente, estudiantil e institucional. De otro modo no creemos que haya una alternativa para la formación integral del pedagogo si se continúa con la organización del plan de estudios como hasta ahora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, Ma. Esther, "Modernización de la Educación Superior, El Caso de México", *Foro Universitario*, época II, núm. 6, mayo de 1981, pp. 12-13.
- Alba, Alicia de, *Currículum, Crisis, mito y perspectivas*, 2ª reimp., México, UNAM, CESU, Colección Educación, 2002, p. 90.
- Alonso, Antonio, *Metodología*, Edicol, México, 1983.
- Argott, Cisneros Lucero, "En torno al debate de la científicidad de la Pedagogía", México, abril, 1999, pp.1-6.
- Arizmendi, Roberto, "Planeación y Administración de la educación", Universidad Nacional Autónoma del Edo. de México, 1982.
- Arredondo, Armando, "Comisión Temática Sobre Desarrollo Curricular", en Documentos base, *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, vol. I, México, 1981.
- Ávila, Suárez Carmen y Lilia Figueroa, (Compiladoras), *El Proceso de la Formación en la Práctica Educativa y Docente*, (Antología), Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Edo. de México, México, 1992.
- Barreiro, Telma, "La Educación y los Mecanismos Ocultos de Alienación", *Ciencias de la Educación*, Rosario, Argentina, Axis, 1975, pp. 89-95.
- Barnés de Castro, Francisco, "Plan de Desarrollo 1997-2000, Metas Institucionales, Programa de Trabajo 1998", *Gaceta UNAM*, Suplemento adicional, mayo, 1998, pp. 6-15.
- Bassols, N., "Sobre las escuelas dependientes del departamento de enseñanza técnica", en *Obras*, FC E, 1964.
- Baudelot, Christian y Roger Establet, *La Escuela Capitalista*, México, Siglo XXI Editores, 1974.
- Bauleo, Armando, *Ideología, Grupo y Familia*, 1ª ed., México, Folios Ediciones, 1982.
- Brunner, José Joaquín, *Educación Superior en América Latina: Cambios y Desafíos*, 1ª ed., Chile, FCE, 1990.

- Carrizales Retamosa, César, *Crísis en la Formación de los Educadores*, 1ª ed., Serie Política y Educación en México, México, Universidad Autónoma de Querétaro, 1983.
- Carrizales Retamosa, César, "Modernidad y Modernización en la Formación de Profesores", *Pedagogía*, vol. 08, núm. 01, México, 1992.
- Carrizales Retamosa, César, *Políticas de Investigación y Producción de Ciencias Sociales en México*, 1ª ed., Serie Política y Educación en México, México, Universidad Autónoma de Querétaro, 1984.
- Chehaybar y Kuri, Edith, *Técnicas para el Aprendizaje Grupal (grupos numerosos)*, 3ª ed., UNAM. CISE, 1985.
- Covo, Milena, "Algunas consideraciones sobre la Enseñanza de la Interdisciplina en la Universidad", México, Seminario en el Centro de Estudios Interdisciplinarios de la ENEP Acatlán, 1978.
- Díaz Barriga, Ángel, *El contenido del plan de estudios de Pedagogía: análisis de los programas de asignatura*, 1ª reimp., Cuadernos del CESU, núm. 32, México, UNAM, Coordinación de Humanidades, CESU, 1996.
- Díaz Barriga, Ángel, *Criterios y Valoraciones de los Empleadores Respecto de Egresados Universitarios, Un Estudio en la Ciudad de México*, México, 1993, 166 p. Tesis (doctorado en pedagogía), UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.
- Díaz Barriga, Ángel, *Didáctica y Currículum*, 3ª ed., México, Nuevomar, 1985.
- Díaz Barriga, Ángel, "Didáctica versus Tecnología Educativa, Problemas de una aproximación," UNAM, Coordinación de Humanidades, 1983, pp.1-20.
- Díaz Barriga, Ángel, "Estabilidad y cambio en las reformas curriculares" en *Investigación y políticas educativas: Ensayos en honor de Pablo Latapí*, Carlos Ornelas, comp., 1ª ed., México, Santillana, 2001.
- Díaz Barriga, Ángel, "La Formación de Profesores un Problema Estructural," México, *Foro Universitario*, época II, núm. 48, noviembre de 1984, pp. 23-26
- Díaz Barriga, Ángel y Concepción Barrón Tirado, *El Currículum de Pedagogía: un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil*, México, UNAM. ENEP-Aragón, 1982.

- Díaz Barriga, Frida, *et al.*, "Metodología del diseño curricular para la enseñanza Superior", *Perfiles Educativos*, núm. 7, UNAM, CISE, octubre-diciembre de 1984, pp. 12-35.
- Díaz Barriga, Frida, y Gabriel Hernández Rojas, *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*, 1ª ed., McGraw-Hill Interamericana Editores, México, 1999.
- Eco, Humberto, *Cómo se Hace una Tesis*, Técnicas y procedimientos de investigación estudio y escritura, 6ª edición, México, Herrero, 1984.
- Elizondo Huerta, Aurora, "La Reforma Educativa y Las ENEP," Memorias, Primer Foro Académico Laboral ENEP, *Foro Universitario*, núm. 60, mayo de 1980, pp. 17-25.
- Espinosa, Torres Felipe, "Presupuesto, academia y democracia en la UNAM", *Foro Universitario*, época II, núm. 89, enero-abril, 1989, pp. 7-12.
- Estatuto General de la UNAM, "De los Consejos Técnicos de las Facultades y Escuelas, Capítulo VI", *Legislación Universitaria*, México, UNAM 2000, pp. 142-143.
- Ezpeleta, Justa y María Elena Sánchez, "Maestrías en educación en México", en CONACYT, *Investigaciones en educación*, México, 1980.
- Fernández, Pablo, "Continuidad y Ruptura del Planteamiento Metodológico, Notas críticas para su análisis," *Foro Universitario*, época II, núm. 2, enero de 1981, pp. 15-25.
- Fernández, R. Héctor H., "Apuntes Generales Sobre el Currículo", *Foro Universitario*, época II, núm. 76, marzo de 1987, pp. 10-25.
- Fernández Tejada, José, *Los Agentes de la Innovación en los Centros Educativos (Profesores, directivos y asesores)*, Archidona (Málaga), Aljibe, 1998.
- Follari, Roberto y Jesús Berruezo, "Criterios e Instrumentos para la Revisión del Diseño de Planes de Estudio", México, UAM, Azcapotzalco, noviembre 1979.
- Fuentes Molinar, Olac, "Crisis de la Educación Superior en México", en *Crisis y Contradicciones en la Educación Técnica de México*, Oscar Mohar Betancourt, comp., México, Grupo Editorial Gaceta, 1984, pp. 39-51.

- Fuentes Molinar, Olac, "Las ENEP: Proyecto y Práctica (versión de la Conferencia)", Memorias, Primer Foro Académico Laboral ENEP, *Foro Universitario*, núm. 4, febrero de 1980, pp. 39-50.
- Gago Huguet, Víctor, *Modelos de Sistematización del Proceso Enseñanza Aprendizaje*, México, Trillas, 1985.
- Giroux, Henry, *La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía*, Traducción Martín Mur. México, Siglo XXI Editores, 1993.
- Giroux, Henry, *Los Profesores como intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*, 1ª ed., Barcelona-Buenos Aires-México, Paidós, 1990.
- Glazman, Raquel, *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, 1ª ed., México, Paidós, 2001.
- Glazman, Raquel y María de Ibarrola, *Planes de Estudios. Propuestas Institucionales y realidad curricular*, 1ª ed., México, Nueva Imagen, 1987.
- Gramsci, Antonio, *Los Intelectuales y las Organización de la Cultura*, 1ª ed., México, Juan Pablos Editor, 1975.
- Granados Chapa, Ángel, "Así Nacieron Las ENEP (versión de la Conferencia)", Memorias, Primer Foro Académico Laboral ENEP, *Foro Universitario*, núm. 4, febrero de 1980, pp. 15-21.
- Guevara Niebla, Gilberto, *La Catástrofe Silenciosa*, (Compilador), 1ª ed., México, FCE, 1992.
- Guevara Niebla, Gilberto, "La Educación Superior en el Ciclo Desarrollista de México", en *Cuadernos Políticos* núm. 25, México, Era, 1980, pp. 65-74.
- Guevara Niebla, Gilberto, *El Saber y el Poder*, 1ª ed., México, Colección Realidad Nacional, núm. 13, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1983.
- Guzmán, Ortiz E., *et al.*, "UNAM: Crisis y Democracia (situación actual)", *Foro Universitario*, época II, núm. 70, septiembre de 1986, pp. 41-49.
- Heller, Agnes, *Sociología de la Vida Cotidiana*, Barcelona, Península, Colección Historia, Ciencia y Sociedad, 1977.
- Hoyos Medina, Carlos Angel, *Epistemología y Objeto Pedagógico, ¿Es la pedagogía una ciencia?*, 1ª reimp., Colección Educación, Serie Mayor, México, UNAM, CESU, Plaza y Valdés Editores, 1999.

- Hoyos Medina, Carlos Angel, "El fracaso escolar", en *Entrevistas sobre educación*, Jorge Servín Victorino, 1ª reimp., México, Plaza y Valdés Editores, 1999, pp. 87- 94.
- James, Bowen y Peter R. Hobson, *Teorías de la Educación*, Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental, 1ª ed., México, Limusa 1979.
- Ibarrola, María de, *et al.*, "El gasto de la educación superior y el conflicto en la UNAM", *La Jornada*, México, Observatorio Ciudadano de la Educación, comunicado, núm. 4, enero del 2000.
- Ibarrola, María de, "Tendencias actuales de la educación tecnológica", en *Entrevistas sobre Educación*, Jorge Servín Victorino, 1ª reimp., México, Plaza y Valdés Editores, 1999, pp. 9-26.
- Konstantinov, N.A., *et al.*, *Historia de la Pedagogía*, Cártago, Argentina-Letras, México, 1986.
- Kosik, Karel, *Dialéctica de lo Concreto* (Estudio sobre los problemas del hombre y el mundo), Originalmente se publicó en la colección Teoría y Praxis, Traducción: Adolfo Sánchez Vázquez, México, Grijalbo, 1986.
- Kuri Cano, Alfredo y Follari, Roberto, "Elementos para una Crítica de la Tecnología Educativa," Simposio sobre Alternativas Universitarias, México, UAM-Azcapotzalco, 1980, pp. 1-20.
- Labarca, Guillermo, *et al.*, *La Educación Burguesa*, 5ª ed., México, Nueva Imagen, 1984.
- Larraguivel Ruiz, Estela, "Currículo Oculto y Universidades Democráticas: Acercamiento Teórico para un Análisis", *Foro Universitario*, época II, núm. 69, junio de 1986, pp. 74-83.
- Leonardo, Patricia de y Gilberto Guevara Niebla, "Las Antinomias del Desarrollo de la UNAM (primera parte)", *Foro universitario* núm. 3, época II, febrero de 1981, pp. 14-17.
- Leonardo, Patricia de y Gilberto Guevara N., "Las Antinomias del Desarrollo de la UNAM. (segunda parte)", *Foro universitario* época II, núm. 4, marzo de 1981, pp. 15-25.
- Leonardo, Patricia de, "La Universidad Contemporánea", *Foro Universitario*, núm. 63, febrero de 1986, pp. 28-31.

- Martínez de la Roca e Imanol Ordorika, *UNAM: Espejo del Mejor México Posible*, 1ª ed., Colección Problemas de México, México, Era, 1993.
- Medina, Viedas Jorge, *Universidad, política y sociedad*, México, Juan Pablos Editor, 1978.
- Mendieta y Núñez, Lucio, *Ensayo Sociológico sobre la Universidad*, 1ª ed., UNAM, México, 1980.
- Mendoza Rojas, Javier, "Dos Planes y sus Múltiples Lecturas: Planeación de la Educación en México", *Foro Universitario*, época II, núm. 51, febrero de 1985, pp.
- Menéndez, Libertad M. y Laura Elena Rojo, *Los egresados del Colegio de Pedagogía de la UNAM (un informe preliminar)*, México, UNAM, Coordinación de Humanidades, CESU, 1986.
- Miranda, Juan Carlos, "El Concepto del Currículo Oculto II", México, *Foro Universitario*, época II, núm. 76, marzo de 1987, pp. 29-39.
- Mohar B., Oscar, Compilador, *Crisis y Contradicciones en la Educación Técnica de México*, 1ª ed., México, Grupo Gaceta, 1984.
- Morán Oviedo, Porfirio, "Instrumentación Didáctica" en *Operatividad de la Didáctica*, vol. II, México, Gernika, 1986, pp. 145-213.
- Morán Oviedo, Porfirio, "Propuesta de Evaluación y Acreditación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje en la perspectiva de la Didáctica Crítica", en *Fundamentación de la Didáctica*, vol. I, México, Gernika 1986, pp. 99-133.
- Moreno Moreno, Prudenciano y Munguía Espitia, Jorge E., "Los Nuevos Economistas y la Educación", *Foro Universitario*, núm. 72, noviembre de 1986, pp.
- Not, Louis, *Las pedagogías del conocimiento*, Trad: Sergio René Madero Baéz, 1ª reimpr., México, FCE, 1987.
- Organización Académica de la Licenciatura en Pedagogía*, Programa de Estudios Profesionales, Coordinación del Programa de Pedagogía, UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, 1986.
- Ornelas, Carlos, comp., *Investigación y política educativas: Ensayos en honor de Pablo Latapí*, 1ª ed., México, Santillana, 2001.

- Ornelas, Carlos, *El Sistema Educativo Mexicano, La transición de fin de siglo*, 7ª reimp., México, CIDE, NF, FCE, 2000.
- Pallán, F. Carlos, "Bases para la Administración de la Educación Superior", INAP, 1978.
- Pansza González, Margarita, *Pedagogía y Currículo*, 2ª ed., México, Gernika, 1989.
- Pansza González, Margarita, *et al.*, "Sociedad-Educación-Didáctica", en *Fundamentación de la Didáctica*, vol. I, México, Gernika, 1986, pp.13-67.
- Pardo Ortiz, F., "Seminario de Información y Análisis núm. 1176", *Proceso*, México, 1999.
- Pérez Juárez, Esther Carolina, "Problemática General de la Didáctica" en *Fundamentación de la Didáctica*, t. I, México, Gernika, 1986.
- Pérez Juárez, Esther Carolina, "Propuesta Metodológica en la Perspectiva de la Didáctica Crítica", en *Operatividad de la Didáctica*, vol. II, México, Gernika, 1986.
- Pescador Ozuna, J.A., "Balance de la Educación Superior en el Sexenio 1976-1982", en *Perspectivas de la Educación Superior en México*, 1ª ed., UAP, 1984.
- Pescador, Ozuna, José Angel y Carlos Alberto Torres, "Educación Superior, Cultura, Política y Socialización del Personal del Estado: El Papel Contradictorio de la Universidad Pública y Privada en México", en *Poder Político y Educación en México*, 1ª ed., México, UTEHA, 1985.
- Poder Ejecutivo Federal, *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988*, México, 1984.
- Poder Ejecutivo Federal, *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, Secretaría de Educación Pública, 1989.
- Ponencia, "Política Académica de la ENEP Acatlán", Memorias, Primer Foro Académico Laboral ENEP, *Foro Universitario*, núm. 3, enero de 1980, pp. 45-50.
- Primer Foro Académico Laboral ENEP, "Política laboral en la UNAM para el caso particular de las ENEP", Conclusiones de la Mesa 3, *Foro Universitario*, núm. 5, abril de 1980, pp. 4-35.

- Puiggrós, Adriana, *Imperialismo y educación en América Latina*, 4ª ed., México, Nueva Imagen, 1985.
- Ruiz del Castillo, Amparo, *Educación Superior y Globalización, ¿Educar para qué?*, 1ª reimp., México, Plaza y Valdés Editores, 2002.
- Sánchez Rosete, Laura, "Evaluación Curricular: Un Análisis", *Foro Universitario*, época II, núm. 76, Marzo de 1987, pp. 11-19.
- Sánchez, Armando, "La Interdisciplinariedad: Planteamiento hacia una política académica", *Memorias, Primer Foro Académico Laboral ENEP, Foro Universitario*, núm. 5, enero de 1980, pp. 50-58.
- SEP, Artículo Constitucional Relativo a la Educación en *Documentos sobre la Ley Federal de Educación*, México, 1974.
- Seminario, "Acerca de la Problemática de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales", Profesores de las Cinco ENEPS, *Foro Universitario*, núm. 6, época II, Mayo de 1981, pp. 28-35.
- Sotelo Inclán, Jesús, "La Educación Socialista", en *Historia de la Educación Pública en México*, México, F C E, 1977.
- Tecla, Alfredo, *Metodología de las Ciencias Sociales*, 3ª ed., México, Ediciones Taller Abierto, 1986.
- Tyler, Ralph, *Principios básicos del currículo*, Traducido por Enrique Molina de Vedia, Chicago, Illinois, Buenos Aires, Argentina, Troquel, 2003.
- UNAM, Dirección General de Planeación, "Documento sobre la atención de la demanda de primer ingreso", 1981, 1982.
- Zapata Zonco, Oscar, "Consideraciones en torno al nuevo plan de estudios de la carrera de Pedagogía en ENEP Acatlán", en *Memoria del Foro Análisis del Currículum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón*, Concepción Barrón Tirado y Blanca Rosa Bautista, compiladoras, 1ª ed., UNAM 1991, pp. 25-59.

Anexo 1

PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA 1976

1er. Semestre	2° Sem.	3er. Sem.	4° Sem.	5° Sem.	6° Sem.	7° Sem.	8° Sem.
HISTORIA Y CULTURA I (GRECIA)	HISTORIA Y CULTURA II (ROMA)	HISTORIA Y CULTURA III (EDAD MEDIA)	HISTORIA Y CULTURA IV (SIGLOS XV-XVI)	HISTORIA Y CULTURA V (SIGLOS XVII-XVIII)	HISTORIA Y CULTURA VI (SIGLO XIX)	HISTORIA Y CULTURA VII (SIGLO XX)	HISTORIA Y CULTURA VIII (MEXICO SIGLO XX)
TEORIA PEDAGOGICA I	TEORIA PEDAGOGICA II	ESTADISTICA APLICADA A LA EDUCACION	PSICOTECNICA PEDAGOGICA I	PSICOTECNICA PEDAGOGICA II	PRACTICA DOCENTE	PRACTICAS EDUCATIVAS I	PRACTICAS EDUCATIVAS II
LINGUISTICA I	LINGÜÍSTICA II	AUXILIARES DE LA COMUNICACIÓN	DIDACTICA GENERAL I	DIDACTICA GENERAL II	ORGANIZACIÓN ADMINISTRACION Y SUPERVISION ESCOLAR	ORGANIZACIÓN ADMINISTRACION Y SUPERVISION ESCOLAR	EDUCACION EXTRAESCOLAR Y DE ADULTOS
INTRODUCCION A LA EPISTEMOLOGIA	METODOLOGIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	PRACTICAS DE LA INVESTIGACION PEDAGOGICA I	PRACTICAS DE LA INVESTIGACION PEDAGOGICA II	LABORATORIO DE DIDACTICA	LABORATORIO DE PSICOPEDAGOGIA	PROBLEMAS CONTEMPORANEOS DE LA PEDAGOGIA	ECONOMIA Y PLANEACION EDUCATIVA
ELEMENTOS DE ECONOMIA	ELEMENTOS DE SOCIOLOGIA	HISTORIA GENERAL DE LA PEDAGOGIA	HISTORIA DE LA EDUCACION EN MEXICO	FILOSOFIA DE LA EDUCACION	SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION	POLITICA EDUCATIVA DE MEXICO	PROBLEMAS EDUCATIVOS EN AMERICA LATINA
	ELEMENTOS DE CIENCIA POLITICA	CONOCIMIENTO DE LA INFANCIA I	CONOCIMIENTO DE LA INFANCIA II	CONOCIMIENTO DE LA ADOLESCENCIA I	CONOCIMIENTO DE LA ADOLESCENCIA II	ORIENTACION EDUCATIVA VOCACIONAL Y PROFESIONAL I	ORIENTACION EDUCATIVA VOCACIONAL Y PROFESIONAL II
		PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE I	PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE II	SOCIEDAD ECONOMIA Y POLITICA DE MEXICO I	SOCIEDAD ECONOMIA Y POLITICA DE MEXICO II	SOCIEDAD ECONOMIA Y POLITICA DE MEXICO III	OPTATIVA

Anexo 2

PLAN DE TRANSICION HASTA SEGUNDO SEMESTRE

1er. Semestre	2° Sem.	3er. Sem.	4° Sem.	5° Sem.	6° Sem.	7° Sem.	8° Sem.
HISTORIA Y CULTURA I (GRECIA) 3 hrs. 6 créd.	HISTORIA Y CULTURA II (ROMA) 3 hrs. 6 créd.	PSICOLOGIA DE LA INFANCIA I 4 hrs. 8 créd.	PSICOLOGIA DE LA INFANCIA II 4 hrs. 8 créd.	PSICOLOGIA EDUCATIVA I 4 hrs. 8 créd.	PSICOLOGIA EDUCATIVA II 4 hrs. 8 créd.	OPTATIVA 4 hrs. 6 créd.	OPTATIVA 4 hrs. 6 créd.
TEORIA PEDAGOGICA I 3 hrs. 6 créd.	TEORIA PEDAGOGICA II 3 hrs. 6 créd.	EDUCACION DE ADULTOS 4 hrs. 8 créd.	TEORIAS DE LA COMUNICACIÓN I 4 hrs. 8 créd.	OPTATIVA 4 hrs. 8 créd.	PLANEACION Y ADMINISTRACION EDUCATIVA 4 hrs. 8 créd.	ELABORACION Y ANALISIS CURRICULAR 4 hrs. 8 créd.	SEMINARIO DE FILOSOFIA DE LA EDUCACION 4 hrs. 8 créd.
LINGÜÍSTICA I 5 hrs. 10 créd.	LINGÜÍSTICA II 5 hrs. 10 créd.	DIDACTICA I 4 hrs. 8 créd.	DIDACTICA II 4 hrs. 8 créd.	LABORATORIO DE GRUPOS EN EDUCACION 4 hrs. 6 créd.	SEMINARIO DE PREESPECIALIZACION I 4 hrs. 6 créd.	SEMINARIO DE PREESPECIALIZACION II 4 hrs. 6 créd.	SEMINARIO DE PREESPECIALIZACION III 4 hrs. 6 créd.
INTRODUCCION A LA EPISTEMOLOGIA 4 hrs. 8 créd.	METODOLOGIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES I 4 hrs. 8 créd.	METODOLOGIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES II 4 hrs. 8 créd.	PSICOLOGIA SOCIAL 4 hrs. 8 créd.	PSICOLOGIA DE LA ADOLESCENCIA 4 hrs. 8 créd.	ESTADISTICA APLICADA A LA EDUCACION 4 hrs. 8 créd.	TALLER DE INVESTIGACION EDUCATIVA I 4 hrs. 6 créd.	TALLER DE INVESTIGACION EDUCATIVA II 4 hrs. 6 créd.
ELEMENTOS DE ECONOMIA 3 hrs. 6 créd.	ELEMENTOS DE SOCIOLOGIA 3 hrs. 6 créd.	PROBLEMAS EDUCATIVOS EN AMERICA LATINA 4 hrs. 8 créd.	SOCIEDAD Y POLITICA DEL MEXICO ACTUAL 4 hrs. 8 créd.	HISTORIA DE LA EDUCACION EN MEXICO 4 hrs. 8 créd.	POLITICA EDUCATIVA DE MEXICO I 4 hrs. 8 créd.	POLITICA EDUCATIVA DE MEXICO II 4 hrs. 8 créd.	SEMINARIO DE PROBLEMAS ACTUALES DE LA EDUCACION EN MEXICO 4 hrs. 8 créd.
	ELEMENTOS DE CIENCIA POLITICA 3 hrs. 6 créd.			FORMACION Y PRACTICA PROFESIONAL I 4 hrs. 4 créd.	FORMACION Y PRACTICA PROFESIONAL II 4 hrs. 4 créd.	FORMACION Y PRACTICA PROFESIONAL III 4 hrs. 4 créd.	

Anexo 3

PLAN DE ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA APROBADO EL 26 DE OCTUBRE DE 1983

1er. Semestre	2° Sem.	3er. Sem.	4° Sem.	5° Sem.	6° Sem.	7° Sem.	8° Sem.
TEORIAS PSICOLOGICAS CONTEMPORANEAS 4 hrs. 8 créd.	PSICOLOGIA DE LA INFANCIA I 4 hrs. 8 créd.	PSICOLOGIA DE LA INFANCIA II 4 hrs. 8 créd.	PSICOLOGIA DE LA ADOLESCENCIA 4 hrs. 8 créd.	PSICOLOGIA EDUCATIVA I 4 hrs. 8 créd.	PSICOLOGIA EDUCATIVA II 4 hrs. 8 créd.	OPTATIVA 4 hrs. 6 créd.	OPTATIVA 4 hrs. 6 créd.
TEORIA PEDAGOGICA I 4 hrs. 8 créd.	TEORIA PEDAGOGICA II 4 hrs. 8 créd.	EDUCACION DE ADULTOS 4 hrs. 8 créd.	TEORIAS DE LA COMUNICACIÓN 4 hrs. 8 créd.	OPTATIVA* 4 hrs. 8 créd.	PLANEACION Y ADMINISTRACION EDUCATIVA 4 hrs. 8 créd.	EVALUACION Y DESARROLLO CURRICULAR 4 hrs. 8 créd.	SEMINARIO DE FILOSOFIA DE LA EDUCACION 4 hrs. 8 créd.
HISTORIA DE LA EDUCACION 4 hrs. 8 créd.	DIDACTICA I 4 hrs. 8 créd.	DIDACTICA II 4 hrs. 8 créd.	PSICOLOGIA SOCIAL 4 hrs. 8 créd.	LABORATORIO DE GRUPOS EN EDUCACION 4 hrs.(2l 2p)6 créd.	SEMINARIO DE PREESPECIALIZACION I 4 hrs. 8 créd.	SEMINARIO DE PREESPECIALIZACION 4 hrs. 6 créd.	SEMINARIO DE PREESPECIALIZACION III 4 hrs. 6 créd.
TEORIAS SOCIOLOGICAS 4 hrs. 8 créd.	SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION 4 hrs. 8 créd.	PROBLEMAS EDUCATIVOS EN AMERICA LATINA 4 hrs. 8 créd.	SOCIEDAD Y POLITICA DEL MEXICO ACTUAL 4 hrs. 8 créd.	HISTORIA DE LA EDUCACION EN MEXICO 4 hrs. 8 créd.	POLITICA EDUCATIVA DE MEXICO I 4 hrs. 8 créd.	POLITICA EDUCATIVA DE MEXICO II 4 hrs. 8 créd.	SEMINARIO DE PROBLEMAS ACTUALES DE LA EDUCACION EN MEXICO 4 hrs. 8 créd.
ECONOMIA POLITICA 4 hrs. 8 créd.	CIENCIA POLITICA 4 hrs. 8 créd.	FUNDAMENTOS DE EPISTEMOLOGIA 4 hrs. 8 créd.	METODOLOGIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES I 4 hrs. 8 créd.	METODOLOGIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES II 4 hrs. 8 créd.	ESTADISTICA APLICADA A LA EDUCACION 4 hrs. 8 créd.	TALLER DE INVESTIGACION EDUCATIVA I 4 hrs. 6 créd.	TALLER DE INVESTIGACION EDUCATIVA II 4 hrs. 6 créd.
TALLER DE INVESTIGACION DOCUMENTAL (REQUISITO)				FORMACION Y PRACTICA PROFESIONAL I 4 hrs. 4 créd.	FORMACION Y PRACTICA PROFESIONAL II 4 hrs. 4 créd.	FORMACION Y PRACTICA PROFESIONAL III 4 hrs. 4 créd.	

*NOTA: Al cursar el 5° semestre, el alumno deberá optar por una de las siguientes materias:

1. Comunicación Educativa
2. Análisis de Contenido
3. Técnicas de Elaboración de Audiovisuales