



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ARAGÓN"**

**CONTRASTACIÓN Y REFLEXIÓN DE LA ESTRUCTURA
CURRICULAR DEL PLAN 1977 Y PLAN 2002 DE
LA LIC. DE PEDAGOGÍA DE LA ENP-ARAGÓN:
ALCANCES Y LIMITACIONES**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE :
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A :
ROCÍO ESTRADA GARCÍA

ASESORA: MAESTRA. LUCERO ARGOTT CISNEROS



MÉXICO

2007



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

DEDICATORIAS

A mis padres:

Eduardo y Laura que con su apoyo, amor, sacrificios y sabios consejos me orientaron y formaron por el camino honesto y humano, porque este logro es suyo y es la mejor herencia que han delegado en mí.

A mis hermanos:

Julieta, Concepción, Eduardo, Juan y Antonio a quienes amo con todo el corazón y por sus ejemplos de superación.

A mis hijos:

Miguel Ángel y Marisol porque los amo, porque son toda mi vida y porque son los pilares de este logro. Gracias hijitos.

A mi esposo:

Alejandro por su apoyo, cariño y por estar a mi lado.
Gracias.

A mis sobrinas (o):

Tania, Yazmín, Laurita y Carlos, por ser como son y porque los quiero mucho.

AGRADECIMIENTOS

A mi asesora:

Maestra Lucero Argott Cisneros, con cariño, admiración y respeto, por su ayuda, paciencia, comprensión y sobre todo por ser una persona tan profesional.

A la UNAM.

A la Máxima Casa de Estudios por haberme formado en una mujer preparada y tenaz para enfrentarme a la vida.

A la FES. ARAGÓN:

A la casa que medio el conocimiento, que me formo en un ser humano tenaz para enfrentarme al mundo.

A mis amigas:

Nelly, Adriana y Antelma, quienes me dieron su amistad, su apoyo incondicional y por aguantarme tantos años.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
CAPITULO I. SITUACIÓN ACTUAL DEL NEOLIBERALISMO-GLOBAL Y MODERNIZACIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	20
1.1 De la Globalización económica al Neoliberalismo actual.....	20
1.2 Los intelectuales en el marco de la Modernización en la UNAM	33
1.3 Conformación de la carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras en Ciudad Universitaria, descentralización y creación de las ENEP´S.....	45
CAPITULO II. CONTRASTACIÓN Y REFLEXIÓN DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PLAN 1977 Y PLAN 2002 DE LA LIC. DE PEDAGOGÍA: ALCANCES Y LIMITACIONES	56
2.1 Algunos fundamentos de la Teoría Curricular y de la Teoría de la Evaluación Curricular	57
2.2 Contexto de la ENEP-Aragón, Pedagogía, surgimiento del Comité de Carrera para la evaluación y reestructuración del Plan de estudios de 1977: acciones, relaciones y resultados.	79
2.3. Concepto de Pedagogía y su objeto de estudio, Planes 1977 y 2002.....	86
2.4. Perfil de Egreso y Prácticas Escolares en el Plan 1977 y 2002.....	96
2.5. La estructura del Plan de estudios en busca de continuidad, Plan 1977 y Plan 2002.....	106
2.6. Perfil del Docente en los planes 1977 y 2002.....	138
CAPITULO III. PROPUESTAS PARA ALGUNAS MODIFICACIONES DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR DE LA LIC. DE PEDAGOGÍA DE LA ENEP-ARAGÓN.....	144
3.1 Elementos para un perfil de formación docente alternativo.	144
3.2. Líneas para reformular el perfil del pedagogo de la ENEP-ARAGÓN en la sociedad global desde el plan vigente.	149
3.3 Estrategias metodológicas colectivas y participantes en el aula de Pedagogía. ..	160
CONCLUSIONES.....	176
BIBLIOGRAFÍA.....	178
HEMEROGRAFÍA.....	182
ANEXO 1	184
ANEXO 2	185

Durante el proceso de transición del plan 1977 al plan vigente 2002, de la Licenciatura en Pedagogía de la ahora, Facultad de Estudios Superiores Aragón, se enfrentaron muchas y serias dificultades por su comunidad académica durante su evaluación y reestructuración, ya que fue un trabajo colegiado, realizado por un grupo de profesores de las distintas áreas de conocimiento del entonces currículum de Pedagogía, que llevó al debate de muchos de los elementos principales de su estructura así como, del sentido y significado de la propia disciplina.

El debate en torno a su objeto de estudio, le llevó a enfrentar distintas tradiciones teóricas como la que sostiene que la educación, o práctica educativa es el objeto mismo de la Pedagogía, con aquellas otras que proponían a la Formación, inclusive, a la capacitación de sus estudiantes, como el objeto mencionado. Otros debates importantes giraron en torno a si la Pedagogía es ciencia de la educación, ciencias de la educación o disciplina. Constantemente se abordaba el cómo debería ser fundamentada la Identidad pedagógica, desde su saber hacer (identidad pragmática) o de su saber pensar (identidad reflexiva), inclusive se discutió la tendencia que debería tener la Pedagogía en el contexto neoliberal mexicano, humanizante o tecnocrática.

A pesar de la multiplicidad de corrientes o tendencias pedagógicas, que en el aula se expresaban cotidianamente, derivada de las distintas posturas de los docentes, fueron dos las que claramente se enfrentaron, al principio de la revisión y evaluación del plan de estudios una fundamentada en la Teoría de la Funcionalidad de la Educación que se refiere a la postura científico-positivista y otra fundamentada en la Teoría Sociopolítica de la Educación, "... en la primera fase de trabajo del Comité de Carrera de Pedagogía que fue de 1991 a 1993 aproximadamente nos avocamos a reunir información general sobre la Licenciatura de Pedagogía y la historia de la ENEP-Aragón para lo cual, entre otras actividades, se llevaron a cabo las Jornadas de Evaluación y Reestructuración del Currículo de Pedagogía, después de las cuales, se inició la tarea de evaluación en donde la mirada de los integrantes del Comité se orientaba por esos dos grandes campos de la teoría pedagógica y educativa"¹.

La Teoría de la Funcionalidad de la Educación, signaba el contenido de conocimiento de currículo a través de las áreas Psicopedagógica y Didáctica que tenían un gran número de materias obligatorias y optativas que sobre pasaban la cantidad de materias de las otras tres áreas juntas, la de Investigación, la Histórico-Filosófica y Socio-pedagógica. "...Dichas áreas dominantes, se mantenían sustentadas en teorías psicologizadas, cuya orientación se situaba en un activismo sin reflexión y una tendencia a la tecnificación de la práctica educativa, además de que no

¹ Entrevista realizada en mayo de 2003 a Mtra Lucero Argott Cisneros responsable de la Línea Eje de Investigación de la carrera de Pedagogía e integrante del Comité de Carrera de 1990 a 1999

involucraban, los nuevos problemas del campo disciplinario y social a la par del avance de los cambios en el contexto del país”².

Las características mencionadas, repercutían también en que el plan 1977 no presentaba una continuidad entre materias y materias, el conocimiento se fragmentaba y existía dispersión en los contenidos, es decir que no poseía congruencia alguna y sin continuidad entre lo que un profesor enseñaba en relación del siguiente.

La conformación de la problemática revisó también la relación entre el mercado laboral y el currículum , éste último estaba orientado a la capacitación del futuro pedagogo, en contradicción con algunas ideas escritas en el plan sobre el perfil de egreso de los estudiantes, perspectiva impulsada por el supuesto de que con dicha orientación, el pedagogo podría satisfacer las necesidades productivas que le exigía el mercado laboral.

El currículo anterior al actual plan de estudios 2002 de Pedagogía estuvo encaminado principalmente a la producción de capital humano como tendencia general, que a la formación filosófica y pedagógica de los alumnos.

Otra situación, fue que el alumno en general no se sentía identificado con la Pedagogía, porque en primera instancia, no sabía si era ciencia o arte, porque no tenía una definición propia, otra porque sus materias como Teoría Pedagógica y Sociología de la Educación no tenían continuidad en los siguientes semestres, y los alumnos olvidaban sus fundamentos, porque no eran revisados con profundidad, ni esclarecidos para interpretarlos.

Se encontró en el plan 1977 que la Formación de muchos de los profesores era de tendencia funcionalista-estructural y por lo tanto la concepción de la Pedagogía, reflejaba principios y acciones coherentes con esas ideas en los contenidos de las asignaturas, también en la planeación e instrumentación didáctica que muchas veces se basaba en rigorismos formales, repetición y aplicación mecánica de los mismos además de que cada profesor enseñaba lo que creía conveniente, sin tener acuerdos para el planteamiento de los contenidos y experiencias compartidas con los demás profesores para así vincular y establecer continuidad con las demás materias, de manera que no se hiciera de lado todo lo que rodeaba a la Pedagogía y sin ser fragmentarias, porque orillaba más a la despersonalización del alumno.

Esta desvinculación de materias, imposibilitaba conformar una unidad articulada de contenidos, que propiciaran un sentido compartido (que no homogéneo) de la Pedagogía como profesión y como campo teórico no tenía vinculación, ni relación, ni se le veía como totalizadora o una dentro de todas las demás, englobadas en una sola carrera “Pedagogía”, complementando contenidos y prácticas y sin embargo se propiciaba un sentido de “Todólogos”, para recibir una Formación Pedagógica, y no

² idem

sólo una simple capacitación. Debido a ello muchos profesores que egresaron bajo este plan de estudios, son quienes actualmente forman la planta docente de Pedagogía.

En el trayecto de su vigencia muchas de sus limitaciones fueron evidenciadas por la misma continuidad de diferentes formas, surgen movimientos estudiantiles y huelgas como la de 1989 en donde se forma el Comité de Carrera conformado por profesores de la misma ENEP-ARAGÓN, ya que desde 1982 se promovieron este tipo de espacios. Para 1983 aproximadamente las reuniones de área y uno de los propósitos era el trabajo colegiado, posteriormente surgen los foros comunitarios en los que se discutían temas de diversa índole, la mayoría concernientes a modificar el Currículo de la Carrera de Pedagogía, el cual se venía manejando desde por más de 10 años sin haber realizado actualización alguna, ya que ante el marco del Neoliberalismo se requería renovar todo el currículo de pedagogía de la en aquél entonces ENEP-Aragón.

Actualmente el nuevo plan de estudios aprobado el 18 de febrero de 1999 y ratificado en el 2002 ha pretendido cambiar y encaminar la función primordial de la Licenciatura en Pedagogía hacia la reestructuración de sus contenidos y así intentar promover y desarrollar las distintas facultades en un sentido integral de las nuevas generaciones, y está en espera del resultado de sus primeras generaciones.

Ante esto hay que hacer hincapié en que el nuevo plan de estudios promueve algunos cambios en la estructura curricular, a partir de un análisis de los fundamentos pedagógicos que sostienen al nuevo objeto de estudio de la Pedagogía que es la FORMACIÓN. Sin embargo existe un debate en torno al objeto de estudio, ya que no sólo es asumir sino conocer esos debates y a partir de ellos tener una postura. La propuesta curricular actual hace una serie de modificaciones teóricas que desde este trabajo situamos y retomamos en ese tenor puesto que, la primera generación egresará en junio de 2006 y hasta entonces podrá evaluarse esta primera etapa.

En cuanto a su organización y enfoque tenemos que el plan está conformado por líneas de eje y unidades de conocimiento que permiten la no aparición de fragmentaciones en los contenidos y que de esta manera se posibilite una formación pedagógica y una práctica profesional en el egresado.

Es por ello que toma en cuenta las diversas disciplinas que la conforman, sin perder de vista su sustento teórico-metodológico, encuéntrase en el contexto social, político, económico, etc, en donde podrá crear, analizar y construir su realidad con beneficio social y con ética responsable.

Esto no significa que se pierda en las políticas neoliberales y en el modelo económico, sino que por el contrario proponga nuevas políticas, en donde discuta y reflexione su inmersión en la globalización social. Por lo anterior el proceso de evaluación curricular de Pedagogía de la ENEP-ARAGÓN, se debatió en cuanto a que los estudiantes no tenían una formación teórica-académica y sí una formación técnica y práctica ya que dentro del currículo se observaba un desequilibrio entre ambos

aspectos, en tanto que la teoría debería ser concebida como fundamento y no sólo como repetición.

Ante esto el plan de estudios anterior de la FES-ARAGÓN tenía una incongruencia en las materias, ya que existían más del área psicopedagógica y didáctica, que tenían una tendencia técnica que las de corte filosófico y sociológico, por lo que no sólo con aumentar las asignaturas de corte filosófico se lograría el objetivo totalizador de formar, ya que intervienen otros factores como la formación del docente, su didáctica de enseñanza, entre otros, los cuales conjugados podrían alcanzar el fin que se persigue.

Aunado a ello se acarrearón deficiencias en la formación del sujeto, ya que sólo se le capacitaba en algunas habilidades psicopedagógicas como una de las consecuencias o la introyección de teorías e historias desfazadas de la realidad, mediante metodologías de corte cientificista y la falta de compromiso intelectual de los docentes con respecto a modificar la didáctica de enseñanza en el aula.

Por el contrario el actual plan 2002, pretende modificar y actualizar el plan de estudios de pedagogía a través del cambio en la estructura, el cual esta conformado por líneas eje y unidades de conocimiento. Así mismo se modificó el Objeto de estudio de Pedagogía, el cual en este nuevo plan es la FORMACIÓN y no como antes la Educación, lo cual dio un avance a la misma carrera, ya que ahora el nuevo plan contiene un objeto específico.

De esta forma encontramos que a diferencia del plan anterior el nuevo plan reestructuró las asignaturas en unidades de conocimiento haciendo una especie de equivalencias entre las materias del plan 1977 en el plan 2002, lo que conllevó al cambio de nombre de la asignatura a unidad de conocimiento, con el fin de abarcar más materias en una sola unidad, para que no existiera incongruencia y fragmentación entre una y otra, es por ello que las unidades se ubicaron en líneas eje para frenar la fragmentación y la desvinculación entre cada unidad de conocimiento. Desde mi punto de vista la agrupación de contenidos no asegura la unidad o integración, como puntualiza el plan nuevo.

El Neoliberalismo supone las ideas de que a través de la dominación mediante el sistema educativo, en especial la Educación Superior, los sujetos se incorporen al campo laboral, recibiendo una capacitación técnica, en la que utilicen instrumentos que benefician a las empresas.

Aunado a esto es relevante mencionar que el Estado y las políticas gubernamentales reforzadas por el TLC, ya que a través de las Universidades, se les asignó el papel de generadoras de gente trabajadora, sólo reproduciendo los conocimientos y haciendo más fuerte la división de las clases sociales, y evidenciando mayor desigualdad, ante lo cual se pretendió hacer un amplio análisis al anterior plan de estudios y así proponer alternativas y de esta manera no generar reproducciones.

Michael Apple señala que “en el aparato del Estado las escuelas desempeñan importantes tareas en la creación de condiciones para la acumulación de capital (escogiendo, seleccionando y certificando un grupo de estudiantes organizados jerárquicamente) y para la legitimación (formas ideológicas para la recreación de la desigualdad)”³.

Aquí es importante señalar el papel que desempeña el currículum que es legitimar aún más el monopolio ideológico de las clases dominantes; es decir lo que se enseña en la escuela y sus efectos ideológicos. Es a través de la estructura que tiene el currículum, y no por su contenido, es como el poder penetra en la escuela.

Y ese poder que penetra en las universidades son las políticas neoliberales que determinan la reducción en el gasto educativo, en la oferta de empleo, grupos marginados y excluidos, empobrecimiento de los sectores medios, menos responsabilidad educativa por parte del gobierno, auge relativo de las universidades privadas, supresión de la universidad humanística por la tecnológica, conllevando a una crisis global, que ha venido manifestándose en los últimos años con la creciente globalización que tienen consecuencias en los ámbitos económico, educativo, político, social y cultural del México y Universidad actuales.

Cabe mencionar que el currículum se ha vuelto un mito, esto según Alicia de Alba, ya que “la inquietud central se ubica en la percepción de una sensible separación entre discurso crítico (mito del currículum y las prácticas curriculares que se desarrollan en nuestras instituciones de educación superior)”⁴.

En pocas palabras, se rompió el lenguaje en la estructura del currículum quedando así un problema formativo en el escucha que le fue transmitido a través de la forma y de la estructura y no el contenido. Lo cual propició la circulación informal de documentos que originaron el ocultamiento de cierta información en los contenidos.

En suma nos dice Rollin Kent que “las universidades llegaron a los 90s con un déficit de legitimidad; también los gobiernos arrastraron un déficit en su política hacia la educación superior. Entre otras cosas, esto había permitido explicar la extensión veloz del sector privado en varios países y a que en ausencia de una política estatal para el desarrollo de la educación superior pública se había permitido que el mercado se encargará de esta tarea”⁵.

En el terreno educativo el neoliberalismo, pretende privar a la educación pública y gratuita de la conciencia, la ética y la autonomía de cada persona, así como del territorio, cultura y servicios.

³ Apple, Michael, W. Educación y Poder. P.30.

⁴ De Alba Cevallos, Alicia. El currículum: crisis, mito y perspectivas. P. 23.

⁵ Rollin, Kent. Reforma institucional...

La crisis que atravesó el plan de estudios de Pedagogía de la FES-ARAGÓN, estuvo orientado a una capacitación, debido a la estructura de sus asignaturas, la cual fragmentaba los conocimientos, conllevando a una no formación en los egresados ya que perdían su identidad pedagógica. Esto no quiere decir que el nuevo plan este exento de la crisis, puesto que requiere de un análisis muy minucioso y obviamente esperar a que ver los resultados de la primera generación de egresados.

Aunado a ellos los profesionistas sufren un serio predominio de valores consumistas y acoso de medios globales de comunicación, abandono de valores y tradiciones propias del país, sufren una pérdida del sentido de la comunidad y de pertenencia a una colectividad local, regional y nacional, tomando una actitud individualista y por consecuencia según lo mencionó Arredondo Martiniano “debilitamiento de los aparatos ideológicos tradicionales como la escuela por aparato de penetración masiva”⁶.

Claro esta que todo lo anterior se debe al medio globalizado en el que estamos inmersos, es decir, la globalización es consecuencia de una serie de cambios que ha venido a totalizar al mundo económico, por tanto es un fenómeno internacional de la economía determinado por la dinámica de los mercados, la desterritorialización de las cosas, gente e ideas, al englobar fuerzas productivas como el capital, la tecnología, la fuerza de trabajo y la división social del trabajo, siempre abarcando las instituciones y los patrones socioculturales.

El plan 2002 se enfrenta al nuevo contexto aunque se precisa que algunos ejes pedagógicos pueden generar problemáticas relativas que encaminen algunas rupturas de nueva modificación y quizá algún rasgo del perfil del pedagogo relativamente opuestos a lo que propone el neoliberalismo (dominación mediante el sistema educativo) en los futuros profesionistas de la educación.

Es por ello que este trabajo consistió en contrastar y reflexionar los problemas que puede enfrentar el nuevo plan de estudios, tales como la falta de relación de contenidos de algunas unidades de conocimiento, los objetivos que persiguen algunas unidades de conocimiento al igual que los contenidos ya que a través del lenguaje escrito en el Tomo II del actual plan de estudios observamos que utilizan términos como capacitación teórica y práctica, en donde no queda claro que clase de formación va a recibir el sujeto, otra ruptura que pudimos percatarnos es que muchas de las unidades de conocimiento de la Línea psicopedagógica se enfoca más a temas de índole psicológico y científico, más que a una relevancia de formación educativa, claro está que el nuevo plan no persigue esto, es decir que ante lo mencionado arriba es un poco difícil que se logren los objetivos que se desean alcanzar con el nuevo plan, sin embargo al revisar los contenidos y la forma de trabajo observamos que se tiende a caer en algunos errores de formación en el sujeto como lo fue en el caso del plan anterior, principalmente es en los contenidos de algunas unidades de conocimiento donde no concuerda la formación del sujeto por el exceso de temas psicológicos,

⁶ Arredondo Martiniano; Mendoza, Javier. Situación y perspectivas de la educación superior. P. 111.

aunque la cantidad de asignaturas disminuyó en este plan, se perciben demasiados contenidos de corte psicológico, que en realidad pueden o no estar enfocados hacia una comprometida formación pedagógica, debido a los contenidos y el lenguaje que se utiliza en el mismo.

Debido a las problemáticas anteriores en el plan 2002, conformamos criterios pedagógicos para la contrastación y reflexión entre ambos planes, solo se dio entre algunas unidades de conocimiento, con las asignaturas del Plan 1977:

1. Fundamentos teóricos sobre el currículo y de evaluación curricular. En este primer punto recabamos información y fundamentos sobre Teoría y evaluación Curricular, ya que nuestros motivos nos llevaron a hacer hincapié en estos temas, debido a que para todo análisis de determinado plan de estudios es importante contar con ciertos criterios de evaluación y manejo de estrategias para llevar a cabo una evaluación curricular.
2. Antecedentes del plan de estudios de Pedagogía y la organización para su evaluación en el Comité de carrera. Es importante conocer la historicidad de la carrera de Pedagogía, por lo que en este punto conoceremos su inmersión como licenciatura en la UNAM en la Facultad de Filosofía y Letras y posteriormente en la ENEP-ARAGÓN y la conformación de éstas después de diversos movimientos que hicieron posible el surgimiento de dichas escuelas circundantes a CU. En 1980 se diseñó un proyecto, tendiente a la evaluación curricular. Posteriormente se conforma el Comité de Carrera, el cual después de huelgas y movimientos estudiantiles es como se crean foros comunitarios, los cuales discutieron temas de índole educativo que conllevó al análisis y modificación del currículum de dicha carrera en la FES-ARAGÓN, hasta el actual plan de estudios 2002.
3. Concepto de Pedagogía y su objeto de estudio, en los planes 1977 y 2002. Debido a la situación por la que atravesaba la carrera, es decir a la fragmentación del conocimiento, desvinculación entre asignatura y asignatura, falta de compromiso del docente en su didáctica, es como no se tenía un concepto específico que definiera a la Pedagogía como tal y su relación con diversas áreas como la filosófica, la histórica, la económica, etc; lo cual hacía que el pedagogo no supiera definir dicha carrera y siempre la vinculaba con el trabajo de dar clases, es decir con la docencia, haciendo a un lado todas las áreas de desempeño laboral y reduciéndola solo al ámbito docente. Aunado a ello el cambio de objeto de estudio de EDUCACIÓN como se venía manejando en el plan anterior, por el de FORMACIÓN conllevó a que el actual plan de estudios se fundamentara en un conjunto de planteamientos filosóficos y teóricos, los cuales se apoyan en la praxis social, el análisis, la reflexión, la creatividad, la actitud crítica histórica, social y profesional que es lo que finalmente persigue formar en el sujeto. Sin embargo no hubo un trabajo concreto en donde se expliciten los debates respecto al objeto de estudio en donde se involucrara a la docencia de la carrera.

4. Perfil de egreso y prácticas escolares en el plan 1977 y el 2002. En el plan 1977 se perseguía cierta capacitación técnica e instrumental en el pedagogo, ya que debido a las circunstancias del momento se pensaba por la mayoría de los docentes que se requería dicha preparación profesional; sin embargo con el tiempo se encontró que dicha preparación no era acorde a las necesidades de la sociedad y que sólo capacitaba en vez de formar a los individuos. Por el contrario el actual plan de estudios pretende que el futuro pedagogo tenga una formación profesional con el compromiso ético social, conocimientos teórico-metodológicos y desarrolle habilidades que le permitan realizar análisis y reflexiones acerca de la realidad educativa.
5. La estructura del plan de estudios, en busca de continuidad. Planes (1977 y 2002). En este apartado conoceremos la estructura que cada plan poseía en su momento tal es el caso del plan 1977 el cual estuvo organizado por 5 áreas y por asignaturas, en donde mencionaremos las rupturas que tenía tales como la fragmentación del conocimiento, desvinculación entre cada asignatura, falta de compromiso docente, etc; problemáticas que a diferencia de la estructura del actual plan se menciona que no volverían a existir con la modificación en su estructura en donde se crearon las líneas eje y las unidades de conocimiento, lo cual pretende que no se repitan los mismos problemas que en el plan anterior. Aquí observaremos las unidades de conocimiento que posee cada línea eje del actual plan de estudios, al igual que el plan de estudios y mapa curricular del anterior plan, para conocer ambas estructuras y sus modificaciones. Revisión de contenidos de algunas asignaturas del plan 1977 y algunas unidades de conocimiento del plan 2002. En este punto escogimos dos asignaturas de cada área y 2 unidades de conocimiento de cada línea eje, del viejo y plan nuevo, se seleccionaron a través de los contenidos que cada uno posee. De esta forma encontramos situaciones nuevas que podrían repercutir en la formación de los individuos, ya que mediante los contenidos de las materias que escogimos observamos que están encaminados a una capacitación técnica e instrumental y no como lo mencionan sus objetivos, pero de esto se hablará más en el Capítulo II.
6. Perfil del docente en los planes 1977 y 2002. Aquí hablaremos sobre la formación requerida durante muchos años en el plan 1977, en donde se encontró que la práctica docente estuvo encuadrada hacia un modelo social estereotipado en donde el quehacer del docente se vio limitado al aula, debido a las relaciones de la oferta y la demanda de recursos humanos emanados del sistema productivo, requerimientos necesarios para el despegue del modelo de desarrollo implementado, es decir el Neoliberalismo. Así mismo hablaremos sobre la formación que debe poseer el docente para el nuevo plan de estudios.

En lo que se refiere a nuestro objetivo general pretendemos lo siguiente:

“ Contrastar y reflexionar la estructura curricular de los planes de 1977 y plan 2002 de la Licenciatura de Pedagogía de la FES. Aragón ”

En cuanto a los objetivos específicos pretendemos:

1. Conocer las características de la Globalización y la función de los intelectuales
2. Contrastar y Reflexionar la estructura curricular de los planes 1977 y plan 2002 de la Carrera de Pedagogía.
3. Proponer un currículum que forme a pedagogos, acorde a las necesidades sociales que demanda nuestra sociedad global, claro está que con fines formativos, en donde el docente pueda reflexionar y llevar a la práctica social sus ideas conjuntas con los conocimientos.

Es por ello que nuestro trabajo parte de la actual crisis de la función de la UNAM, ante las repercusiones de la Globalización, con el fin de reformular el perfil del pedagogo de la FES-ARAGÓN, a través de un replanteamiento del currículo, con base en los principios éticos y profesionales que envuelven a la Pedagogía.

La formación de pedagogos se ha visto restringida a la capacitación como unidad principal de formación del sujeto, quedando de lado la formación humanística y moral del egresado de Pedagogía, claro esta que esto se observaba en el anterior plan de estudios.

Aunado a ello la elaboración de reformas que vinieron a influir directamente en el perfil y el currículo del individuo para su capacitación en lugar de una “Formación” acorde a las necesidades que están en constante transformación en nuestra sociedad global.

Se encuentran diferencias entre el plan anterior y el plan nuevo, se observan vacíos en lo postulado en cuanto al papel del docente y su metodología, se dice esto porque es muy difícil que el docente modifique su actitud, siendo que durante años ha impartido sus clases mecánicamente, sin generalizar, ya que si se daba cierta formación crítica-reflexiva en los estudiantes del plan 1977, en donde yo me forme.

Así mismo las políticas educativas implicaron para la UNAM un cambio profundo en las carreras del área de humanidades en cuanto a su formación, a su demanda laboral y sobre todo en el currículo.

Ante los cambios que con tanta rapidez fluyen en la sociedad, se tomará en cuenta que los currículos necesariamente estarán sujetos a diversas modificaciones en su estructura con base en la demanda social y sobre todo actualizados sin llegar a discriminar sus fundamentos teóricos que son clave fundamental para la conformación de la identidad del pedagogo.

Por tales razones se requiere la reflexión para que la Licenciatura de Pedagogía avance a la par de la globalización sin que quede restringida a ésta última, ese es el papel primordial de la UNAM ante las repercusiones económicas, sociales y políticas por las que atraviesa ésta licenciatura y el país.

En lo que se refiere a la Metodología utilizada se basó principalmente en la Descripción Articulada la cual de acuerdo con Marx busca relacionar la concepción de la realidad y del conocimiento, es decir, el de la Totalidad. Una primera versión del concepto de totalidad se refiere a una totalidad abstracta que trata de un modelo teórico general que pueda ser aplicado a las situaciones concretas, es decir una explicación verificativa del modelo.

Una segunda versión se refiere a la idea de función de la teoría acumulada y una idea de explicación como reconstrucción, es decir, que a partir de la teoría que se tenga al respecto del problema se desarticulará y ya estudiado en lo específico se intentará reconstruirla en su totalidad.

Si la totalidad metodológica implica articulación, se piensa que la articulación reconstructiva o totalidad es vista como el Método de la Economía Política de Marx, es decir, “ como articulación de niveles conceptuales de abstracción, es el famoso camino de lo abstracto a lo concreto en el pensamiento”⁷.

Por otro lado también la articulación o totalidad puede ser entendida como articulación entre lo lógico y lo histórico, entendida la primera como las funciones del pensamiento y uso reconstructivo de la teoría acumulada; en cuanto a lo histórico en la totalidad marxista, se entiende como hechos históricos no teorizados, sino reconocidos en la reconstrucción, como ejemplo histórico, como origen histórico en la realidad de las situaciones y como dato empírico.

Lo empírico aparece como un nivel de realidad construido por el sujeto ya sea de manera consciente o no. “El problema que se plantea entre la articulación de teoría y empiria es el de sus posibles conexiones, considerando que entre concepto teórico y empírico hay una distinción entre niveles de realidad y que no pueden ser resueltas sus articulaciones sino por vía de una reconstrucción particular”⁸

Una tercera versión es la articulación entre procesos de temporalidades diferentes, lo cual abre una coyuntura en el proceso global. La cuarta versión nos habla de lo diversos niveles de abstracción como los del ámbito social, económico, político, cultural, etc; en donde vincula la historia con las relaciones particulares.

En suma, “la totalidad podrá tomar formas diversas conservándose los principios con respecto a la realidad y al conocimiento que caracterizan al marxismo y lo distinguen de corrientes como el positivismo. Desde el punto de vista lógico la

⁷ De la Garza Toledo, Enrique. Hacia una metodología de la reconstrucción. P. 29.

⁸ De la Garza Toledo, Enrique. Hacia una metodología de la reconstrucción. P.30.

reconstrucción puede ser emprendida como articulación entre categorías virtuales o de niveles diversos de virtualidad.

En tanto la coyuntura dentro del marxismo se encuentran dos categorías, primero la posibilidad abstracta, segundo la potencialidad concreta, es decir niveles de potencialidad que irían desde lo abstracto hasta lo concreto. Para la construcción virtual se tienen dos criterios metodológicos:

1. La importancia del ángulo del problema, es decir, el ángulo político de poder y dominación, al igual que las categorías como las relaciones conceptuales están normadas por el poder y el dominio. El problema del poder implica categorías abstractas acerca de la lucha de clases y categorías concretas para el caso específico.

2. En cuanto a la captación del movimiento significa captación del espacio objetivo-subjetivo para la acción. La captación se relaciona con el papel de la dialéctica en el discurso marxista, en donde finalmente aún no se ha captado la potencialidad. La reflexión marxista ha sido enriquecida por Hugo Zemelman, en torno al problema del tiempo presente.

Un primer supuesto de la realidad es el movimiento, es decir, que los procesos no son constantes y que se pueden analizar porque sufren cambios. Por otra parte los conceptos se refieren a los niveles de transformación como conceptos de resultado o conceptos de proceso (lo dado y lo dándose).

“Totalidad concreta en un nivel más metodológico implica la idea de que los procesos en la realidad no se dan aislados, sino que entre ellos hay relaciones necesarias que hay que descubrir”⁹. La historia ha encontrado los puntos de articulación en las áreas temáticas como económicas, políticas, etc. A estos conceptos de mediación entre áreas temáticas y el problema se le llama conceptos de articulación, que implica la búsqueda de las áreas de la realidad pertinentes al problema y los conceptos ordenadores de cada área, para luego buscar las relaciones posibles y articulaciones conceptuales. Otro supuesto de la realidad es la direccionalidad, en donde el tiempo implica la definición del espacio donde los sujetos actúan, hacia una dirección determinada.

En cuanto a la función del razonamiento dialéctico que es la reconstrucción articulada, consiste en la construcción del conocimiento específico, en donde lo específico implica tanto la función de apertura como de problematización, el cual propone un método de reconstrucción del espacio en el tiempo presente:

1. El problema y la problematización, en donde el problema eje puede responder a las demandas sociales, su función es la de ser el núcleo del cual transcurre la reconstrucción articulada. Vincula los aspectos teóricos con la práctica de los sujetos,

⁹ Ibidem. P.33.

aún así también se necesita destacar el ángulo de articulación. Problematizar es cuestionar y reflexionar y a la vez búsqueda de relaciones posibles.

2. Definición de áreas de la realidad relacionadas con el problema. El problema eje permite pensar cuáles serían las áreas pertinentes al problema y al ángulo que nos interesa. Al interior de las áreas existen niveles de abstracción con temporalidades y espacios diferentes.

3. La selección de conceptos ordenadores. Tienen la función de búsqueda de las relaciones posibles, desarticulándolas, es decir, se trata de conceptos que implican el reconocimiento entre los diferentes niveles conceptuales.

4. La búsqueda de relaciones posibles y puntos de articulación. La definición de conceptos ordenadores a cada área y nivel llevará a una primera descripción desarticulada.

5. La descripción articulada. “La definición de relaciones entre los conceptos y las áreas se da a través de conceptos de articulación o de mediación entre las áreas y niveles, comenzando a aparecer las relaciones conceptuales. Esto lleva a la posibilidad de redefinir conceptos y relaciones posibles, lo cual se reafirma a través de un nuevo acercamiento al mundo empírico por una descripción articulada”¹⁰.

6. La construcción del objeto virtual. Dicha construcción tendrá que ser producto de la articulación por niveles de la realidad. El punto culminante de la construcción del espacio de lo posible se alcanza cuando se sintetizan las contradicciones y se abre la posibilidad hacia el progreso.

Todo esto llevo a que la presente obra quedara estructurada en 3 Capítulos.

El primer Capitulo denominado:

Situación Actual del Neoliberalismo-Global y Modernización educativa en la Educación Superior, destaca que el Neoliberalismo supone las ideas de que a través de la dominación amistosa, es como muchos países como el nuestro y mediante el sistema educativo en este caso la Educación superior, se incorporen los sujetos al campo laboral, recibiendo una capacitación tecnológica, en la que utilice instrumentos que beneficien a las empresas, claro está, que esto es a través de nuevos conceptos de educación que han venido a reformar las políticas educativas de nuestras instituciones escolares y no tan solo exigiendo un perfil de egreso en los individuos para incorporarse a la demanda laboral, sino también modificando los planes de estudios de éstas instituciones superiores, como es el caso de la actual Universidad.

En este capítulo se abordan conceptos clave acerca del neoliberalismo y Globalización, así mismo una reseña histórica que nos encaminará a comprender

¹⁰ Ibidem. P. 34.

dichos sistemas económicos, bajo los cuales se han formado situaciones que se figuran cada vez más adversas y hostiles en nuestro sistema educativo en todos los niveles, al igual que mencionamos las características del Neoliberalismo en la Educación Superior y las políticas reformadoras que han devaluado las carreras humanísticas y valorado las de áreas técnicas e industriales.

De esta forma también se aborda el tema de la intelectualidad y las carreras humanísticas en el marco de la Modernización en la UNAM y que están en peligro de extinción, en donde se visualizan repercusiones notables en la matrícula y en la formación de los sujetos, así mismo la historicidad de los intelectuales y las categorías en las que fueron divididos, debido a su contrastante forma de pensar, reflexionar y de abordar el mundo educativo, en beneficio de la sociedad.

Por último tocamos el tema de la Conformación de la carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras en Ciudad Universitaria y la descentralización de las ENEP'S y como llega la carrera de Pedagogía a la entonces ENEP-ARAGÓN y la situación que atravesó en ese entonces bajo circunstancias adversas en donde geográficamente fue construida la ENEP, al igual que la situación del Plan de estudios de Pedagogía que se había retomado de CU.

El segundo Capítulo denominado:

Contrastación y Reflexión de la Estructura Curricular del Plan 1977 y Plan 2002 de la Lic. de Pedagogía: Alcances y Limitaciones. La Licenciatura de Pedagogía se encuentra ubicada en el Área de Humanidades y Artes de la UNAM, cuyo plan de estudios de la ENEP-ARAGÓN que fue aprobado por el H. Consejo Universitario en el año de 1977, hoy en día ha sido modificado en su estructura curricular, a partir de lo cual pretende mejorar las prácticas y relaciones que prevalecieron por más de 20 años al igual que en las asignaturas y su ubicación por áreas.

El Plan 1977 acarrió al paso del tiempo diversas problemáticas que aún pueden ser observadas en consecuencia del Neoliberalismo, algunas de ellas son: falta de formación en el sujeto, ya que solo se le capacitaba en algunas habilidades psicopedagógicas y administrativas como una consecuencia de la desvinculación de algunas teorías de la práctica, mediante metodologías de corte científicista, una falta de compromiso intelectual de los docentes con respecto a modificar la didáctica de enseñanza, entre otros y que la Carrera ha querido modificar en su estructura curricular con el Plan 2002, sin embargo, encontramos todavía tendencias anteriores en el actual plan.

Para buscar algunos de sus alcances y limitaciones se realizó una contrastación y reflexión de dicho currículum aprobado el 18 de febrero de 1999, y ratificado en el 2002 con el fin de comprender las relaciones y prácticas que propone a partir de ciertas unidades de conocimiento, las líneas ejes y en general de toda su lógica. Claro está que aún no se tienen resultados de la primera generación, sin embargo, una de las

intenciones es participar con la futura tarea de evaluación que tendrán que realizar las instancias correspondientes, con esta sencilla reflexión que se apoya en la elección de Criterios de Evaluación de Teoría Curricular sobre los contenidos, las relaciones y las propuestas de acción que se hacen en este documento de manera escrita.

A partir de ello en este capítulo hablaremos de la contrastación y reflexión de ambos planes de estudios el de 1977 y el de 2002. Para poder analizarlos hemos conformado los siguientes ejes que sintetizan los principales problemas:

1. Fundamentos teóricos sobre el currículo y de evaluación curricular.
2. Antecedentes del plan de estudios de Pedagogía y la organización para su evaluación en el Comité de Carrera.
3. Concepto de Pedagogía y su objeto de estudio, en los planes 1977 y 2002.
4. Perfil de egreso y prácticas escolares en el plan 1977 y el 2002.
5. La estructura del plan de estudios, en busca de continuidad. Planes (1977 y 2002).
6. Perfil del Docente en los planes 1977 y 2002.

El capítulo 3 denominado: **Propuestas para algunas modificaciones de la Estructura Curricular de la Lic. de Pedagogía de la ENEP-ARAGÓN.**

Las repercusiones del sistema neoliberal en la formación del docente se ha visto marcada por la tendencia constructivista, que como se mencionó en el capítulo anterior, recae fundamentalmente en el currículum y en la formación del pedagogo. Principalmente en este apartado se proponen algunas modificaciones a los contenidos de 2 unidades de conocimiento por Línea Eje.

Es conveniente mencionar que la fundamentación comprende desde líneas humanísticas hasta líneas de su práctica profesional. Las cuales son analizadas desde la formación que pretendemos logre el pedagogo alternativo con base a la sociedad en la que vivimos sin perder de vista las condiciones económicas, sociales, políticas, ideológicas, que posee nuestro país y la gente.

Claro está que este objetivo se ira alcanzando conforme también al docente se le brinden cursos en donde su formación no termine y se enriquezca aún más de estrategias didácticas que le ayuden a trabajar con el estudiante para que comprenda, aprenda, analice, valore y lleve a la práctica lo reflexionado. Sin embargo esto no indica que el docente cambie en su totalidad su práctica mecanizada. De esta manera el docente adquirirá un status académico mejor que al paso del tiempo ha perdido frente a sus alumnos.

Es por ello que este capítulo menciona el compromiso intelectual-docente y político que asume el profesor frente a su práctica profesional y que debe quedar muy en claro hasta dónde puede llegar si es que es un profesor comprometido con su ética y profesionalidad para ayudar a otros e impartir clases, lo cual requiere cierto perfil, una didáctica crítica y unidades de conocimiento dentro del plan de estudios, artículos profundos, compleja crítica y que sobre todo sea alcanzable bajo las condiciones reales que vaya atravesando nuestro país.

CAPITULO I. SITUACIÓN ACTUAL DEL NEOLIBERALISMO-GLOBAL Y MODERNIZACIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

En el presente capítulo se abordan conceptos clave acerca del Neoliberalismo y Globalización, bajo los cuales se han formado situaciones que se figuran cada vez más adversas y hostiles en nuestro sistema educativo en todos los niveles, así mismo, las características del Neoliberalismo en la educación superior y las políticas reformadoras que han devaluado las carreras humanísticas y valorado las de áreas técnicas e industriales, también tocaremos el tema de la intelectualidad y las carreras humanísticas en peligro de extinción, y por último la conformación de la Licenciatura de Pedagogía en la UNAM y la descentralización de las ENEP'S.

1.1 De la Globalización económica al Neoliberalismo actual

Para comprender a la globalización debemos entender que es un término polisémico, el cual tiene muchos significados que van desde lo económico, político hasta lo cultural, y muchos de ellos contrapuestos o similares que denotan el escenario global actual, en el que vivimos inmersos.

“ A principios de los 70s el mundo entró en una nueva época de globalización marcada por una creciente internacionalización del capital –no sólo como mercado global sino una producción internacionalizada, e incluso una clase capitalista internacionalizada como el F.M.I., Banco Mundial, Organización Mundial del Comercio; rápidos movimientos del capital financiero acelerados por las nuevas tecnologías de la información; la transferencia de capitales desde economías con altos costos de mano de obra a economía a bajos salarios – que sirven como justificación para la disminución de salarios y los ataques a los beneficios sociales en países capitalistas avanzados, y un desplazamiento de la soberanía hacia fuera de los límites del Estado Nación”¹¹

Debemos entender que la globalización, dados los diversos significados que posee, no puede ser vista como una postura única, pero si la podemos retomar a manera de que nos sirva para desentrañar muchas de las circunstancias por las que atraviesa el mundo en el que vivimos. La globalización posee por lo menos dos significados que consideramos importantes para una mejor conceptualización, éstas son:

Primero- La globalización como resultado de las sucesivas expansiones y profundizaciones del sistema capitalista, estos procesos de ordenamiento, penetración y producción del capital produjo la creación más reciente de redes económicas como son: el T.L.C., etc; organismos supranacionales como el F.M.I., O.C.D.E., B.M con

¹¹ Meiksins Wood, Ellen, *Trabajo, clase y Estado en el capitalismo global*. P.72.

fuertes concentraciones de capital industrial y financiero. (Amir, 2001; Wallerstein, 1974, 1981, 1989).

Segundo- La globalización como expresión de universalización de ideas y patrones socioculturales, ligados al capitalismo, como un proceso que agiliza la desterritorialización de las personas de las ideas y las cosas. (Ianni, Octavio, 1999).

Por lo tanto, a manera de una definición aproximativa de la globalización basada en lo anteriormente expuesto llegamos a lo siguiente:

“ La globalización esta compuesta por una serie de procesos histórico-sociales con tendencia a la homogeneización, que reordena real y simbólicamente, formaciones, organizaciones, instituciones y sujetos de manera contradictoria y asimétrica, con base en la expansión del capital como tendencia de producción dominante. Así, la globalización como capitalismo expansivo se halla ligada a dimensiones que posibilitan su hegemonía, rasgo que denota o inhibe valores, actitudes, comportamientos y relaciones, dependiendo de la localización en las que se encuentre, así mismo, las actividades económicas, sociales y culturales en las que se encuentren inmersos los sujetos “. ¹²

La globalización para su mayor comprensión, no se le explica como al neoliberalismo el cual tocaremos después, ya que nuestro tema de interés, por ahora es la conceptualización de este término; en donde, ejerce una preeminencia hacia los otros procesos con los que permanece o eventualmente se vértebra, marcando así, las orientaciones y el curso de los procesos que se derivan de estos. Suele ser confusa, ya que tiene diversas traducciones y modos de incorporación que implican diferentes interacciones entre elementos, factores, y componentes, que sin embargo conforman un marco referencial fuerte, de ideas, prácticas y políticas específicas (*Paradigmas de políticas*).

La noción que citamos anteriormente acerca de la globalización nos es muy atrayente porque, ya que es un proceso de continuos trances y resistencias, a pesar de su juego político-cultural contradictorio, “ pues combina aspectos civilizatorios, sociales, mundiales, regionales, individuales, étnicos y de autoconciencia; y lo hace en sentidos opuestos: bien hacia la concentración o diferenciación, bien hacia la homogeneización “ (Gimeno Sacristán, 2001).

¹² Esta noción de globalización se plantea como una situación que se reconstruye a partir de los universos articulados (Zemelman, 1992). Y como una conceptualización del contexto global. Es un marco que intenta reconstruir la realidad global a partir de su complejidad pero sin perder su especificidad. Es un marco inicial que pretende dar sentido a la realidad global, tomando como base a autores como: Zemelman a través de la reconstrucción de la realidad, así mismo a Wallerstein, quien se centra en la realidad económica y política del capitalismo moderno en donde nos dice: “un sistema mundial es un sistema social, un sistema que posee límites, estructuras, grupos, miembros, reglas de legitimación y coherencia” (Wallerstein, 1979). En este sentido hablaríamos de Octavio Ianni, quien propone que la globalización se realiza a través de múltiples mediaciones (culturales, políticas y sociales), las cuales se contemplan en las dimensiones económicas, de producción, reproducción y resistencia de las condiciones reales e imaginarias en la era de la globalización.

Pongámoslo de esta manera, las sociedades contemporáneas se hallan signadas por una globalización que detenta un fuerte condicionamiento sobre los procesos que la constituyen, es decir, que este condicionamiento penetra en el modo de actuar y comprender de la gente, en donde se confunden las necesidades económicas de las empresas con las necesidades más importantes de la sociedad. La globalización entendida así denota lo siguiente:

- 1.- “ La apropiación de todos los bienes materiales de producción (la tierra, los aparatos, las máquinas, etc).
- 2.- La libertad mercantil, es decir el libre mercado.
- 3.- Técnica racional, es decir, la contabilización y mecanizada al máximo.
- 4.- Derecho racional, calculable, en donde la economía capitalista se procese racionalmente bajo justicia y determinadas normas.
- 5.- Trabajo libre, en donde las personas vendan libremente su actividad en un mercado.
- 6.- Comercialización de la economía, cuya denominación se comprende el uso general de títulos de valor, para los derechos de participación en las empresas “¹³

La globalización de la que hablamos, encarna una predilección por el Neoliberalismo, ya que es donde hace surgir las “ ideas liberales “, introduciendo la transformación económica que altera la intervención del Estado, hasta entonces agente económico y político regulador de las acciones públicas.

“ El neoliberalismo es un excepcional extracto, purificado y por ello despojado de tensiones y contradicciones, de tendencias, y opciones civilizatorias que tienen una larga historia en la sociedad occidental. Esto le da la capacidad de constituirse en el sentido común de la sociedad moderna. La eficacia hegemónica actual de esta síntesis se sustenta en las tectónicas transformaciones en las relaciones de poder que se han producido en el mundo en las últimas décadas. La desaparición o derrota de las principales opciones políticas que ha enfrentado históricamente la sociedad libre, así como la riqueza y el poder militar sin rival de las sociedades industriales de los países del Norte, que contribuyen a la imagen de la sociedad liberal de mercado como la única opción posible “. ¹⁴

En América Latina, el neoliberalismo comenzó a expandirse desde los años setentas, en México específicamente, encontró un contexto favorable en los años ochentas dada la “ petrolización de nuestra economía, el enorme crecimiento de nuestra deuda externa y una profunda crisis en el gobierno de José López Portillo. Con el neoliberalismo se buscó enfrentar dicha crisis, con un conjunto de políticas económicas que el Estado como benefactor ayudaría a enfrentar

El neoliberalismo ubica su discurso con base en algunos principios:

¹³ Max Weber citado en Ianni, Octavio. *Teorías de la globalización*. México, Siglo XXI. P. 93-94.

¹⁴ Lander, Edgardo. *Ciencias Sociales: saberes coloniales*. Argentina, 2001. P.12.

1. Equilibrio apertura externa: a partir del propósito de renegociar un espacio más eficiente en el contexto mundial
2. Economía de mercado: de acuerdo a la concepción liberal en la que de ninguna manera se debe impedir el libre movimiento de recursos y factores productivos.
3. No intervención del Estado en la esfera económica: importante en la medida en que a este se le identifica como el principal distorsionador del mercado.¹⁵

La globalización como capitalismo expansivo a través del neoliberalismo, como práctica y discurso hegemónico, no se desarrolla por igual en todas las latitudes, pero se efectúa o se implica de algún modo, ya sea ajustando políticas, creando tratados, aislando economías, etc.

“ En México la globalización neoliberal ha implicado entre otras cosas, la adopción de políticas que establezcan las bases de una regulación y armonización económicas. Las políticas desplegadas por los gobiernos en turno desde principios de los ochentas, inducen a reducir la capacidad del Estado en el “control económico y político, para así liberar de trabas proteccionistas el intercambio de capitales ”¹⁶.

De acuerdo con el contexto antes citado acerca de la globalización y el Neoliberalismo es preciso señalar la relación estrecha que guarda la universidad y la globalización. “ Por globalización entenderemos las dinámicas de internacionalización y los procesos de integración en los ámbitos económicos, social, político y cultural de una sociedad. La globalización tiene dos impactos muy visibles: el que se da en el terreno de la economía y, ligado a él, el que se da en el terreno de la ciencia, la tecnología y la cultura ”¹⁷.

A la educación, y dentro de ella a la universidad se le ha reconocido un papel estratégico para el desarrollo del país y para lograr una inserción más favorable en la economía internacional. En la dirección hacia la globalización, junto a sus potencialidades productivas, transformadoras, se observan tendencias destructivas que amenaza a las sociedades y el bienestar de la población. Aquí se encuentra la gran paradoja de nuestro tiempo, y a la cual no están ajenas nuestras universidades al redefinir su función en el desarrollo actual.

Es necesario apuntar el contexto en el que se sitúa el proceso de globalización, a fin de evitar el quehacer de la universidad a partir únicamente de la perspectiva de la globalización económica. La transnacionalización de los procesos económicos, guarda una relación estrecha con la creciente globalización del conocimiento, la educación y la cultura.

¹⁵ Miranda, José Luis, *El espacio económico del neoliberalismo*. México. Universidad Iberoamericana, 1995. P.19-20.

¹⁶ Hernández Ventura, Joel, *Una aproximación al papel de la universidad pública mexicana en la formación de sujetos en la era de la globalización*. Tesis. P.11.

¹⁷ Mendoza Rojas, Javier, *La universidad frente a las tendencias de la globalización* . P. 103.

La globalización del conocimiento es un proceso que permea a las universidades, sin embargo, existen desiguales ritmos y grados de participación de las universidades y de campos de conocimiento específicos en la producción del saber científico y humanístico.¹⁸

Las escuelas tal y como las vemos hoy, han tenido cambios considerables pues responden a los contextos a los que se hallan asegurados, y que son conformados por una serie de residuos, estamentos e innovaciones, propias del lugar que la eleva como empresa a alcanzar, es decir, la escuela es un producto histórico compuesto por ideas y fuerzas sociales múltiples, por prácticas y agentes diversos que la adecuan a contextos específicos. Sin embargo, es atravesada por la fuerza de un proyecto histórico que estableció un amplio consenso en los ideales que debían mover la educación a través de la escuela.¹⁹

El Estado tiene las mismas funciones que los partidos políticos, en la sociedad política, en otras palabras procura la unión de individuos formando sus propios componentes, hasta convertirlos en intelectuales políticos calificados, dirigentes, organizadores de toda la actividad y funciones sociales, políticas y económicas. Es por tanto comprensible pensar que a través de la formación de intelectuales calificados, se diera el hecho de la expansión imperialista y hegemónica hacia la conquista internacional, como es el caso de Francia en los siglos XVIII y XIX.

En cambio en Inglaterra el nuevo reagrupamiento social fue engendrado sobre la base del industrialismo moderno, mediante el enorme desarrollo económico que tuvieron sobre las industrias. “ La vieja aristocracia terrateniente se une a los industriales con un tipo de unión que en otros países es justamente lo que une a los intelectuales tradicionales con las nuevas clases dominantes “²⁰.

Así podemos encontrar como fue desarrollándose la actividad productiva en el capitalismo de los diversos países del mundo. Tal es el caso de los Estados Unidos, en donde los intelectuales tradicionales estuvieron ausentes y gracias al equilibrio de los intelectuales en general sustentaron su economía en la industria y superestructuras modernas.

¹⁸ La internacionalización del quehacer de las universidades se manifiesta en muchos ámbitos: contenidos, metodologías, formas de organización y soportes tecnológicos. Las políticas de modernización universitaria – a lo largo de veinte años- han contemplado programas y actividades encaminadas a la realización de cambios en el terreno del currículo, en el de los métodos educativos, en la infraestructura y equipo para la docencia y la investigación.

¹⁹ Las escuelas están influenciadas por el espíritu de la modernidad, tras la victoria de la revolución francesa y en triunfo de la revolución industrial, se produjo un estallido ligado a la cosmovisión secularizada del progreso, en base al desarrollo científico, fincado en la razón y plegado a ideas fuerza como las de libertad, igualdad y soberanía popular. Las cuales se vieron como propósitos idealizados por las sociedades y los hombres. (Gimeno Sacristán, 1998; Díaz Barriga, 1995).

²⁰ Gramsci, Antonio. Los intelectuales y la organización de la cultura. P. 23-24.

En América del Sur y central se dio una situación diferente, de lucha cultural, es decir, una situación en la que el laico y burgués no han alcanzado la etapa de la subordinación de los intereses a la política laica del estado moderno, en otras palabras tuvieron la influencia de la Masonería y el tipo de organización cultural como la "Iglesia positivista". Acontecimientos de insurrección militar en países como México, Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia que demuestran la inconformidad a través de las luchas culturales.

Otro caso particular es en China en donde el fenómeno de la escritura es la expresión de una completa separación de los intelectuales y el pueblo, inclusive al igual que en la India es una separación gigantesca hasta en el campo religioso.

Las actuales políticas de modernización del Estado mexicano han lanzado un vasto programa de readecuación y definición del sistema educativo, como factor para el desenvolvimiento de un nuevo patrón de acumulación de capital. La formación de un poder económico mundial y la era de un capitalismo global que enfrente una competencia y una reserva mundial de fuerza de trabajo calificada y no calificada.

Desde la década de 1940 se da una disputa en la Universidad entre modernizadores y conservadores. Con Ávila Camacho se impulsa el modelo de desarrollo económico estabilizador y se da un gran desarrollo industrial. Con Miguel Alemán se da gran apoyo a la Universidad para articular Universidad-desarrollo industrial.

El proyecto modernizador de la educación superior está sustentado en la concepción de universidad que obedece a la vez a un desarrollo relacionado con el progreso técnico, en donde el país requiere cuadros técnicamente preparados en cantidades suficientes y de una élite muy capaz que ocupe posiciones de dirección. Tal propósito se ve obstaculizado por la existencia de una universidad de masas. Sin embargo, también se plantea la idea de que la Educación Superior va a formar a los Recursos Humanos calificados de ahí que existan fuertes inversiones en Educación Superior, y esto se da desde la década de los 50 en América Latina.

El modelo neoliberal supone la ampliación de la educación técnica y la superior no técnica, la primera supone la incorporación masiva al trabajo productivo y cuadros calificados y no calificados, la segunda es selectiva, de eficiencia y de élite. Este nuevo modelo educativo incluye varias facetas y a la vez es parte de una estrategia global de desarrollo económico social para México, esta versión no es nueva y arranca por lo menos desde 1964 con la Reforma Educativa de Agustín Yáñez, en donde los elementos claves fueron:

- a) Enseñar a pensar y a aprender sin memorismo;
- b) Vincular educación y desarrollo económico; y
- c) Crear una mentalidad científica y tecnológica.

“La modernización apunta a un cambio estructural del sistema educativo cuyo propósito es dinamizar las relaciones entre sus elementos internos y las que se dan entre ese sistema y la sociedad”.²¹

El nuevo modelo educativo, contiene un modelo pedagógico cuyo núcleo central viene siendo el intento por implantar no simplemente un cambio curricular, sino un cambio de actitud y mentalidad. La política modernizadora establece revisar contenidos, renovar métodos, articular niveles y vincular sistemas pedagógicos al desarrollo científico-técnico para elevar la calidad, en donde México es uno de los países con niveles muy bajos de eficacia, los contenidos suelen ser extraños al educando, no le dicen ni le explican su entorno. Son conocimientos sin significación interior motivante, atomizados y cuantitativos. Ello hace que el proceso educativo sea enciclopédico, atiborrante, mecánico, memorístico, repetitivo, tedioso y aburrido.

A finales de los 60 y en la década de 1970 se crean varias instituciones como el Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACYT), Centro de Investigaciones y Docencia (CIDE) en UPICSA, Colegio de Bachilleres, entre otros, aunado a esto la Formación de Técnicos de nivel medio; la modernización adquirió un carácter tecnocrático como consecuencia de la dominación en el país respecto al sentido económico por los grandes monopolios.

El resultado es una educación informativa-cuantitativa contra una formativa-cualitativa, que no permite la formación de una conciencia crítica, reflexiva y creativa. La orientación de la política educativa gubernamental hacia la integración de un modelo educativo, se hace más palpable cuando el CONACYT ponía en marcha en septiembre de 1990 dos programas claves para la modernización. Estos programas son: el de Tecnología industrial para la producción y el Programa llamado El vagón de la ciencia.

El primero tiene como objetivo central cerrar el triángulo academia-industria-gobierno. El segundo se plantea como una inducción temprana de la niñez y la juventud al conocimiento científico y tecnológico como estrategia para el crecimiento económico y actualización productiva.

La nueva tecnología esta basada en la investigación, o más bien en la inducción hacia ella por parte del “nuevo docente”. De ahí que este nuevo modelo requiere la formación de un nuevo tipo de profesionales, cuyo ejercicio quede relacionado a las nuevas opciones del crecimiento económico.

En oposición a esa tendencia dominante y a la crítica del capitalismo, tenemos al materialismo histórico que sigue aportando los mejores cimientos, y en su insistencia en la especificidad histórica del capitalismo. Lo menos que puede decirse sobre el marxismo es que tiene una ventaja sobre todos los demás sistemas de la teoría

²¹ Moreno Moreno, Prudenciano., *La teoría de la dependencia latinoamericana en UPN. Antología sociedad y pensamiento y educación*. P. 10-11.

económica y social que someten a la crítica al capitalismo y a las categorías analíticas que se asocian a él.

Desde el principio han existido dos teorías de la historia del marxismo. Junto con el materialismo histórico crítico, que tiene sus raíces en la crítica de la economía política, siempre ha existido una tendencia contraria de la teoría marxista que ha sido compatible con la ideología capitalista y ha suprimido lo más innovador y crítico.

Siempre ha habido marxistas que prefieren olvidar la crítica a la economía política y todo lo que implica a favor de un determinismo tecnológico y una mecánica unilineal de modos de producción. La crítica de la economía política tenía por objetivo descubrir por qué y cómo las leyes específicas de movimiento del capitalismo.

El marxismo acrítico, repudia a Marx y sus ideas del materialismo metafísico y ahistórico, e insiste en el capitalismo para mejorar las fuerzas de producción y su tendencia a tratar las leyes del movimiento del capitalismo no como el producto histórico de las relaciones sociales específicas, sino como leyes naturales. “Este otro marxismo tiene varias características: primero, una concepción de la estructura económica en términos no sociales, tecnicistas; segundo, una concepción de la historia como una sucesión mecánica, preordenada y unilineal de los modos de producción y tercero, una concepción ahistórica de las transiciones históricas”²².

El capitalismo existió al igual que el feudalismo, ganando predominio conforme fue atravesando el feudalismo hasta su destino natural. Lo primero que hay que decir del capitalismo es que es indiferente a la identidad social de la gente que explota, se observa una tendencia positiva a debilitar estas diferencias e incluso a diluir identidades como género o raza, ya que el capital absorbe a las personas en el mercado de trabajo, las reduce y finalmente las despoja de sus identidades.

El capitalismo conlleva a la enajenación de la compra de productos de consumo que advierten en la gente la posibilidad de modernizar su vida, siendo esto último lo que persigue el capitalista, es decir, la acumulación del capital, pero visto claramente, nos lleva a una pérdida de identidad, que conforme más se va involucrando el individuo, menos conciencia tendrá y mayores serán las repercusiones en su vida.

El capitalismo engloba todas las opresiones extraeconómicas histórica y culturalmente en un ámbito determinado. Esto quiere decir que el capitalismo oculta su tendencia a crear subclases. Y cuando la clase trabajadora coincide con clases extraeconómicas como el género o la raza, puede parecer que la existencia de estos sectores se debe a causas ajenas al sistema capitalista.

Siendo totalmente lo contrario, puesto que históricamente sabemos que el capitalismo poco a poco ha ido sometiendo a los países del mundo, hasta erradicar antiguos sistemas como el “socialismo”, e introducir el capitalismo como único medio

²² Meiksins Wood, Ellen, *Democracia contra capitalismo*. P. 10.

de sobrevivencia de países tercermundistas. El capitalismo de los países capitalistas occidentales avanzados usa la opresión de género de dos maneras: “comparte la primera con otras identidades extraeconómicas, como raza o edad. El segundo uso es específico del género: sirve como medio para organizar la reproducción social”²³. (Meikins, Ellen).

Una vez más las características en las sociedades capitalistas han dado la apariencia de mejorar el dominio extraeconómico²⁴ y extender su alcance. Ahora los ideólogos capitalistas aseguran que el capitalismo liberal es lo último en libertad y democracia, que han tomado la apariencia por una realidad y que la gente de izquierda también la esta aceptando.

Y esto es cierto, muchos izquierdistas ya han sido dominados por el capitalismo, puesto que aparenta ser un sistema que le permitirá a la gente sobrevivir en el medio que le rodea, claro esta que esto siempre será por debajo de lo que pretendan alcanzar para vivir dignamente.

Pero la realidad es que el capital ha ganado control privado sobre cuestiones que antes eran de dominio público. Incluso todos los ámbitos de la vida social que se encuentran fuera de control del capitalista, están sujetos a los imperativos del mercado y la mercantilización de los bienes extraeconómicos. Como la separación de lo económico y lo político también ha significado la transferencia de las funciones antes políticas a la esfera independiente de la economía, la política y el estado se ven, limitados en mayor grado, por los imperativos de la economía y las demandas de las clases dominantes.

Como lo explica Marx “la explotación capitalista, lejos de ser más transparente que otras formas, es más opaca que ninguna, enmascarada por la oscuridad de la relación entre el capital y el trabajo...”²⁵. (Citado por Ellen Meikins). Por ejemplo la explotación del campesino medieval, fue más visible, en cambio, la igualdad jurídica y la ciudadanía del trabajador de una democracia capitalista tienden a oscurecer las relaciones entre la desigualdad económica, falta de libertad y explotación.

La democracia que ofrece el socialismo se basa en la reintegración de la “economía” a la vida política de la comunidad, lo que comienza por su subordinación a la autodeterminación democrática de los propios productores. Para la mayoría de la gente la democratización se refiere en primera instancia a la demanda de tres cosas como derechos iguales: “un ingreso razonable, acceso a la educación para los hijos y atención médica adecuada. En la medida en que haya democratización, la gente no solo insistirá en tener estas tres cosas, sino en elevar cada una”²⁶. Pero esa tarea es

²³ Ibidem. P. 312.

²⁴ Por extraeconómico entendemos a la relación indisoluble de la economía con la política, es decir, poderes jurídicos, políticos y militares, que se vinculan de manera inevitable con la función social.

²⁵ Op.cit. P. 326.

²⁶ Wallerstein, Immanuel. *Conocer el mundo, saber el mundo el fin de lo aprendido*. P.23.

muy costosa y la única manera de que todos puedan tener más cosas es necesario poseer un sistema de distribución de los recursos del mundo radicalmente diferente al que tenemos hoy y en esta manera solucionar graves problemas que aquejan a las sociedades más necesitadas.

A largo plazo las consecuencias del capitalismo en el mundo serán devastadoras, si es que antes no se proponen alternativas a esta situación globalizadora, según Immanuel Wallerstein son cuatro las tendencias que persigue el capitalismo:

La primera tendencia es la desruralización del mundo, en donde, aproximadamente hace unos doscientos años entre el 80 y el 90% de la población vivía en zonas rurales. Hoy en día existen regiones con menos del 20% de población rural. Lo cual nos lleva a que muchos se pregunten, que están en todo su derecho de modernizarse y urbanizarse, siendo esto último lo que persigue el capitalismo, pero en sí lo que pretende es que los campesinos se incorporen a las fábricas o empresas para así obtener el capital, el cual es el único propósito de interés de los empleadores.

Dicho de otra manera los empleadores²⁷ han buscado a la gente rural para incorporarlos a la producción de sus empresas, ya que su mano de obra es muy barata y esto les conviene enormemente, convirtiendo a la mencionada población en ciudadanos urbanizados. La desruralización del mundo amenaza a la poca gente rural que queda en nuestras regiones y por lo tanto amenaza la capacidad de los capitalistas para mantener el nivel de sus beneficios globales.

La segunda tendencia es la crisis ecológica. Para los capitalistas esto debería llamarse la externalización de costos²⁸, ya que los capitalistas no pagan la totalidad de los costos de sus productos. Un ejemplo es cuando una planta química contamina un río, y la limpieza (si es que se hace) normalmente es pagada por los contribuyentes y no por la planta. El mundo enfrenta la elección entre el desgaste ecológico o imponer la internalización de los costos, pero esto último amenazaría la acumulación del capital para las empresas.

La tercera tendencia negativa para los capitalistas es la democratización del mundo, la cual hace referencia a los derechos que por siempre ha demandado la población tales como un salario justo, una vivienda digna, salud, y educación, principalmente, claro está que actualmente las demandas de la gente son mayores que hace cincuenta años y ese dinero que falta debería de provenir de la acumulación de capital.

²⁷ El término empleadores es utilizado en esta parte como aquellos sujetos que buscan el beneficio de sus empresas y no es precisamente un docente, sino empresarios que pretenden incorporar a sus filas de trabajadores asalariados a los sujetos rurales.

²⁸ La externalización quiere decir que algunos costos se reparten a prorrata entre la totalidad de las poblaciones mayores, eventualmente entre toda la población del mundo.

El cuarto factor es la inversión de la tendencia en el poder estatal. Durante cuatrocientos años los estados han aumentado su poder, asegurado el orden, pero también han asegurado los monopolios. En los últimos años el sistema capitalista se ha apoyado aún más en los estados para que los movimientos²⁹, legitimen a las estructuras estatales.

Actualmente surgen por todas partes "grupos" no estatales que están asumiendo el papel de protegerse así mismos, lo cual va provocando un desorden global en la civilización de las sociedades capitalistas.

Sobre la relación entre los Estados individuales (entre ellos nos referimos a países que son manipulados) y los capitalistas destaca el grado en que los capitalistas manipulan a los estados para servir a sus intereses individuales y colectivos. Existe también la tendencia de que los capitalistas pueden escapar del control de la maquinaria estatal en las últimas décadas, con el surgimiento de las empresas transnacionales y la llamada globalización.

El moderno sistema mundial, que por lo menos en una parte del mundo, desde el siglo XVI, es una economía-mundo capitalista. " Un sistema es capitalista cuando la dinámica primaria de la actividad social es la acumulación interminable de capital "³⁰.

Un sistema es capitalista si los que se dedican a esa actividad tienden a prevalecer a mediano plazo sobre los que siguen otras dinámicas.. La acumulación requiere de una creciente mercancificación de todo, y una economía-mundo capitalista continua. La opacidad de la distribución del plusvalor en una cadena de mercancías es la forma de minimizar la oposición política, porque oscurece la realidad y las causas de la polarización aguda que es la consecuencia de la acumulación interminable de capital.

Podemos ver que la geografía histórica de nuestra estructura actual tiene tres momentos principales. El primero fue el periodo de su creación entre 1450 y 1650 durante el cual el moderno sistema mundial llegó a ocupar la mayor parte de Europa (menos Rusia y algunas partes de América). El segundo momento fue el de la gran expansión, de 1750 a 1850 en que se incorporaron principalmente los imperios ruso y otomano, Asia meridional y partes de Asia sudoriental, grandes partes de África occidental y el resto de las Américas. La tercera y última expansión se produjo en el periodo de 1850-1900, cuando Asia oriental, algunas partes de África y Oceanía fueron incorporadas a la división del trabajo. En ese punto la economía-mundo capitalista llegó a ser global, siendo el primer sistema que abarcó al globo entero.

Aunque hoy está de moda hablar del fenómeno de la globalización que se inició en 1970, de hecho las cadenas de mercancías transnacionales abundaron desde el

²⁹ Por movimientos entendemos a las demandas que se le han dado a resolver al estado y que ante su crisis fiscal no lo ha hecho, volviéndose un círculo vicioso, y es aquí donde fracasan los movimientos, los cuales han sostenido políticamente a los estados.

³⁰ Wallerstein, Immanuel, *Conocer el mundo, saber el mundo, el fin de lo aprendido*. P. 67.

surgimiento del sistema y las globales desde la segunda mitad del siglo XIX. Pero habría que hacernos la siguiente pregunta ¿ Qué servicios necesitan los capitalistas del Estado? El primero es que requieren de la protección contra el mercado libre, ya que es enemigo mortal de la acumulación de capital. Los estados tienen tres mecanismos que transforman las transacciones económicas del mercado. El más obvio es por la fuerza de la ley. Los estados pueden crear monopolios o prohibirlos o inventar cuotas, tienen el poder de hacerlas cosas tal como las necesite el capitalista.

Otro instrumento del Estado es la creación de monopolios, en donde ofrecen a los empresarios la posibilidad de no pagar costos de la reparación de daños causados por ellos a cosa que no son de su propiedad. Hasta las guerras mundiales fueron provechosas para algunos capitalistas, a condición de que estuvieran al servicio de los triunfadores. Ante lo anterior queda claro que el capitalismo enmascara los conceptos utilizados por el pueblo, pretendiendo quedar frente a la gente como un sistema que los sacará de sus apuraciones.

Establecer una organización democrática de productores directos, en oposición a la actual estructura jerárquica de la empresa capitalista, es en parte sencilla, en algunas cosas. Incluso las empresas capitalistas brindan opciones como el concepto de equipo, aunque este concepto se practique en nuestra sociedad democrática capitalista con objetivos determinados por aquellos que trabajan en ellas y ni siquiera por las necesidades y los deseos de la mayoría de los ciudadanos, sino por los intereses de los empleadores y las imposiciones del propio mercado capitalista.

Estas organizaciones no satisfacen los criterios más básicos de la gente, no existe la soberanía y mucho menos pretenden mejorar la calidad de vida de sus miembros. “Y si la fuerza motivadora se encontrará en la fuerza democrática, en los intereses y objetivos de los propios trabajadores activos, se tendrían que encontrar modalidades para sujetar esos intereses y objetivos al manejo de la economía como un todo y al bienestar de la comunidad mayor, y eso significa, en primera instancia, idear las modalidades de interacción empresarial”³¹. (Wallerstein, Immanuel).

En la época en la que el liberalismo y la democracia empezaron a ser usados por primera vez en términos políticos fue en la mitad del siglo XIX, en la que la división fundamental era entre conservadores y liberales. Los demócratas han afirmado que su preocupación principal es por el resultado: un resultado malo indica un proceso malo. Los demócratas miran hacia el futuro y hablan de lo mucho que queda por hacer.

El sistema educativo moderno, tanto científicamente como en la humanística, tiene la intención de socializar a los ciudadanos, los cuales pueden manifestarse a través de la libre expresión. Ése es el nexo en torno al cual han girado todos los debates sobre el sufragio y demás formas de participación política. Ahora se han legitimado las manifestaciones populares, en donde el populismo de izquierda política ha hablado en nombre del pueblo, de la mayoría, de los débiles y de los excluidos.

³¹ Wallerstein, Immanuel, *Conocer el mundo, saber el mundo, el fin de lo aprendido* . P. 338.

En realidad la democracia implica desconfiar de los expertos, de los competentes: desconfiar de su objetividad, de su desinterés, de su virtud cívica. Los demócratas han visto en el discurso liberal la máscara de una nueva aristocracia.

Después de 1989 se han dado algunas realidades contemporáneas, en donde son cuatro los elementos básicos, éstos según Inmanuel Wallerstein son: “El primero es la desilusión mundial de la Vieja Izquierda histórica. El segundo es la ofensiva masiva por la eliminación de todas las restricciones a los movimientos de capital y mercancías, a esto comúnmente se le ha llamado “neoliberalismo”. El tercero es la creciente polarización económica, social y demográfica del sistema mundial, que la ofensiva neoliberal promete alimentar aún más. El cuarto es la demanda de la democracia que actualmente es más fuerte que nunca en el moderno sistema mundial”³².

Debido a lo anterior las actuales políticas de modernización en la educación superior dieron un gran avance en términos de capacitación de sus estudiantes, es decir, que a través de los financiamientos a las Universidades por parte de los capitalistas fungiendo como intermediarios tanto el estado como la ANUIES, determinaron el tipo de perfil que se requería para incorporarlos a los puestos de trabajo.

Ante lo anterior la ANUIES desempeñó un papel muy decisivo en el sexenio echerrevista, su objetivo era “unir los esfuerzos de superación académica de las universidades e intercambiar opiniones sobre sus problemas”³³. Actualmente continua siendo intermediaria entre las instituciones y el gobierno federal, esto es en cuanto al subsidio, para las universidades, ya que se pugnaba por una modernización académica.

Mientras tanto se estaba generando una reforma educativa en la Educación Superior, la cual debía atender la creciente demanda, su vinculación al terreno científico y tecnológico con las empresas, su integridad en las estructuras económicas, sociales, académicas y democráticas. Con base en estos planteamientos la tendencia que predominó en ese sexenio de 1970-1976, era el modernizar y hacer eficiente el proceso de enseñanza aprendizaje.

Dicho proyecto modernizador tenía la función de reorientar a la Universidad, el objetivo de esta política era volver eficiente lo ineficiente, es decir una Universidad que contribuyera a la “reproducción de las condiciones generadas por el capitalismo dependiente en la fase de la nueva división internacional del trabajo y de implementación y desarrollo de la gran empresa capitalista monopólico”³⁴.

³² Op.cit. P. 113.

³³ Latapí, Pablo. *Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976*. P. 60.

³⁴ Mendoza Rojas Javier, *El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México 1965-1980*. P. 7.

Esta política modernizadora planteaba ❶ la racionalización de los servicios educativos; ❷ modificación de la importancia de las carreras; dando prioridad a las de carácter técnico sobre las humanísticas; ❸ ajuste del proyecto de la universidad a los requerimientos de la economía, es decir “formar” o “capacitar” profesionales con calidad y cantidad que demande la economía; ❹ selección rigurosa para el ingreso de los estudiantes; ❺ ajustar los contenidos a los avances científicos y tecnológicos; en pocas palabras reestructurar a la Universidad para que respondiera a las nuevas exigencias.

Ante esta situación también las teorías del capital humano comenzaron a proliferar en los países latinoamericanos en materia educativa constituyéndose de esta forma la educación en un prerrequisito para el “desarrollo económico” al que aspiraban las naciones; razón suficiente para considerarla como una inversión que produciría beneficios a futuro, en términos de mayores ingresos tanto para los individuos como para la sociedad en general.

La universidad se estaba preparando en ese entonces para responder a las demandas del mercado interno, puesto que se demandaban intelectuales que solo fueran capaces de actuar mecánicamente, sin razón de pensar, y de ser.

1.2 Los intelectuales en el marco de la Modernización en la UNAM

La enseñanza formal de las humanidades se remonta a la universidad medieval que rescata la enorme herencia de las humanidades grecolatinas. A partir del siglo XV el estudio de las humanidades y de las artes creó espacios de reflexión que las apartaron de los contenidos teológicos que las habían caracterizado. Se incorporaron a estos espacios las ideas filosóficas, históricas e ideas del Renacimiento hasta conformar diferentes disciplinas en los siglos XVI y XVII, tales como la filosofía, la historia, las letras, la arquitectura, la pintura, etc.

En México, desde el periodo colonial hasta el siglo XIX, la humanidades y las artes, crearon expresiones propias en las diferentes disciplinas.

A principios del siglo XX, los movimientos sociales y políticos que se sucedieron en el país se reflejaron en esta área del conocimiento. La formación profesional de la mayoría de estas disciplinas ha estado encaminada a la investigación, a la docencia y a la expresión artística aunque en otras como la arquitectura, la formación ha estado orientada hacia el manejo de técnicas específicas, sin embargo dentro de la Arquitectura también hay tendencias.

Es por ello que la UNAM responde a las demandas de movilidad social y forma profesionales que mantienen el espíritu característico del ejercicio profesional liberal, en el contexto de una economía altamente dependiente y una adaptación anárquica de la tecnología.

En este contexto, las carreras de las humanidades y las artes han sufrido, un drástico decremento de su matrícula y aunque han actualizado su currículo, no se ha tocado de fondo el problema. Debido a ello los grupos de los intelectuales que comenzaron a surgir fueron tomando mayor auge, debido a las ideas revolucionarias que los marcaron como “intelectuales revelados” ante el sistema.

Ante lo anterior surge la necesidad de comprender quiénes son los intelectuales, por lo que recurrimos a la siguiente definición: los intelectuales son un grupo social autónomo e independiente, cada grupo social tiene sus propias categorías especializadas de intelectuales. Las más importantes de esas formas de intelectuales son:

1) Cada grupo social, nacido originalmente en el mundo de la producción económica se crea conjuntamente a uno o más rangos de intelectuales que tienen conciencia de su función social y política; el empresario capitalista crea consigo al técnico industrial y al especialista en economía política, a los organizadores de una nueva cultura, etc. Se hace notar el hecho de que el empresario representa al intelectual superior que se caracteriza por su capacidad dirigente y técnica. No sólo debe poseer una capacidad técnica relacionada con la actividad económica, sino también en otras esferas, como organizador de masas de hombres y confiable.

Por lo menos algunos empresarios deben tener la capacidad de organizar a la sociedad e inclusive poseer la capacidad de organizar a todo un estado, dada la necesidad de expandir más su poderío , así mismo una capacidad para seleccionar a sus empleados a quienes les pueda confiar las actividades de la empresa.

“Se puede observar que los intelectuales “orgánicos” que cada nueva clase crea consigo misma y forma en su desarrollo progresivo , son en general “especializaciones” de aspectos parciales de la actividad primitiva del tipo social nuevo que la nueva clase ha dado a luz”³⁵.

2) Cada grupo social “esencial” al surgir a la historia desde la estructura económica ha encontrado categorías de intelectuales preexistentes y que aparecen como una continuidad histórica, por los cambios políticos y sociales a lo largo de la historia.

La categoría más conocida es la de los eclesiásticos (monopolizadores) de algunos servicios importantes: la ideología religiosa, la ciencia y la filosofía de la época, la escuela, la instrucción, la moral, la justicia, la beneficencia, etc. Considerada como la categoría intelectual orgánicamente ligada a la aristocracia terrateniente, propietaria de la tierra y propiedad privada.

³⁵ Gramsci Antonio, *Los intelectuales y la organización de la cultura*. P. 12.

Todos los hombres son intelectuales, o bueno casi todos, ya que dependiendo de su función social le corresponde cierta categoría de intelectual, pero los no-intelectuales no existen. Cada hombre considerado fuera de su profesión, desempeña una cierta actividad intelectual.

El problema de la creación de un nuevo grupo intelectual consiste en elaborar críticamente la relación que existe entre esfuerzo muscular y nervioso. “El modo de ser del nuevo intelectual ya no puede consistir en la elocuencia motora, exterior y momentánea de los afectos y de las pasiones, sino que el intelectual aparece insertado activamente en la vida práctica, como constructor, organizador, y sin embargo superior al espíritu matemático abstracto; a partir de la técnica-trabajo llega a la técnica-ciencia y a la concepción humanística histórica, sin la cual se es especialista y no llega a ser dirigente”³⁶.

La escuela es el recinto para formar a los intelectuales de diversos grados. La complejidad de las funciones intelectuales puede medirse por la cantidad de escuelas especializadas; cuanto más extensa es el área más numerosos son los grados.

Los intelectuales son los “empleados”³⁷ del poder dominante para el ejercicio de las funciones de la hegemonía social y del gobierno político. Este tipo de intelectuales relacionados en la urbe han crecido al mismo tiempo con la industria, y no tienen ninguna iniciativa autónoma para elaborar planes de construcción. Los intelectuales de tipo rural son tradicionales, y están ligados a los campesinos y pequeños-burgueses de la ciudad.

Por otro lado los intelectuales italianos acabaron en este caso por separarse de los intelectuales laicos y los eclesiásticos. Mientras tanto en otros países surgen escuelas e instituciones privadas, con una enseñanza híbrida esencialmente técnica y práctica.

Un ejemplo claro es en la Feria Internacional del Libro en Florencia en donde se observaron más libros de áreas técnicas que educativos y muestran la tendencia a discutir cuestiones científicas, más que a formar el carácter.

Se puede observar que en general en la civilización moderna todas las actividades prácticas se han hecho tan complejas y las ciencias se han entrelazado con la vida que toda actividad práctica tiende a crear escuelas para sus propios dirigentes, especialistas y por tanto tiende a formar un grupo de intelectuales especialistas de grado más elevado.

³⁶ . Ibidem. Pág. 15.

³⁷ El término “empleados” se refiere en esta parte a los intelectuales que los empresarios contratan para llevar a cabo las funciones de profesores, arquitectos, ingenieros, que a su vez contratan personal que aportan grandes beneficios a las industrias, a expensas de recibir un salario mínimo.

De modo que junto al tipo de escuela “humanística” , que es el más tradicional destinado a desarrollar en cada individuo la cultura general diferenciada, es decir, la potencialidad de pensar y de saberse conducir en la vida, ante lo cual se han ido creando escuelas particulares de distintos cursos ya sea para especialistas o profesionistas totalmente individualizados. Tal situación ha generado una fuerte ruptura entre el tradicional y el moderno productivista de la Escuela, esto ha puesto en crisis todos los elementos internos de las estructuras Pedagógicas tradicionales.

Se puede decir que la crisis escolar está ligada al proceso de diferenciación y de particularización que se produce, sin principios claros y precisos, sin un plan bien estudiado. “ La crisis del programa y de la organización escolar o sea de la orientación general de una política de formación de los modernos cuadros de intelectuales es en gran parte un aspecto y una complicación de la crisis orgánica más significativa y general “³⁸.

Históricamente la división fundamental de la escuela fue en clásica y profesional. La escuela profesional era para las clases dominadas, la clásica para las clases dominantes y para los intelectuales. Junto a la escuela clásica se desarrolló la escuela técnica, lo cual llevó a una discusión entre la orientación de la cultura general y de la orientación humanística general, dicha discusión termino por arruinar la capacidad formativa basada principalmente en una forma de civilización.

Actualmente la tendencia consiste en desaparecer todo tipo de escuela “desinteresada” y “formativa”, o en reducirlas en un pequeño grupo de personas que piensen en prepararse para un porvenir profesional y defiendan su futura actividad que esta predeterminada.

En este contexto nuestro análisis se centra en la articulación entre formación de sujetos y alternativas pedagógicas que se refieren al problema de la constitución de los sujetos de la educación moderna y a las fracturas que se están produciendo y que afectan de manera particular a los y las adolescentes y a los docentes de las instituciones educativas.

Esto es algo que no podemos dejar fuera frente a la transnacionalización económica y financiera por la que atraviesa nuestro país. Esto lo podemos observar en América Latina, en donde los sujetos se están organizando y construyen realidades, pero esto no sólo tiene que ver con el ámbito político, o con un determinado orden de Estado, sino también tienen que ver con la lógica económica y política que impera en la región.

Para ello los discursos pedagógicos estimulan procesos intelectuales flexibles, que demanden juicios apriorísticos, desarrollo de pensamientos divergentes, comunicación, etc. De acuerdo con Hugo Zemelman y Marcela Gómez “...la esperanza se constituye en la fuerza que nos impulsa a ahondar en nosotros mismos

³⁸ Gramsci, Antonio. P. 107.

como sujetos y de esta manera, construir un nuevo ángulo desde dónde leer la realidad y poder situar el problema de la formación como un campo plétórico de opciones, modalidades y perspectivas “.³⁹

De acuerdo a la situación actual que se nos presenta, es conveniente conocer las implicaciones que acompañan a la configuración de la formación de los sujetos de la educación, para Marcela Gómez Sollano son dos las perspectivas que nos abren a la reflexión.

La primera se refiere a los límites y posibilidades de la teoría (plano epistemológico), y la segunda a los sujetos concretos (educadores y educandos) que participan en procesos de formación, ya sea vinculados con la dinámica escolar o con situaciones sociales, políticas y culturales (plano sociopolítico-económico).

Ambas perspectivas se relacionan con las reformas educativas de otros países que desconocen la realidad de México, un ejemplo claro son las tendencias neoliberales en la educación en donde los especialistas de otros países diseñan políticas, propuestas y programas para nuestro país, quienes son contratados por los gobiernos u otros organismos, tal es el caso de Brasil en donde sus reformas educativas están siendo elaboradas por pedagogos argentinos sin el más mínimo contacto con la realidad Brasileña.

De acuerdo con Marcela Gómez Sollano son siete los niveles de problematización para pensar la formación de sujetos en su relación con la educación:

1. “ La definición del espacio de posibilidades en el tiempo presente para la acción colectiva.
2. La relación entre construcción de conocimiento, de la subjetividad de los posibles sujetos alternativos.
3. La comunicación intersubjetiva entre teoría, cultura y subjetividad de los actores, creando conocimiento que posibiliten la transformación.
4. La formulación de hipótesis sobre cuáles son las fracturas nuevas y como remediarlas para el futuro.
5. El uso reconstructivo (la desarticulación de conceptos, su rearticulación y búsqueda de opciones) y crítico de la teoría.
6. La necesidad de realizar un trabajo empírico y una profunda reflexión epistemológica, de lo contrario los discursos al no ser deconstruidos impide la transformación social.
7. Privilegiar la dimensión epistemológica en tanto aporta a la construcción de instrumentos para pensar y planear estrategias que abran las posibilidades

³⁹ Gómez Sollano, Marcela. El Cotidiano. Revista de la realidad mexicana actual. No. 87. Enero-Febrero 1998, México, UAM-A. P. 23-30.

de la formación a horizontes en los que la historicidad y cambio transformen a los sujetos de la educación.”⁴⁰

Formación se refiere, de esta manera, mas que a un objeto a un campo de problemas que permiten una lectura particular de la relación entre educación, conocimiento y cultura. En este contexto interesa pensar la educación como un horizonte que puede aportar en los sujetos formas de razonamiento de lo acumulado en historicidad del saber y del saber hacer en un marco de posibilidades que bloquean la capacidad del individuo para asumirse como persona en y de la historia, como aquellas que la rutina e inercias marcan cuando están asociadas a la sobrevivencia, al consumo y al mercado.

La importancia histórica de este planteamiento parte de considerar que las formas en que se han institucionalizado los procesos de formación en las sociedades modernas contemporáneas, sobre todo los vinculados con la escuela, tienden a subordinar las posibilidades de los sujetos de la educación a las dinámicas que se estructuran a partir del currículo formal, dificultando la incorporación, recuperación y transformación de las diferentes formas en que estudiantes y profesores se relacionan con el conocimiento.

Por ello a la educación se le ha ubicado “ en el marco de una racionalidad cuyas exigencias se basan en responder a la eficiencia y a la productividad, de tal suerte que lleva a enfatizar la correspondencia entre el acontecimiento educativo y sus resultados con las necesidades definidas por tales parámetros.”⁴¹ De ahí la importancia de analizar los encuadres que han hecho de la educación un proceso de acumulación “eficiente” de conocimiento, sin cuestionar las formas de pensar de las que emana y las opciones de futuro.

En este sentido el conocimiento juega como un instrumento fundamental que puede favorecer la recreación de los espacios de vida de la gente como medio que afiance las lógicas vinculadas con el consumo, el mercado y los valores que a través de los medios se transmiten, configurando un sistema de necesidades que limitan la capacidad del sujeto para ubicarse en su momento y reconocer lo que lo determina, sin agotarlo en sus posibilidades históricas.

Aquí valdría la pena detenernos y hacernos la pregunta ¿Qué papel está jugando y puede jugar la educación en este proceso de cambios acelerados y problemas no resueltos del pasado?. Preguntas que orientan nuestra mirada a la noción de formación, ya que no sólo se refiere la a delimitación y construcción del conocimiento en términos de producción, sino que además obliga a volver la mirada a la pertinencia

⁴⁰ Gómez Sollano, Marcela, Orozco Fuentes, Berta. Pensar lo educativo 3. Tejidos conceptuales. Editorial Plaza y Valdés. México, 2001. P.58-60.

⁴¹ Gómez Sollano, Marcela. Teoría, Epistemología y Educación: debates contemporáneos. Editorial Plaza y Valdés. México, 2002. P. 260.

histórica en términos de la relación que el sujeto construye con la realidad a través de éste.

La epistemología del presente potencial⁴² de Hugo Zemelman brinda una base conceptual y analítica importante para pensar estos procesos, sobre todo en la articulación entre formación y potenciación de sujetos y el papel que el conocimiento juega en este proceso.

Para ello nuestra argumentación se ira trazando bajo los siguientes tres ejes:

- 1) “ La delimitación conceptual de la noción de formación y su pertinencia histórica a partir de las exigencias epistemológicas.
- 2) El análisis de las implicaciones que tiene dicha delimitación en el terreno de la enseñanza.
- 3) La recuperación de los aportes que derivan de algunas experiencias educativas que se han generado en los últimos años en México “. ⁴³

El concepto de formación constituye en nuestro trabajo una pieza angular en la relación entre epistemología y educación. La pertinencia histórica de tal recuperación surge de una necesidad específica a la que nos enfrentamos los educadores en las aulas, al constatar que poco les dice a los niños y jóvenes de hoy muchos de los contenidos que se enseñan en la escuela y que ordenan el currículo formal.

La dimensión histórica de tal tarea alude a la idea de que algo más allá de lo constituido es posible de darse, lo cual coloca el debate acerca de la formación en el terreno de la acción y del acontecer concretos.

El universo semántico y político de tal significación se configuró en la idea de continuidad de la cultura a partir de su transmisión por parte del educador y como condición para el progreso, como valor dado. “ Desde esta perspectiva los países latinoamericanos normalizaron formalmente sus mecanismos de educación de la sociedad, adecuándolos a la sociedad moderna, para garantizar el progreso mediante la aplicación de la legislación educativa y del ideario pedagógico moderno, con resultados disímiles entre países, regiones, etnias, clases sociales, etc “. ⁴⁴

Estas transformaciones tienen un impacto profundo en los procesos educativos, ya que las formas tradicionales de organización del sistema de instrucción pública no resisten el estallido de lo social, sin que se produzcan cambios profundos en las dinámicas de los sujetos de la educación.

⁴² La idea de potenciación implica asumir que la relación con la realidad histórico-política descansa en esquemas que den cuenta de las opciones de viabilidad para los diferentes sujetos: esquemas que reflejan el momento en que la realidad potencial es transformada en realidad material, mediante proyectos que simultáneamente se apropian del presente y lo potencia hacia el futuro.

⁴³ Gómez Sollano Marcela. Teoría, Epistemología y Educación: debates contemporáneos. Editorial Plaza y Valdés, México, 2002. P. 263.

⁴⁴ Ibidem. P.267.

Los niños y los jóvenes que asisten a la escuela tienen información y conocimientos fuertemente asociados a las dinámicas de la cultura, por los cambios que la tecnología ha marcado, el mercado y los medios masivos de comunicación producen, modificando profundamente el sistema de necesidades, los lenguajes, las concepciones de tiempo y espacio, los estilos de vida, las expresiones estéticas, etc, sin que se lleguen a construir propuestas que permitan ubicar los alcances que estos procesos tienen en la formación de la gente, en un marco de desigualdades crecientes.

“De acuerdo con Zemelman, pensar históricamente consiste en un permanente cuestionamiento de los parámetros en cuyo marco se organiza el pensamiento. Esto es, una subordinación del cierre semántico de la teoría a las exigencias de un pensar que incorpore como dimensión del conocer a lo nuevo”.⁴⁵

La importancia de recuperar lo antes dicho en el terreno de la formación resulta central, ya que las formas en las que se organiza el currículo escolar tienden a limitar las posibilidades de los sujetos para situarse en la realidad a partir de los contenidos que se transmiten cotidianamente en la escuela.

El plano de la potenciación resulta el núcleo articulador que le da sentido y pertinencia histórica a la propuesta epistemológica de Hugo Zemelman, ya que abre la discusión sobre el conocimiento al esfuerzo por transformar a la conciencia teórica en conciencia histórica, la cual representa una forma de conciencia abierta hacia lo nuevo.

Analizar lo que esto supone en el ámbito concreto de la educación, plantea la necesidad de ubicar cuestiones relacionadas con el tipo de resoluciones pedagógicas que este esfuerzo cognoscitivo e histórico demanda, sobre todo porque la incorporación de lo nuevo como exigencia para pensar, implica un proceso de problematización del conocimiento acumulado que enfrenta al sujeto a una reelaboración constante de lo aprendido y a sus propias condiciones de vida.

Al colocar en el terreno de la formación, lo antes dicho, un rasgo importante es reconocer las dificultades que se enfrentan cuando de lo que se trata es de potenciar sujetos. Por un lado esto implica, asumir los desafíos, ya que enfrenta al sujeto a un proceso de desestructuraciones del conocimiento aprendido y, en consecuencia angustia para continuar con su esfuerzo de crítica.

Asimismo este proceso de construcción de relación de conocimiento a partir de lo posible y lo nuevo, confronta al sujeto concreto con sus propias condiciones de vida, tanto con aquellas vinculadas a la esfera cognoscitiva e intelectual, como a la afectiva-emocional y valórico-ideológica. “ Desde ellas se conforman, lenguajes, sentidos, visiones que afectan los procesos de formación, ya que implican formas de razonamiento a partir de las cuales los sujetos se relacionan con la realidad, y aprehenden la complejidad del momento histórico que se vive, enriqueciendo así el

⁴⁵ Gómez Sollano Marcela. Teoría, Epistemología y Educación: debates contemporáneos. Editorial Plaza y Valdés, México, 2002. P. 271.

campo de la experiencia y de los horizontes sociohistóricos en que se desenvuelve la actividad de pensar “.⁴⁶

Por ello una cuestión nodal en el ejercicio de problematización y apertura es trabajar en la lógica de la inclusión de lo que determina al sujeto y hace parte de su mundo de vida.

Se plantea la necesidad de construir propuestas educativas que abran la posibilidad de lo nuevo a partir de las determinaciones históricas del momento, con el objeto de no reducir la formación a la transmisión de contenidos vía su memorización u organización teórico-disciplinaria. La apertura a lo nuevo demanda reconocer que los sujetos de la educación se forman hoy en diversos espacios de la vida social y cultural.

El énfasis del quehacer pedagógico se desplaza del cómo, más vinculado con las cuestiones técnico-instrumentales, al para qué, en tanto abre la reflexión al problema de la pertinencia histórica del conocimiento acumulado y las opciones posibles de construir de acuerdo al momento particular del sujeto.

Es importante relacionar la formación con el conocimiento de lo nuevo, ya que una de las mayores dificultades que se encuentran en los espacios de formación es cómo ir construyendo, desde la problematización, los valores en problemas, ya que éstos por lo regular se estructuran cuestiones disociadas del conocimiento, además de lo que representa para el sujeto poner en cuestión mucho de lo que le da sentido y certeza a su mundo de vida.

“ Esto con el objeto de aprender a mirar la realidad antes de volcarse a su explicación, lo que significa privilegiar la capacidad de pensar para saber ubicarse en un contexto, sin limitarse a lo que ya está definido como susceptible de organizar en contenidos teóricos “.⁴⁷

Las implicaciones son muchas pero hay dos que nos abren a la realidad pedagógica, al análisis de la relación entre la generación de alternativas y la potenciación de sujetos con capacidad de respuesta frente a la situación actual.

La primera se refiere a los límites y posibilidades de la teoría, y la segunda a los sujetos concretos (educadores y educandos) que participan en procesos de formación, sea vinculados con la dimensión escolar o con situaciones sociales, políticas y culturales más amplias. Son cuestiones que demandan un desarrollo específico principalmente por:

- El impacto que han tenido en los países de América Latina una serie de reformas educativas que, basadas en algunas perspectivas teórico-ideológicas desconocen las condiciones concretas y los procesos particulares y las prácticas

⁴⁶ Ibidem. P. 273.

⁴⁷ Ibidem. P.276.

educativas en nuestro país, ya que las condiciones son diferentes y los modelos educativos no pueden ser acordes a las circunstancias de nuestro país, debido a que la cultura histórica y la población demandan otras necesidades que hay que cumplir.

- La tendencia por parte de educadores a aplicar como modelos ciertas propuestas teórico-políticas en las que se depositan ideales de transformación o posibilidades de homogeneización del campo, a partir de la generación de experiencias diferentes a las constituidas, sin considerar las mediaciones presentes en el proceso educativo.

- Lo que significa que las condiciones sobre producción de los sujetos de la educación y las particularidades de éstos de acuerdo a sus historias y aspiraciones y su formación, no queden reducidas a categorías en las que sólo priven mediaciones, calificaciones, exclusiones, competencias, etc; las cuales están relacionadas con ciertos estándares de las agencias internacionales.

“En América Latina esta discusión abre la posibilidad de salir al paso a los programas que el neoliberalismo pedagógico promueve para dismantelar los sistemas de instrucción pública, en tanto abran la posibilidad de su articulación con propuestas concretas que incidan tanto en la dinámica diaria de las instituciones, como en la definición de las políticas públicas en las que se fundamentan las reformas educativas“.⁴⁸

Lo antes dicho se inscribe en un marco de posibilidades , ya que se mezclan problemáticas que no han sido resueltas (formas desiguales del funcionamiento de los programas de instrucción pública, marcados por el discurso de la modernidad), con el discurso del neoliberalismo “ para justificar como única reforma aquella tendiente a reducir la responsabilidad del Estado en la educación y que se presenta al público como un discurso pedagógico cargado de atributos técnicos y de un lenguaje organizacional (descentralización, flexibilización, control de los gobiernos vía la imposición de contenidos comunes y evaluaciones, reducción de la planta docente “.⁴⁹

Ahora estamos en la disyuntiva de ser espectadores de la catástrofe de los sistemas educativos de América Latina o de construir nuevas formas de relación con el contexto para generar alternativas al neoliberalismo. Esto implica:

- Articular la historia con las estrategias educacionales liberal-democráticas.
- Actualizando el currículo .
- Construyendo nuevos lenguajes para las transformaciones de los sistemas educativos y sus perspectivas futuras, sin reducirlos a cuestiones de carácter económico o técnico y formas de pensamiento que la pedagogía nos brinda a partir de formas de análisis más amplios.

⁴⁸ Gómez Sollano Marcela. Teoría, Epistemología y Educación: debates contemporáneos. Editorial Plaza y Valdés, México, 2002, P. 278.

⁴⁹ Ibidem. P. 278.

Al respecto Hugo Zemelman abre una reflexión importante en relación con la perspectiva de un pensar dialéctico que se transforme en la epistemología de la conciencia histórica. En la medida que la realidad en cuanto sentido es una construcción no disociada del conocimiento y conciencia.

Para recuperar lo antes dicho nos enfrentamos a lo siguiente:

- Aprender a reconocer la conexión que existe entre las dinámicas cotidianas y los grandes proyectos sociales y culturales.
- Potenciar la capacidad de los sujetos para reconocer su entorno de vida.
- Interrogarnos acerca de las implicaciones que tiene el asumir y reconocer la presencia de la historia en lo que pensamos y conocemos, a fin de aportar a la transformación de la herencia cultural en experiencia de presente y posibilidad de futuro, que no es otra cosa que el enriquecimiento de los horizontes de vida del sujeto en la complejidad de su hacer diario.
- Asumir los retos y desafíos que esto representa en el terreno de la formación de sujetos, de tal forma que se aprenda a ver más allá de lo que esta contenido en el conocimiento acumulado⁵⁰

Se trata de no limitar el proceso de la educación a la transmisión de un saber, sino de ubicarlo en el desarrollo de la conciencia; de situar al sujeto en el marco de su propio descubrimiento respecto de su contexto de vida. De ahí que el proceso educativo implique los desafíos de la lógica del conocimiento que se transmite, pero también aquello que surgen de la vida diaria.

Debido a ello entendemos que para la formación los contenidos poseen una lógica de construcción y una concepción de realidad en función de la cual esta elaborado. De acuerdo con Zemelman, este dice que la noción de realidad se centra en la construcción de lo posible y su historicidad, en tanto parte de considerar que la realidad es una articulación abierta y dinámica, es decir un proceso inacabado en construcción constante.

En la educación han estado disociadas al organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de contenidos y no de formas de relación de conocimiento, que permitan descubrir lo nuevo en lo dado de la realidad presente.

Si bien como menciona Marcela Gómez Sollano, “ los contenidos constituyen un aspecto importante en la organización curricular, no agotan la posibilidad de pensar la realidad y menos aún de ubicarla en su historicidad y transformación constantes. De ahí que un aspecto central de la reflexión pedagógica sea el resolver en el terreno concreto de la enseñanza y los aprendizajes lo que significa plantearse la manera de relacionarse con el conocimiento acumulado, de modo de utilizarlo sin perder de vista

⁵⁰ Gómez Sollano Marcela. Teoría, Epistemología y Educación: debates contemporáneos. Editorial Plaza y Valdés. México, 2002, P. 281y 282.

las particularidades del contexto en que ha sido forjado y su problematización a partir de lo nuevo “.⁵¹

Lo anterior conlleva a una confrontación entre el modo habitual de pensar del sujeto, con sus propias condiciones de existencia. El papel del docente en este proceso es central, no sólo por lo que supone el diseño de estrategias de aprendizaje que organicen los contenidos a partir de problemas que aporten a la construcción de conocimiento y que sean pertinentes al momento del proceso formativo de los sujetos, a la par de que se van reconociendo como sujetos constructores de la realidad.

El problema es que la tarea de enseñar se ha asociado más al dominio de un saber especializado que a la rearticulación de los nuevo, como base de la potenciación de los sujetos. Fracturada por las disciplinas, organizada por el saber hacer y estructurada por la instrucción pública en donde la práctica docente pasa a ser un oficio en el que el docente opera más por la habilidad y la experiencia, y se olvida de su quehacer docente en un contexto de transformaciones constantes de deterioro de las condiciones en las que se produce y de su interacción con sujetos que cambian.

A pesar de que las instituciones han invertido en programas de formación docente, y en las que los profesores han incursionado, aún así continúan produciéndose nuevos problemas y sobre todo tendencias en las que la enseñanza no se ha movido, con base en que por mucho tiempo al docente se le ha asignado el papel de transmisor y evaluador de los aprendizajes y del conocimiento con miras a la certificación.

El problema que aquí se plantea es que se habilite en el ejercicio cotidiano el aprender a pensar histórica y críticamente. Aprender que cuando se aprehende, no sólo esta en juego el contenido, ni el conocimiento, sino la posibilidad de construir algo nuevo y con ello construirse como sujetos de y en la acción. “ Aprender que el conocimiento es un instrumento para pensar y una exigencia para crear, cuando la dimensión de los posible se articula al sentido del conocimiento ”.⁵²

Para ello hay que incorporar a los procesos de formación la noción de realidad, como exigencia para pensar, problematizando muchas visiones que imagina el docente, a partir de una noción de realidad que se construye como producto y desconoce su posibilidad como productor de realidades alternativas.

Sobre esta base es que recuperamos en el plano de la formación la riqueza epistemológica como exigencia para pensar y potenciar opciones desde las propias condiciones del sujeto, por lo que resulta fundamental los valores, ya que la conciencia se sitúa como base para reconocer la opción valórica que nos determina y que debe

⁵¹ Gómez Sollano, Marcela. Teoría, Epistemología y Educación: debates contemporáneos. Editorial Plaza y Valdés. México, 2002. P. 283.

⁵² Ibidem. P.285.

ser configurada. Por lo anterior consideramos básicos para el proceso de formación lo siguiente:

- El contenido de la información tiene dos dimensiones una como es referida al proceso de acumulación y otra como algo inacabado, en constante devenir.
- Cualquier contenido puede tener diferentes significados y modalidades de concreción.
- El aprendizaje no se limita a los contenidos organizados, por el contrario se abre la posibilidad a lo nuevo.
- Activar el desarrollo del pensar histórico asociado con la capacidad crítica del sujeto para colocarse frente a su realidad y romper estructuras que encuadren el razonamiento.
- Manejar el conocimiento en función de ejes problemáticos.
- Partir de la noción de que el conocimiento es abierto, inacabado y constructivo.
- Predominio de la conciencia y la capacidad de pensar.
- Traspasar la simple dimensión de los contenidos acumulados o sistemáticos para llegar a confrontarlos con la realidad.

Lo antes dicho plantea exigencias específicas al discurso pedagógico, ya que esta sometido a un reto de carácter social que es la interacción con un grupo humano en constante proceso de formación. En términos de aprendizaje, significa que se esta exigiendo al estudiante que asimile paulatinamente porciones lógicamente estructuradas de conocimiento sobre cierto corte de realidad.

1.3 Conformación de la carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras en Ciudad Universitaria, descentralización y creación de las ENEP'S.

En cuanto a la historicidad de la conformación de la carrera de Pedagogía en la UNAM, tenemos que la Lic. En Pedagogía no existía como tal en la década de los cincuentas (1953), existía como Maestría en Ciencias de la Educación en el Colegio de Pedagogía, y sólo tenían acceso a ella quienes quisieran poseer el grado de docentes en Educación Superior.

Para 1957 ya instalada la Facultad de Filosofía y Letras en CU, se traslada la carrera, pero ahora con el nombre de Pedagogía.

Para 1959 bajo la dirección de Francisco Larroyo, le otorga el título de Lic. A la Maestría en Pedagogía comprendida por tres años.

Para 1967 bajo la dirección de Leopoldo Zea, en la Facultad se llevó acabo una reforma al plan de estudios de Pedagogía en vigor, aumentada a 4 años e introduce a áreas de especialización.

Dicho plan contenía 2 fuertes tendencias : una humanística-idealista de corte filosófico y otra científica, con predominio del saber fragmentario y reduccionista.

La UNAM en la década de los setentas, tuvo que enfrentarse a la situación conflictiva, ya que se había convertido en una institución muy desgastada por los conflictos políticos acontecidos entre 1968-1971 y por otro lado se veía presionada por la creciente demanda de grandes grupos de la población por acceder a la educación media superior y superior. La institución se vio envuelta en enfrentamientos políticos entre estudiantes y autoridades, en donde se tenía la intención de desestabilizarla.

Ante dicho marco el doctor Pablo González Casanova asumió la rectoría de la UNAM con la idea de promulgar una profunda reforma académico-administrativa que tuviera como objetivo primordial la construcción de una universidad diferente. Con base en lineamientos democráticos y populares, propuso un proyecto para crear la Nueva Universidad, “ que si bien asumía rasgos modernizantes al plantear la necesidad de hacer “eficiente y racional” la vida de la institución, otorgaba igual importancia a la creación de órganos de gestión, representación y deliberación ”.⁵³

En la XIII Asamblea de la ANUIES se estableció lo siguiente en cuanto a la transformación de las instituciones:

“ La reforma tendrá que ser integral para que sea auténtica, es decir, deberá contemplar cambios en las estructuras académica, administrativa económica y social. Además deberá ser democrática; tenderá a equilibrar la composición social de la población escolar en forma más justa y deberá dar oportunidad a todos, sin más restricción que la capacidad intelectual para adquirir y aplicar conocimientos la cual siempre es susceptible de mejorar. Será más eficiente en tanto sus sistemas sean elaborados en base al diálogo continuo y racional de la comunidad universitaria.

1. La reforma educativa es un proceso permanente cuya esencia consiste en estructurar el sistema educativo nacional con el objeto de que atienda la creciente demanda de educación en todos sus grados, y eleve al mismo tiempo el nivel cultural, científico y tecnológico del país.

2. La reforma de la educación superior está estrechamente vinculada al resto de la reforma educativa y a otras reformas de las estructuras nacionales, de tal manera que se pueda lograr un desarrollo más justo que incorpore aceleradamente a los grupos marginados y dé más oportunidades a la juventud del país “⁵⁴

El doctor González Casanova difirió totalmente del proyecto modernizante de corte conservador y consideraba necesaria, la vinculación del proceso educativo con el

⁵³ Galicia Reyes, Jovita. Tesis. Las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales: Proyecto Inconcluso de Descentralización e Innovación de la UNAM 1974-1994, ENEP ARAGÓN. México, DF. 2003. P. 72

⁵⁴ Galicia Reyes, Jovita. Tesis. Las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales: Proyecto Inconcluso de Descentralización e Innovación de la UNAM 1974-1994, ENEP ARAGÓN. México, DF. 2003. P. 73.

productivo, es decir que en esta parte del modelo intentó orientar el desarrollo de la universidad hacia la modernización, a través de fortalecer la democracia entre la vida universitaria y de esta manera comprometerse con las necesidades del país. El proyecto de reforma comprendía tres apartados: académico, reforma de gobierno y administración, difusión política y cultural.

1. La reforma académica establecía que cambiaría la forma tradicional del proceso enseñanza-aprendizaje e incorporaría nuevas formas para la producción de material didáctico y otros servicios. Aquí se promulgaba la creación de nuevas carreras que respondieran a las necesidades sociales

2. La reforma del gobierno y la administración, se refiere a la importancia de la participación democrática de los diferentes sectores de la universidad, tanto en la toma de decisiones para los planes de estudio, como designación de autoridades, entre otros, fijando de esta manera derechos y obligaciones a los miembros de la comunidad universitaria.

3. Reforma en la difusión política y cultural, se enfatizó la necesidad de una reforma política e histórica que condujera a los universitarios hacia una práctica social responsable, preparando tanto a profesores como a alumnos en la tarea de analizar la educación en aspectos como el político, económico e histórico.

El proyecto de reforma universitaria planteado por González Casanova resaltaba dos propuestas o proyectos, por un lado la apertura del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y por otro el Sistema de Universidad Abierta (SUA). Éste último nos enfoca más a nosotros, hacia el primer acercamiento de creación de las ENEP y su descentralización.

El proyecto del SUA pretendía “satisfacer la creciente demanda estudiantil, así como la posibilidad de descentralizar los servicios educativos impartidos en la Ciudad Universitaria, pero fundamentalmente como elemento democratizador que permitiría abrir la Universidad a los grupos sociales que tradicionalmente estaban excluidos.”⁵⁵

Sin embargo con el paso del tiempo muchas instituciones que retomaron la idea del Sistema Abierto no mantuvieron los objetivos primordiales que se habían propuesto para este proyecto, por el contrario cada Escuela o Facultad fue desarrollando su propio modelo, actualmente varias dependencias distan mucho de una Educación Abierta, ya que presentan diferentes matices.

Otra característica importante impulsada por González Casanova fue la innovación de los estudios de licenciatura, para lo cual planteó la creación de Escuelas de Estudios Profesionales, y aunque no se desarrolló este proyecto en su período rectoral, si se aprecia que éste fue el comienzo de las ENEP.

⁵⁵ Galicia Reyes, Jovita. Tesis Las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales: Proyecto Inconcluso de Descentralización e Innovación de la UNAM 1974-1994, ENEP ARAGÓN. México D.F. 2003. P. 79.

Como podemos apreciar dicho proyecto intentó orientarse a la modernización universitaria ya que se vinculaban las instituciones educativas con el sistema productivo, a través de una democracia popular y democrática en donde la Universidad tendría el compromiso de cumplir con las necesidades del país. Debido a conflictos por parte del sindicato de trabajadores administrativos y empleados, el entonces rector renunció a su cargo quedando plasmados sus proyectos propuestos para la Universidad. Es así como surge un grupo que mantenía una visión diferente al proceso de modernización, el cual contraponía la tradición democrática, un representante de ese grupo fue Guillermo Soberón Acevedo.

Soberón Acevedo surgió de un cúmulo de investigadores que gobernó autoritariamente a la UNAM rodeado por una casta burocrática cuyo instintivo rechazo a las nuevas fuerzas universitarias lo ubica en la perspectiva estatal desde la cual la universidad aparece más como una inconveniencia política que como un reto educativo.

Este personaje tomó posesión de la rectoría el 8 de enero de 1973, a pesar de que los trabajadores y estudiantes tomaron el auditorio de la Facultad de Medicina, sin embargo, tomó posesión en el estacionamiento de éste, debido a que lo custodiaban porros, pistoleros y autoridades de la misma UNAM⁵⁶. Se vio obligado a continuar con el proyecto de la rectoría anterior, sólo que con fuertes rasgos autoritarios y tecnocráticos que lo diferenciaban de aquél.

Dentro de sus objetivos Soberón Acevedo puntualizó que lo primero era estabilizar políticamente a la universidad. Su programa incluyó tres líneas: una relativa a la organización sindical de los trabajadores de la UNAM y otra relacionada con el diseño de una política de administración escolar y la tercera una política hacia el sector estudiantil.

Uno de los problemas que aquejaba más a la universidad en ese entonces, se debía a la demanda social por educación, la cual provocaba sobresaturación en las instalaciones, es por ello que se tomaron medidas en cuanto a regular la matrícula de ingreso en las carreras saturadas, sin embargo no resolvía dicho problema de la saturación de las instalaciones de CU, por lo que hubo que realizar un plan integral de reordenación de la Universidad, en el que se destacó la propuesta para construir nuevos campos fuera de CU. Se diseñó entonces un programa de descentralización de los estudios de nivel superior, en donde se crearon las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP).

Es así como el rector Soberón Acevedo propuso y ejecutó una reforma modernizante de corte tecnocrático o modernización conservadora y autoritaria, la cual pretendía los siguientes objetivos, sólo aquí mencionamos algunos:

“ a) Estabilización política de la universidad: contención del sindicalismo y desactivación de los movimientos estudiantiles.

⁵⁶ Ibidem. P. 86

- b) Estabilización del crecimiento del bachillerato y atención a la demanda de estudios superiores.
- c) Desconcentración geográfica de los estudios profesionales.
- d) Impulso a la investigación
- e) Expansión y diferenciación del aparato burocrático
- f) Rechazo a instancias de representación, deliberación y participación democrática.
- g) Establecimiento de relaciones armónicas entre la universidad y el Estado. ⁵⁷

Este proyecto de Universidad rechazó las líneas democráticas y nacionalistas de los anteriores rectores y difundió la necesidad de crear una institución academicista, eficiente, funcional y con un mayor rendimiento, pero alejada de problemas ideológicos y políticos.

“Asimismo, el término modernización aplicado al ámbito educativo adquirió una doble connotación, ya que se continuó afirmando el carácter económico de la educación, pero además se transformó el papel político de ella al enfatizar la función de control sobre algunos sectores de la comunidad universitaria. ⁵⁸ Este proyecto mantenía un criterio eficientista, que proponía volver eficiente lo ineficiente, hacer productivo lo improductivo y sobre todo vincular la universidad con las necesidades del desarrollo del país en el sentido de adecuar aquélla al aparato productivo.

Posteriormente a consecuencia de varios factores entre ellos los movimientos estudiantiles de 1968 y la reforma universitaria en el sexenio de Luis Echeverría en 1970-1976, la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, toma en cuenta que su currículum tenía un fin que era “potencializar toda una gama de proyectos de acción para sus egresados a partir de una visión anticipadora de la realidad, lo cual signó una serie de asignaturas a cursar para la formación requerida para el cumplimiento de dichos proyectos, éstos fueron encaminados a los requerimientos de las fuerzas productivas”⁵⁹.

Al quedar como Licenciatura en la UNAM, y ante la situación por la que atravesaba la educación superior, es como el currículum de Pedagogía de Filosofía y letras es llevado a las Escuelas de reciente creación, me refiero a las ENEP'S, en especial a la de ARAGÓN que comenzó a funcionar en 1976, las cuales fueron ubicadas estratégicamente en la periferia de CU, quedando así “resuelto” el problema del crecimiento de la matrícula y su respectiva integración de la clase social media y baja que pugnaba por incorporarse a la Educación Superior.

Desde el principio de los años setenta se hizo evidente que la UNAM no podía continuar con la política de admisión de estudiantes establecida en años anteriores, ya

⁵⁷ Galicia Reyes, Jovita. Tesis. Las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales: Proyecto Inconcluso de Descentralización e Innovación de la UNAM 1974-1994, ENEP ARAGÓN. UNAM, México, D.F. 2003. P. 94.

⁵⁸ Ibidem. P. 94.

⁵⁹ Escamilla Salazar Jesús, *Consideraciones generales en torno al desarrollo de la Pedagogía en México*. P. 75.

que la capacidad de sus instalaciones había sido rebasada desde los cincuenta. Ante estas circunstancias, el doctor Soberón planteó la necesidad de que se construyeran nuevas instalaciones fuera de CU, cuyo objetivo final era distribuir a la población estudiantil en varios campos. Estas escuelas nuevas servirían de ensayo para las actividades innovadoras, académico-administrativas que se estaban empleando en instituciones de educación superior (IES) que se crearon en esa época. La UAM era el prototipo de esas instituciones⁶⁰.

Los lugares elegidos para las ENEP fueron las zonas norte, noroeste y oriente de la zona metropolitana, ya que en estas zonas se encontraba un cúmulo de mayor población y por tanto se pretendía abarcar a esa población estudiantil. Fue el 19 de febrero de 1974, cuando el Consejo Universitario aprobó la descentralización de la UNAM, proyecto presentado por Soberón. “ Con base en este estudio se formuló el programa de Descentralización de Estudios Profesionales mismo que fue aprobado por el Consejo Universitario en 1974. La realización del Programa de Estudios Profesionales permitió desconcentrar de Ciudad Universitaria los servicios educativos de la UNAM en el área metropolitana de la Ciudad de México, a la vez que incrementar la capacidad instalada y restablecer mejores proporciones entre los recursos académicos y la población atendida. Con base en el Programa se crearon las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), Cuautitlán en 1974, Acatlán e Iztacala en 1975 y Aragón y Zaragoza en 1976 “⁶¹.

El programa de descentralización de la UNAM, planteó el cumplimiento de varios objetivos entre ellos están:

1° Construir aulas, laboratorios, instalaciones administrativas y deportivas en zonas donde viva un número importante de alumnos y personal académico.

2° Establecer proporciones adecuadas entre instalaciones, alumnos, personal docente y el área de nuevos terrenos, con objeto de evitar los inconvenientes que presentan las grandes concentraciones. Se sugirió que los nuevos centros tuvieran una capacidad de 10 a 20 mil alumnos en cada uno.

3° Localizar estos centros de acuerdo con la geografía del lugar.

Finalmente la ENEP ARAGÓN fue inaugurada el 19 de enero de 1976, ya que por el apresuramiento al inicio de la apertura que sólo contaba con instalaciones mínimas para aulas, biblioteca, administración y mantenimiento, se dio inicio a la impartición de clases a los alumnos de la periferia. En cuanto al lugar de residencia de

⁶⁰ La creación de la primera ENEP coincidió con el inicio de actividades de la UAM, en 1974, destacando la similitud en el modelo innovador propuesto por ambas instituciones educativas, en concordancia con el prototipo modernizante exportado de Estados Unidos. Lo anterior demuestra que la UAM influyó en la creación de las ENEP'S.

⁶¹ UNAM, UNAM 1973-1980, *Informe del Rector Guillermo Soberón Acevedo*, P.26.

los estudiantes que provenían del Estado de México y del D.F., a continuación se presenta el siguiente cuadro:

Lugar de residencia de los alumnos (1984)

Delegación	Ing	Reing.	Municipios	Ing.	Reing.
D.F.	2054	3989	Edo. De México		2424
Álvaro Obregón	20	21	Coacalco	41	60
Azcapotzalco	53	54	Cuautitlán	3	5
Benito Juárez	38	34	Cuautitlán Iz.	8	8
Coyoacán	49	37	Ecatepec	255	528
Cuajimalpa	2	2	Naucalpan	22	11
Cuauhtémoc	116	244	Nezahualcóyotl	682	1420
G. A. Madero	819	2003	Tlalnepantla	237	54
Iztacalco	233	420	Tultitlán	46	8
Iztapalapa	318	419	Chimalhuacan	15	34
Magdalena C.	3	2	La Paz	15	56
M. Hidalgo	27	26	Otro Municipios	50	236
Milpa Alta	2	1	Edos. Circunvecinos al DF.	10	24
Tlahuac	11	3	Atizapán de Zaragoza	4	8
Tlalpan	6	15			
Venustiano C.	363	706			
Xochimilco	4	2			

Fuente: UNAM. Agenda Estadística. 1984.

En relación a la actividad política desarrollada por los estudiantes de esta escuela se puede observar que no obstante uno de los objetivos políticos de la descentralización de la UNAM fue contribuir a la desmovilización estudiantil, en las ENEP los alumnos han manifestado en varios momentos organización y movilización para impulsar demandas o rechazo a la imposición de medidas que les afectan de manera particular o que atañen a la UNAM en general.

El que hasta la fecha se considera el movimiento estudiantil más importante en la historia de la ENEP Aragón dio inicio el 21 de junio de 1984, cuando los alumnos decidieron realizar un paro de actividades para exigir el cumplimiento de diversas demandas. Ante la imposibilidad de llegar a un acuerdo con el director, Sergio Rosas Romero, dieron a conocer su punto de vista:

“ Los estudiantes de las carreras de Economía, Pedagogía y del Área de Ciencias Políticas de la ENEP Aragón decidimos, en Asamblea General, iniciar un paro indefinido a partir del 21 de junio, exigiendo la solución de un pliego petitorio, que entre otras demandas contiene: fotocopiado eficiente, material bibliohemerográfico, planta permanente de profesores, planes y programas de estudio actualizados, destitución del Coordinador de Ciencias Políticas y del Secretario Técnico de Sociología,, así como participación del estudiantado en las decisiones de la escuela. Uniéndose después al

paro y a nuestras demandas las carreras de Planificación para el Desarrollo Agropecuario y las del Área de Ingeniería “.⁶²

La actitud represiva del director se mostró, no solamente con la negación a negociar con los alumnos del plantel, sino que también promovió la represión administrativa contra los trabajadores y profesores que apoyaban las demandas estudiantiles y solicitaban la pronta solución al conflicto.

En un desplegado publicado el 18 de octubre de 1984, el STUNAM exponía su postura frente al conflicto en Aragón: “Las justas demandas de regularizar al personal académico de hora clase, a medio tiempo y tiempo completo, la creación de un centro de investigaciones sociales, la impresión de materiales didácticos a bajo costo, iniciar un proceso siempre necesario en los centros de educación , de revisión de los planes y programas de estudio, e implementar la democratización del Consejo Técnico a través de la elección libre de los representantes estudiantiles y magistrales, resultan reivindicaciones posibles que deben ser atendidas a la mayor brevedad posible “.⁶³

Los profesores de la ENEP Aragón, encontraron en este espacio de lucha la oportunidad para promover una incipiente organización, esta incorporó a académicos de diferentes carreras con la intención de crear el Colegio Interdisciplinario de Profesores de ENEP Aragón (CIPA). Algunos de estos profesores fueron objeto de represalias administrativas, por atreverse a manifestar su apoyo al movimiento estudiantil.

A pesar de las numerosas manifestaciones, a favor, y en contra del movimiento estudiantil de Aragón, este duró cuatro meses, y los resultados fueron mínimos, ya que los asuntos de fondo ni siquiera fueron discutidos en las negociaciones.

Otra manifestación muy importante y más actual es el movimiento estudiantil que se llevó a cabo en la ENEP Aragón, con un paro total de actividades el 20 de abril de 1999, debido a la intromisión represiva de las autoridades, quienes detuvieron a varios estudiantes y que por parte del entonces director de la ENEP Aragón, el Lic. Carlos Eduardo Levy, se les expulsó o estuvieron a punto de ser remitidos a las autoridades. Decimos esto por conversaciones entre algunos estudiantes que estuvieron bajo ésta situación.

Ante toda esa represión y negociaciones que se llevaron acabo en CU, no se llegó a negociar satisfactoriamente y mucho menos las demandas de los estudiantes en el pliego petitorio quedaron resueltas. Sin embargo el apoyo de la gente fue muy grande y así lo demostraron a través de su ayuda económica y moral en las diversas marchas que se hicieron.

⁶² La Jornada. 21 de julio de 1984.

⁶³ La Jornada. 18 de octubre de 1984.

Finalmente el movimiento terminó con la intromisión de las autoridades en CU y en las demás Escuelas, concluyendo con una esperanza de que algún día se cumplan satisfactoriamente las demandas del pliego petitorio de los estudiantes.

Por otro lado aunque el modelo de las ENEP planteó que estas escuelas concentrarían en un sólo plantel la docencia y la investigación, las condiciones reales de trabajo condujeron a que en Aragón esto quedara solamente como proyecto. La práctica docente y la investigación han estado separadas, ya que los profesores dedican las horas contratadas a las labores docentes y únicamente los académicos de carrera pueden intentar algún tipo de investigación.

Durante la gestión del ingeniero Claudio Merrifield como director de la escuela (1990-1994) se elaboró un Reglamento Interno del Programa de Investigación, documento del cual no hay evidencias en las Actas del Consejo Técnico. En el que se habla de la designación de un Jefe de Órgano Coordinador del Programa de Investigación. “ En este reglamento se plantearon una serie de disposiciones administrativas, pero en ninguna de sus partes se aclaró cómo o cuándo se crearían las Plazas de Profesor Investigador, que harían viable esta función Universitaria.”⁶⁴

Hay que recordar que el personal docente, representó un problema muy grande durante los primeros años para la institución, ya que el reclutamiento de profesores, fue difícil, debido a la lejanía de su ubicación, a lo inhóspito del lugar, a la precariedad de las contrataciones, etc.

Ante esa dificultad se recurrió, a la incorporación de alumnos recién egresados, sin ninguna experiencia en la actividad docente, o incluso alumnos que aún no concluyen su formación profesional. Respecto a esto opinó que la docencia ha tenido en Aragón un avance muy limitado porque la estabilidad de los profesores, se torna difícil debido a que hay una gran movilidad entre ellos, además prevalecen los criterios políticos de quien esta a cargo de la jefatura de carrera haciendo valer relaciones de amiguismo y compadrazgo.

Con la finalidad de tener una aproximación sobre el perfil del docente de la ENEP Aragón, se presentan a continuación algunos datos sobre aspectos generales como, edad, sexo, lugar de residencia y nivel de escolaridad. “Los datos generales permitieron observar que la mayoría de los profesores tenían entre 24 y 39 años y conforme al paso de los años se incremento el grupo de profesores entre 40 y 50 años, ya que para 1992 se redujo el grupo de profesores menores de 30 años”⁶⁵.

Sobre el nivel de escolaridad de los profesores tenemos que la mayoría sólo contaba con los estudios de la licenciatura y una mínima parte estudios de posgrado. En relación al lugar donde residen los profesores de este plantel, la mayoría de ellos

⁶⁴ Galicia Reyes, Jovita. Tesis. Las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales: : Proyecto Inconcluso de Descentralización e Innovación de la UNAM 1974-1994, ENEP ARAGÓN. UNAM, México D.F, 2003.

⁶⁵ Galicia, Jovita. Tesis de Maestría, en UNAM, FCPyS. Julio de 1976 a marzo de 1993.

radica en el Estado de México y el D.F. El primer problema que deben afrontar los profesores, para su desempeño académico, es el de la inestabilidad laboral, ya que la mayoría de ellos no son definitivos, están contratados por horas.

Es conveniente aclarar que los profesores de asignatura se subdividen en dos tipos: los definitivos y los interinos, los primeros son los que a través de un concurso de oposición adquieren la definitividad en alguna materia, ya que tiene derecho a escoger las horas que más le convengan; lo que un profesor interino no tiene.

Un aspecto más que caracteriza al personal docente de la ENEP Aragón es la desigual distribución en las designaciones para profesores de asignatura definitivos y los nombramientos de los profesores de diferentes licenciaturas.

Las carreras con mayor número de profesores definitivos de asignatura y carrera son Ingeniería, Derecho y Arquitectura, mientras que las carreras del área de Ciencias Políticas (Periodismo, Relaciones Internacionales y Sociología) son las que carecen mayormente de este nombramiento, por lo tanto, el personal de esta área es el que enfrenta condiciones de inestabilidad laboral más severas.

La siguiente tabla muestra la situación de los profesores de las diferentes carreras del ENEP-Aragón entre 1976-1993.

Nombramientos de definitividad para profesores de asignatura en la ENEP Aragón (1976-1993)

Carrera	Prof. Asig. Def.	%	Prof.Medio Tiempo	Prof.Tiempo Completo	Técnico Académico
Ingeniería	139	26.02	9	5	10
Arquitectura	75	14.04	5	1	
Diseño Industrial	33	6.17	4	1	
Derecho	90	16.85	5	3	
Economía	50	9.36	1	4	
Pedagogía	35	6.55	6		
Periodismo	18	3.37	2		
Relaciones Internacionales	11	2.05	1	2	
Sociología	16	2.99	1		
Planificación para el Desarrollo Agropecuario	17	3.18			
Ciencias Políticas	13	2.43	1	2	
Idiomas	37	6.92			
TOTAL	534	35	18	10	

FUENTE: Elaborado con datos de las actas del Consejo Técnico de la ENEP Aragón. Julio de 1976 a marzo de 1993. (Jovita Galicia, Tesis de Maestría, en UNAM, FCPyS).

Concerniente a los estudiantes, tuvieron que trabajar duramente en la creación de una identificación como integrantes de la UNAM, ya que se sentía muy débilmente la

presencia de la Universidad. Al respecto tenemos la siguiente cita de un egresado de las primeras generaciones de la ENEP Aragón:

“ Las primeras generaciones de la ENEP emergimos gracias al espíritu de supervivencia; tuvimos que trabajar mucho para no sentirnos diferentes a los egresados de la Facultad, porque en aquel entonces en los estudiantes, en los enepos, como nos decían, privaba un sentimiento de exclusión, de estar relegados de CU, pero la realidad es que los alumnos de Aragón han logrado ocupar cargos importantes gracias a que hay calidad y un tesón de superación que proviene de nuestro aprendizaje de escuela”.⁶⁶

Con la finalidad de identificar algunos rasgos de los estudiantes de la ENEP Aragón se revisaron diversas fuentes para iniciar la construcción de este perfil. Las deducciones son sólo aproximaciones, ya que los datos son incompletos, por lo que tenemos que acerca del sexo de los estudiantes de la ENEP era en 1976 el 21% eran mujeres, para 1991 ya representaban el 43% de la población escolar.

Acerca de la escuela de donde procedían, se percibió que el 70% provenía del bachillerato de la UNAM, de la Escuela Nacional Preparatoria y Colegio de Ciencias y Humanidades, implementándose el pase automático, mientras que un 15% procede de escuelas particulares, incorporadas o no a la UNAM, y el otro 15% de escuelas diversas: oficial, por cooperativa, incorporada la SEP y otras.

Acerca de la dependencia económica de los estudiantes, se percibe en el periodo de 1976 a 1985, y una tercera parte estaba integrada por individuos autosuficientes, alrededor de un 27 y un 33%. Las otras dos terceras partes dependían de algún familiar. Sobre la escolaridad de los padres de los estudiantes, se identificó que el porcentaje más alto tiene como grado máximo de estudios la educación primaria. Actualmente son más los casos de padres con nivel profesional superior.

Asimismo los cambios generados en los objetivos de descentralización finalmente vienen a repercutir en el currículum, en la formación del estudiante de Pedagogía, ya que las ENEP absorbieron la mayor parte de la matrícula estudiantil de las zonas aledañas a Ciudad Universitaria, y los Planes de estudios de las Facultades fueron llevados a éstas escuelas de reciente creación, intentado así resolver las dificultades políticas que enmarcaban el contexto de ese momento. Es por ello que el siguiente capítulo contrasta al Plan 1977 y al Plan 2002, mediante criterios pedagógicos que interceden en el currículum y que terminalmente forman al individuo.

⁶⁶ Informe de Actividades 1986-1990 ENEP-ARAGÓN (1990). México D.F. Testimonio citado en UNAM/ENEP Aragón, Memoria conmemorativa XXV Aniversario., P.100.

CAPITULO II. CONTRASTACIÓN Y REFLEXIÓN DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PLAN 1977 Y PLAN 2002 DE LA LIC. DE PEDAGOGÍA: ALCANCES Y LIMITACIONES

A lo largo de la historia los países han desarrollado sistemas que principalmente benefician a los más poderosos, primordialmente en cuanto a los aspectos políticos, económicos y sociales, y que con el paso del tiempo han sido más perseverantes, sobre todo en los países subdesarrollados, que al ser más vulnerables ejercen mucha influencia en ellos.

Tal es el caso del Neoliberalismo que ha traído consigo reflejos de otros países que no se asemejan en nada a las condiciones de nuestro país y que influyen principalmente en el sistema educativo, tema de interés para nosotros, ya que al introyectarse sus ideas, sus valores, sus conceptos, etc., en la población, en las instituciones educativas, en las empresas, etc; se manifiestan en la formación de los individuos que adquieren preparaciones diversas por la estructura curricular que se tiene en los planes de estudios.

La Licenciatura de Pedagogía se encuentra ubicada en el Área de Humanidades y Artes de la UNAM, cuyo plan de estudios de la ENEP-ARAGÓN que fue aprobado por el H. Consejo Universitario en el año de 1977, hoy en día ha sido modificado en su estructura curricular y a partir de lo cual pretende mejorar las prácticas y relaciones que prevalecieron por más de veinte años al igual que en las asignaturas y ubicación por áreas.

El Plan 1977 acarrió con el paso del tiempo diversas repercusiones, algunas de ellas son: falta de formación en el sujeto, ya que sólo se le capacitaba en algunas habilidades psicopedagógicas como consecuencia de la desvinculación de algunas teorías de la práctica, mediante metodologías de corte cientificista, falta de compromiso intelectual de los docentes con respecto a modificar la didáctica de enseñanza, entre otros y que la Carrera ha querido modificar en su estructura curricular con el Plan 2002, sin embargo, encontramos todavía tendencias a la continuidad de viejos problemas.

Para buscar algunos de sus alcances y limitaciones se realizó una contrastación y reflexión del currículum aprobado el 18 de febrero de 1999, y ratificado en el 2002 con el anterior a fin de comprender las relaciones y prácticas que propone a partir de las unidades de conocimiento, las líneas ejes y en general de toda su lógica en relación con lo que proponían asignaturas afines del anterior plan. Claro esta que aún no se tienen resultados de la primera generación, sin embargo, una de las intenciones es participar con la futura tarea de evaluación que tendrán que realizar las instancias correspondientes, con esta sencilla reflexión que se apoya en la elección de Criterios de Evaluación de la teoría curricular sobre los contenidos, las relaciones y las propuestas de acción que se hacen en este documento de manera escrita.

Para poder analizarlos hemos conformando criterios pedagógicos desde los cuales se evaluó en general el contexto teórico e histórico, y específico (perfil de egreso, estructura de ambos planes, y perfil del docente). El criterio de selección para escoger dos asignaturas por cada área en el plan 1977 y 2 unidades de conocimiento por cada línea eje en el plan 2002, fue a través de la inquietud originada en primer lugar por sus contenidos, en segundo lugar porque todas ellas tienen similitudes en tendencia a lo instrumental. Esto no quiere decir que el nuevo plan de estudios presente la tendencia técnico-instrumental en su totalidad, por lo que sólo nos remitiremos a las unidades de conocimiento que más se apegan a esta situación.

LOS CRITERIOS PEDAGÓGICOS SON:

1. Fundamentos teóricos sobre el currículo y de evaluación curricular
2. Antecedentes del plan de estudios de pedagogía y la organización para su evaluación en el Comité de carrera.
3. Concepto de Pedagogía y su objeto de estudio, en los planes 1977 y 2002
4. Perfil de egreso y prácticas escolares en el plan 1977 y el 2002
5. La estructura del plan de estudios, en busca de continuidad, Plan 1977 y 2002
6. Perfil del docente en los planes 1977 y 2002

2.1 Algunos fundamentos de la Teoría Curricular y de la Teoría de la Evaluación Curricular

En la enseñanza obligatoria, el currículo suele reflejar un proyecto educativo, globalizador, que agrupa diversas facetas de la cultura, del desarrollo personal y social, de las necesidades vitales de los individuos para desenvolverse en la sociedad, destrezas y habilidades que son consideradas fundamentales. Para desentrañar las limitaciones del mismo, históricamente se ha implementado la Evaluación curricular, teoría y método que se enfoca dependiendo de la postura política desde la cual se analiza la práctica.

En sus orígenes, la evaluación curricular se concibió principalmente a partir de un cambio en el objeto de la evaluación educativa y del diseño curricular, el cual se refirió a descifrar la evolución del aprendizaje de los alumnos, en sentido directo y estricto. A partir de entonces los materiales de instrucción han sido revisados y analizados para actualizarlos. La evaluación del currículo se ha conformado en múltiples temas, que encuentran una relación directa con el sentido conceptual que se tenga del currículo y al objetivo que cada uno persiga sobre la educación.

La tendencia hegemónica en tiempos neoliberales de la Educación en las IES, es la que pretende normar el llamado Nuevo Enfoque de Gestión, instituciones que hacen propuestas también para la formación y el sentido de evaluación de los procesos institucionales. “La aspiración a una educación cada vez más globalizadora la recogen como ideología dominante de las leyes y regulaciones administrativas básicas que ordenan todo el sistema educativo, instalándose desde el plano de la legalidad esa mentalidad de “atención total”.”⁶⁷

El mayor control se ejerce a través del currículum puesto que este refleja y propone la cultura dominante que de acuerdo con Lawton, en Gimeno Sacristán, para realizar una selección cultural que configure al currículum común para todos los alumnos son necesarios ocho parámetros: 1) la estructura y el sistema escolar, 2) el económico, 3) los sistemas de comunicación, 4) el de racionalidad, 5) la tecnología, 6) el sistema moral, 7) el de conocimiento, y 8) el estético.

Siguiendo a este autor, el formato o estructura curricular es muy importante en la configuración del currículum, de donde se derivan diversas repercusiones en la práctica. Así, por ejemplo, el currículum agrupado en asignaturas (secundaria) es muy diferente a las de la primaria que son agrupadas por áreas. Por lo que la forma de organización de los contenidos es una parte muy importante del currículum y uno de sus códigos⁶⁸ más decisivos. Por contenidos entendemos algo más que una selección de conocimientos pertenecientes a diversos ámbitos del saber elaborado y formalizado.

En la organización curricular los profesores juegan un papel importante, ya que con la entrada del Neoliberalismo en México en particular la especialización técnico instrumental, es el requisito básico para la profesionalización, ya que el currículum es una manifestación que ha experimentado una separación cada vez más específica y que es ejercida por personas distintas. Podemos apreciar que dicha especialización repercute en una desprofesionalización en el sentido de que en cuanto haya más campos curriculares especializados, conllevará a la pérdida de competencias profesionales.

Autores como Apple y Schubert, según Gimeno Sacristán, ellos consideran que existen diversos elementos que conforman al currículum y que repercuten tanto en los profesores como en los alumnos para su formación, éstos son:

1. Constitución física del plantel y aulas (muebles, edificios, disposición de espacios, etc.)
2. Los materiales. Disponibilidad de materiales didácticos, aparatos, normas de uso, accesibilidad para los alumnos, etc.

⁶⁷ Sacristán Gimeno. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Editorial: Morata, 8va edición, España, 2002. P. 67.

⁶⁸ Los códigos son los elementos que dan forma pedagógica a los contenidos, los que acaban modelando a la práctica. Entendemos también por código cualquier elemento o idea que interviene en la selección, ordenación, secuencia, instrumentación metodológica; los códigos provienen de opciones políticas y sociales, de concepciones epistemológicas, de principios psicológicos o pedagógicos, de principios organizativos, etc. Gimeno Sacristán. El currículum: una reflexión sobre la práctica. P. 90-92.

3. Interpersonal. Relativa al tipo de organización de los grupos humanos, criterios de agrupación de alumnos, relaciones entre profesores, etc.
4. Las destrezas del profesor. Es el primer y más definitivo recurso didáctico de la enseñanza.
5. Institucional o Componentes organizativos y de poder. Estilo de gestión y gobierno que afecta al clima de trabajo y de aprendizaje.
6. Psicosocial. Atmósfera creada por las relaciones sociales.

Habría que añadir una característica muy decisiva de los contextos escolares, que es el hecho de poseer pautas específicas de planificar el aprendizaje y de evaluarlo. Podemos considerar que el Currículo que se lleva a cabo a través de una práctica pedagógica es el resultado de una serie de influencias convergentes y sucesivas, coherentes o contradictorias, adquiriendo de este modo la característica de ser un objeto en un proceso complejo, que se transforma y construye en el mismo. Por ello debe ser analizado no como un objeto estático, sino como la expresión de un equilibrio entre múltiples compromisos.

El Currículo reclama la intervención activa por parte de los agentes participantes: profesores, alumnos, padres, fuerzas sociales, grupos de creadores, intelectuales, para que no sea sólo una reproducción de decisiones y modelaciones implícitas, ya que el currículo no es determinado por realidades fijas, sino históricas.

Desentrañar las relaciones, conexiones y espacios de autonomía que se establecen en el sistema curricular, para entender la realidad y para poder establecer un marco de política curricular diferente para una escuela y para una época distinta es una labor importante porque el proyecto político actual mexicano pretende la democratización del Estado ha ido acompañada de un cambio histórico en la organización del mismo con reflejo en muchas áreas de la actividad política, y obviamente en la educación.

La necesidad de clarificar el campo curricular como objeto de estudio, distinguiendo sus dimensiones epistemológicas, sus coordenadas técnicas, la implicación del profesorado, las vías por las que se transmiten y plasman las influencias dentro del sistema curricular y sus determinantes políticos, han sido motivo para que muchos teóricos propongan su evaluación constante desde diversos modelos. Sin embargo ha sido la propuesta de Gimeno Sacristán la que se considera más representativa para reflexionar sobre el currículum de la carrera de Pedagogía.

En la figura que sigue, Gimeno Sacristán, sintetiza una propuesta acerca del modelo de interpretación del currículo como algo construido en un cruce de influencias y campos de actividades interrelacionados.

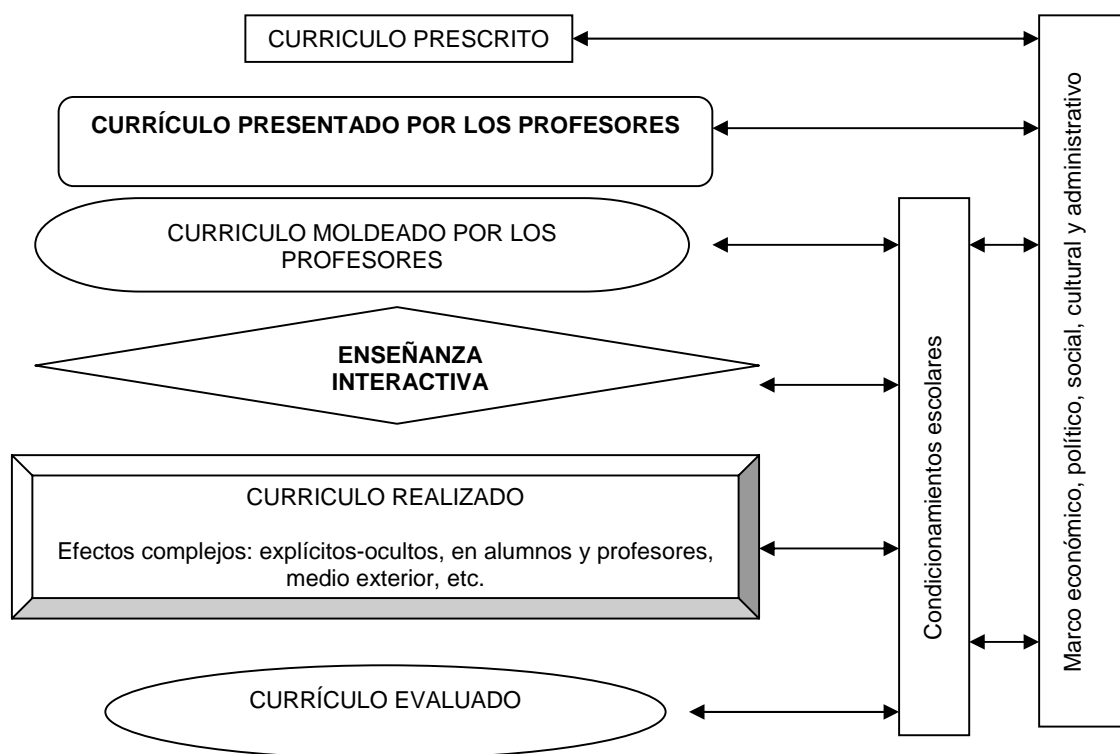


Fig. La objetivación del currículum en el proceso de su desarrollo

Fuente: Sacristán Gimeno J. El currículum : una reflexión sobre la práctica. Editorial Morata, 8va. Edición, 2002. P.124.

1. *El currículum prescrito.* Sirve de punto de partida para la elaboración de materiales, control del sistema, etc. La historia de cada sistema y la política en cada momento dan lugar a esquemas variables de intervención, que cambian de unos países a otros.

La política sobre el currículum es un condicionamiento de la realidad práctica de la educación que tiene que incorporarse al discurso sobre el currículum en tanto es un marco ordenador decisivo, con repercusiones muy directas sobre esa práctica y sobre el papel de los profesores y de los alumnos. Por lo que la práctica escolar está dominada por la política y los mecanismos administrativos que intervienen en la modelación del currículum. La ordenación del currículum forma parte de la intervención del Estado en la organización de la vida escolar. “ Ordenar la distribución del conocimiento a través del sistema educativo es una vía no sólo de influir en la cultura, sino en toda la ordenación social y económica de la sociedad “. ⁶⁹

A través de lo anterior, son dos los efectos que recaen en el sistema político de la vida escolar: a) Cambiar la práctica educativa supone alterar la política en el currículum . b) Se genera dependencia del elemento técnico pedagógico, y también del

⁶⁹ Gimeno Sacristán. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Editorial: Morata, 8va. Edición. 2002. P. 129.

pensamiento pedagógico sobre el currículo, una vez que ese modelo de intervención ⁷⁰, genera todo un aparato burocrático, una determinada legalidad y una mentalidad en profesores y en especialistas o técnicos.

La política curricular se refiere a una serie de aspectos que dan forma y sentido al currículum, estos son: a) Las formas de regular o imponer un sistema educativo, b) Estructura de decisiones centralizadas y control del currículum. c) Aspectos sobre los que incide ese control: cumplimiento de los objetivos y aprendizajes, intervención de los medios didácticos, d) Mecanismos explícitos u ocultos por los que se ejerce el control sobre la práctica y la evaluación de la calidad del sistema educativo, e) Las políticas de innovación del currículum.

Aunado a lo anterior también el currículum prescrito es concebido como una cultura en común para los miembros de una determinada comunidad. “ En una sociedad autoritaria expresa el modelo de cultura que el poder impone. En una sociedad democrática tiene que aglutinar los elementos de cultura común que forman el consenso democrático sobre las necesidades culturales comunes y esenciales de esa comunidad “. ⁷¹

La búsqueda de un común denominador para esa cultura básica se refleja en vertientes políticas, culturales y educativas que forman parte del currículum tales como, los contenidos, aprendizajes, valoración de contenidos, para un determinado ciclo de estudios, (en la enseñanza básica el currículum esta basado en diversos aspectos que forman al alumno los cuales deben ser de gran valor, puesto que de allí depende el futuro profesional y personal del individuo en la sociedad).

El currículum común en la política curricular supone la definición de los aprendizajes exigidos a todos los estudiantes y por lo tanto es homogéneo para todos los centros. Debido a lo anterior se conformó la definición de mínimos para la enseñanza obligatoria no es, pues, un problema puramente técnico o de regulación burocrática del currículum. Se convierte en un elemento de la política educativa y cultural como expresión también de la política social para toda una comunidad.

La mezcla de esas dos funciones básicas y a veces contradictorias – prescribir los mínimos y orientar el proceso de enseñanza y el aprendizaje pedagógico – lleva a una política contradictoria que seguramente es ineficaz en el ejercicio real de cada una de esas dos funciones por separado.

Política que pretende Evaluar las funciones de las Universidades a partir del control de calidad que siguiendo a Gimeno Sacristán, son dos formas fundamentales que dependen del poder, estas son: “ 1) El control del proceso de desarrollo curricular a través de las relaciones burocráticas entre el agente que controla y el profesor o

⁷⁰ Con modelo de intervención nos referimos al currículum y a las acciones que ejerce sobre él, las decisiones administrativas que ordenan la realidad escolar.

⁷¹ Gimeno Sacristán. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Editorial: Morata, 8va edición. 2002. P. 132.

centros controlados, y supervisando por medio de la inspección la calidad de la práctica del propio proceso educativo. 2) Evaluación o control centrado en los productos o rendimientos que obtienen los alumnos...”⁷². El primer modelo trata de incidir más directamente en las condiciones de la enseñanza esto es en los profesores los cuales son supervisados, mientras que el segundo se fija en los productos del aprendizaje, tales como la capacitación de los individuos.

Es así que desde la política Neoliberal el currículum prescrito va a tomar sentido en la estructura, que a propuesta de Gimeno Sacristán distribuye las competencias curriculares en contenido, metodología, evaluación, organización e innovación curricular, tal como lo representa el siguiente esquema:

DISTRIBUCIÓN DE COMPETENCIAS CURRICULARES

	CONTENIDOS	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN	ORGANIZACIÓN	INNOVACIÓN	
ESTADO	* Mínimos curriculares Áreas y/o asignaturas Objetivos y contenidos Horarios Mínimos	* Orientaciones metodológicas. * Materiales: Textos,...	* Títulos * Promoción de alumnos * Alta inspección * Control-Inspección	* Ordenación de niveles * Ordenación de ciclos * Promoción * Horarios * Órganos de gestión * Estructura centros * Plantilla Profesores	* Planes de formación de profesores * Planes de perfeccionamiento o * Estructura y recursos de innovación	CENTRALIZACIÓN ↓
COMUNIDADES AUTÓNOMAS	* Desarrollo de mínimos * Áreas propias	* Orientaciones metodológicas * Materiales, Textos...	* Control-Inspección	* Promoción-recuperación * Agrupación de alumnos * Horarios * Plantilla profesores	* Planes de formación de profesores * Planes de Perfeccionamiento o * Estructura y recursos de innovación	DESCENTRALIZACIÓN ↓
CENTROS	* Proyecto pedagógico	* Proyecto pedagógico * Selección de medios * Ordenación de recursos	* Evaluación del centro	* Agrupación de alumnos * Equipo docente * Horarios * Adscripción de profesores	* Seminarios-Departamentos	AUTONOMIA CENTRO ↓
PROFESORES	* Concreción de programas	* Desarrollo de la enseñanza	* Evaluación de alumnos	* Ordenación de aula	Autoperfeccionamiento * Perfeccionamiento horizontal	AUTONOMIA PROFESOR

Fuente: Sacristán Gimeno J. El currículum : una reflexión sobre la práctica. Editorial Morata, 8va. Edición, 2002.

⁷² Gimeno Sacristán. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Editorial: Morata, 8va.edición 2002. P.141.

2. *El currículum presentado a los profesores.* Existen una serie de medios, elaborados por diferentes instancias. Las prescripciones suelen ser muy genéricas y, en esa medida, no son suficientes para orientar la actividad educativa en las aulas. El propio nivel de formación del profesor y las condiciones de su trabajo hacen muy difícil la tarea de diseñar la práctica a partir del currículum prescrito. Existen diversas razones por las que un profesor acata y su desarrollo depende del currículum prescrito, las cuales son las siguientes:

a). Cada una de las áreas de las que se compone el currículum, aunque el profesor se dedique solamente a una de ellas, representa tradiciones culturales y pedagógicas muy amplias.

b). El dominio de la práctica de desarrollar el currículum en las aulas con unos alumnos de determinadas peculiaridades psicológicas y culturales, implica conectar conocimientos de muy diverso tipo a la hora de actuar. El profesor cuando diseña su práctica, por condiciones personales y de formación, no puede partir en todos y cada uno de los momentos de la consideración de todos esos principios y saberes, elaborando él mismo el currículum desde cero, sino que, de algún modo, acude a "preelaboraciones" que le "prediseñan" su actuación.

c). La formación de los profesores no suele ser la más adecuada en cuanto a nivel y calidad para que éstos puedan abordar con autonomía el diseño de su propia práctica.

d). Las condiciones en las que se lleva a cabo el trabajo de los profesores no son por lo general las más idóneas para desarrollar su iniciativa profesional. El número de alumnos a los que atender, las facetas distintas que el profesor tiene que cubrir: atención a alumnos, corrección de trabajos, la burocracia que origina su propia actividad, etc., son actividades que se suman a la estricta tarea de enseñar y de diseñar la enseñanza.

" Las condiciones actuales de la realidad imponen a los profesores acudir a preelaboraciones del currículum para su enseñanza, que pueden hallarse en la tradición profesional acumulada y en agentes externos que les ofrezcan el currículum elaborado. La debilidad de la desprofesionalización de los profesores y las condiciones en las que desarrollan su trabajo hacen que los medios elaboradores del currículum sean como dispositivos intermediarios, esenciales e indispensables en el actual sistema escolar ".⁷³

La existencia de agentes mediadores entre el currículum y los profesores, ya que esa práctica introduce los condicionamientos siguientes: 1) Mecanismos de control sobre la práctica profesional de los profesores y sobre los contenidos y métodos de la enseñanza. 2) La proyección de los condicionamientos inherentes a una práctica de producción y de mercado que persigue otros intereses. 3) La dependencia del profesor, refleja la autonomía profesional real que tiene el profesor.

⁷³ Gimeno Sacristán. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Editorial: Morata, 8va. Edición, 2002. P. 178.

“ No es de extrañar que, en momentos de fuerte tecnificación de toda la actividad productiva y social, se prevea para los profesores el papel de ejecutores de una práctica, alguien que desarrolla diseños de la misma realizados desde afuera “. ⁷⁴ Una acepción “modernizada” de su dependencia histórica. Un ejemplo lo podemos apreciar en la enseñanza programada, que lleva en su imagen esa desprofesionalización de los profesores, incapaces de realizar los programas.

3. *El currículum moldeado por los profesores.* El profesor es un agente activo muy decisivo en la concreción de los contenidos, moldeando a partir de su cultura profesional cualquier propuesta que a él se le haga, elaborado por los materiales, guías, libros de texto, etc. Independientemente del papel que consideremos que él ha de tener en este proceso de diseñar la práctica, de hecho es un “traductor” que interviene en configurar los significados de las propuestas curriculares. El diseño que hacen los profesores de la enseñanza, o lo que entendemos por programación es un ejemplo de esa traducción.

En cuanto a la idea de mediación significa concebir al profesor como un medio decisivo entre el currículum establecido y los alumnos, y un modelador de los contenidos que se imparten condicionando con ello toda la gama de los aprendizajes de los alumnos. Reconocer ese papel mediador tiene consecuencias en orden a pensar modelos apropiados de formación de profesores, en la selección de contenidos para esa formación, en la configuración de la profesionalidad y competencia técnica de los docentes.

Estos enfoques que se detienen en la mediación de los fenómenos curriculares tienen motivaciones diferentes que residen en el ejercicio de la profesionalidad del docente, y también en el enfoque sociológico especialmente en una “nueva sociología”, superando así la visión reduccionista de tipo psicológico que dominó anteriormente, amparada en una tradición de investigación individualista y positivista. En cuanto a la práctica del docente, su acción está basada en el contexto de la realidad que le rodea, bajo las normas de una institución marcadas por la administración y por la política curricular o por los órganos de gobierno.

El profesor en clase se encuentra con alumnos seleccionados por la propia estructura del sistema educativo, ya que la política curricular adscribe criterios de competencia intelectual, habilidades diversas, etc., el sistema le proporciona medios, una estructura de relaciones dentro de la institución escolar, un horario compartido, etc. El profesor no selecciona las condiciones en las que realiza su trabajo y tampoco elige cómo desarrollarlo, sin embargo, su originalidad se refiere más bien al “cierre” y concreción de las características que tendrá su práctica dentro de unos parámetros que le son dados y dentro de los que él mismo ha sido socializado y formado profesionalmente.

⁷⁴ Gimeno Sacristán. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Editorial: Morata, 8va. Edición, 2002. P. 186.

El análisis del currículum como espacio teórico-práctico, como un proceso de deliberación en el que participan los profesores como profesionales capaces, comprometidos con las necesidades educativas de sus alumnos, es inherente a una concepción educativa liberadora. “ El análisis de las actuaciones prácticas de los profesores, la entidad epistemológica del conocimiento y de la técnica pedagógica posible, y los supuestos éticos dentro de los que ha de desenvolverse la actividad de la enseñanza, nos impiden admitir esa imagen cerrada de tecnólogo pertrechado de normas precisas “. ⁷⁵

La actividad del profesor no se define en la realidad ni fundamentalmente a partir de una cultura pedagógica de base científica, sino que surge de demandas sociales, institucionales y curriculares, previas a cualquier planteamiento, a las que después se modela y racionaliza y se ataca incluso desde argumentaciones pedagógicas.

El currículum tiene sus consecuencias tanto para el comportamiento de alumnos como para el del profesor: a) En cuanto práctica, el currículum es un esquema profesional de los docentes, condicionando las coordenadas del puesto de trabajo del profesor e incluso la estricta práctica pedagógica, b) Desde otro punto de vista, el currículum como selección de contenidos culturales y destrezas de diferente orden, elaborados pedagógicamente y presentados al profesor por medio de regulaciones, guías, libros de texto, etc.

El puesto de trabajo de los profesores es una configuración histórica que expresa el papel asignado a la escuela, de ahí la importancia del análisis histórico y político de la profesionalidad para la renovación pedagógica. La visión política y técnica del profesor como ejecutor parte de una concepción de la naturaleza humana , en aras del sometimiento del patrón de conducta reclamado por el sistema socialmente escolar en el que opera.

Por otro lado son múltiples las categorías de conocimientos que contribuyen a legitimar al profesor como poseedor de un saber profesional específico. Los tipos de conocimiento que apoyan la profesionalidad de los docentes son los siguientes,

- Conocimiento del contenido del currículum.
- Conocimiento pedagógico general que hace referencia a principios amplios y estrategias para gobernar la clase.
- Conocimiento del currículum como tal, especialmente de los materiales y programas.
- Contenido pedagógico que le presta al profesor su peculiar forma de entender los problemas de su actividad profesional.
- Conocimiento de los alumnos y de sus características.
- Conocimiento del contexto educativo.

⁷⁵ Gimeno Sacristán. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Editorial: Morata, 8va.edición. 2002. P.201.

- Conocimiento de los fines educativos, valores y su significado filosófico e histórico.

Indudablemente la primera base intelectual de un profesional es el dominio de la enseñanza a cierto nivel o área.

4. *El currículum en acción.* Es en la práctica real, guiada por los esquemas teóricos y prácticos del profesor, que se concreta en las tareas académicas, que a modo de elementos morales vertebran lo que es la acción pedagógica. El análisis de esta fase es lo que da el sentido real a la calidad de la enseñanza, por encima de declaraciones, propósitos, dotación de medios, etc. El papel profesional de los docentes desde el punto de vista didáctico, se especifica en las tareas que tienen que desarrollar para diseñar y conducir situaciones justificables desde un determinado modelo educativo.

5. *El currículum realizado.* Como consecuencia de la práctica se producen efectos complejos tales como: cognoscitivos, afectivos, sociales, morales, etc. Las consecuencias del currículum se reflejan en aprendizajes de los alumnos, pero también afectan a los profesores, en forma de socialización profesional, e incluso se proyectan en el entorno social, padres, etc.

6. *El currículum evaluado.* Presiones exteriores de diverso tipo como pueden ser los controles para librar acreditaciones y títulos, cultura, ideologías y teorías pedagógicas en los profesores, llevan a resaltar en la evaluación aspectos del currículum. El currículum evaluado, en tanto mantenga una constancia en resaltar determinados componentes sobre otros, acaba imponiendo criterios de relevancia para la enseñanza del profesor y para el aprendizaje de los alumnos. Los aprendizajes escolares adquieren para el alumno desde los primeros momentos de su escolaridad la peculiaridad de ser actividades y resultados valorados.

Por lo anterior tenemos que “ en las dos últimas décadas se ha visto emerger la evaluación curricular como un campo de estudio independiente en el dominio de las ciencias de la educación. En consideración a que la preocupación primera reside en la evaluación del alumno en vez de la del programa se vio la necesidad de desarrollar una serie de nuevos conceptos, principios, métodos, teorías y modelos. Son ellos los que constituyen la base del nuevo campo de la evaluación curricular “.⁷⁶

En el interior de esta corriente se reconoce un desarrollo desigual o desequilibrado, ya que hay un mayor número de trabajos dedicados a la parte conceptual o teórica que a informes de experiencias prácticas. La conformación conceptual del campo de la evaluación curricular, desde nuestra perspectiva, ha de comprenderse a través de las articulaciones conceptuales, resultantes de la

⁷⁶ De Alba, Alicia. Evaluación Curricular. UNAM, CESU, México 2002. P. 118.

conjunción de un pensar epistemológico y de un recuperar y construir teórico en este campo.

Se parte de concebir al momento epistemológico como de apertura y aprehensión de un campo problemático y al conocimiento teórico como la construcción de nociones y conceptos que de manera articulada expliquen ese campo. En cuanto al pensar epistemológico nos referimos al asumir a la realidad social como un conjunto de aspectos multideterminados y complejos en constante movimiento, y por tanto sujetos a cambios.

En la medida en que se pretenda arribar a nuevos conocimientos y valoraciones sobre el currículum es importante lograr una comprensión (teórica) de lo evaluado, así como un adecuado manejo del carácter axiológico (valoración), para lo cual es fundamental pensar a la evaluación curricular como un proceso de indagación en el que se van formando nuevas investigaciones.

El concepto de mediación⁷⁷ trabajado por Williams aunado al de totalidad social⁷⁸ desarrollado por Zemelman, aportan elementos centrales para pensar en el análisis curricular como un proceso de comprensión y valoración de determinadas dimensiones, planos y niveles de significación de un currículo determinado.

La transformación en el currículo que tiene lugar en la práctica, se remite en la mayoría de las ocasiones a su totalidad en los procedimientos que los profesores utilizan para evaluar a sus alumnos, en donde seguramente las calificaciones escolares que implican juicios de valoración sobre los alumnos, sobre la calidad de sus trabajos, etc; se incorporan a través de una información elemental sobre el alumno o mediante la percepción sobre la personalidad del alumno pero incompleta, muchas veces prejuiciada dado que los docentes son sujetos concretos. Estos

⁷⁷ En la práctica, y dentro de la herencia de la filosofía idealista, el proceso es habitualmente considerado una mediación entre categorías tenidas por diferentes entre sí. En la medida en que se indica un proceso activo y sustancial, la “mediación” es siempre el concepto menos alienado. En su desarrollo moderno alcanza el sentido de la conciencia constitutiva inherente y en cualquier caso es importante como alternativa al simple reduccionismo en que cada acto o trabajo verdadero es metódicamente retrotraído a una categoría primaria aceptada, habitualmente especificada (autoespecificada) como “la realidad concreta”. De Alba, Alicia. Evaluación Curricular, UNAM, CESU, México, 2002. P. 139-140.

⁷⁸ La totalidad constituye una delimitación de lo real que, toda vez que se apoya en la realidad como articulación de procesos, se caracteriza por su naturaleza crítica, en la medida queda importancia a lo no acabado sobre cualquier límite teórico cerrado. Pero por esto consideramos que la totalidad representa una solución al problema de la “preeminencia del problema” por sobre cualquier ideal metodológico.

En base a su capacidad de apertura hacia lo real es que permite avanzar en una problematización cada vez más profunda de la realidad, de manera de dar preeminencia a la construcción del objeto con sus desafíos metodológicos muchas veces inéditos.

La categoría de totalidad permite delimitar un campo de problematización y observación, pero no proporciona explicaciones. Éstas se configuran en las construcciones teóricas: “La delimitación de campos de observación, a partir de la totalidad, se puede conceptualizar como una aprehensión que no consiste en una explicación sino que sirve para definir la base de teorización posible”. De Alba, Alicia. Evaluación Curricular, UNAM, CESU, México, 2002. P. 124-125.

llamados “contaminantes”, según Gimeno Sacristán se presentan en el proceso de evaluación a consecuencia del contexto en el que se desarrolla la enseñanza.

“ En el terreno educativo podemos hablar de evaluación refiriéndolo al aprendizaje de los alumnos, al ejercicio del poder en la institución escolar, a la vinculación de la escuela con diversos sectores sociales y con los proyectos culturales, sociales, económicos y políticos que tales sectores propugnan y sostienen, entre otra multiplicidad de objetos posibles de evaluación”.⁷⁹

En todas las situaciones de evaluación se está ejerciendo el poder. La situación misma de evaluación implica un espacio o dominio específico de poder, vinculado con otros, por lo que, según Alicia de Alba las dimensiones generales y específicas son muy importantes para llevar a cabo un análisis global de un plan de estudios son los siguientes:

a). Dimensiones generales. Son aquellas que le son inherentes a todo currículum, es decir, que son de vital importancia y complejidad para el currículum.

Dimensión social amplia. Esta dimensión se concibe “ como la interrelación de los aspectos sociales amplios (culturales, políticos, sociales, económicos e ideológicos) que influyen y determinan la conformación de la síntesis de contenidos culturales constitutiva de un currículum, así como el conjunto de presiones y luchas que son inherentes a la determinación y al devenir curricular “. ⁸⁰

- **Cultural.** Nos permite comprender mejor el papel que está jugando la escuela en general, y la universidad en particular, en la conformación y/o reproducción de un proyecto cultural en México.

- **Política.** El análisis de esta dimensión significa la deconstrucción de las implicaciones políticas que determinaron que un currículum se haya configurado de tal manera y no de otra, es decir, que se refiere al análisis de los diferentes proyectos que incidieron en la determinación del currículum, ocupando un lugar hegemónico, subordinado o de resistencia.

- **Social.** Esta implica el considerar tanto la conformación específica de una sociedad y la vinculación de un currículum con determinados sectores y grupos sociales, “ de entre los cuales se destacan la de la movilidad social que afirman la posibilidad de cambios radicales a través de la educación, negando la fuerza de las condiciones económicas, las teorías de la reproducción y las de la resistencia “. ⁸¹

- **Económica.** De muchas formas afecta al currículum, y se encuentra presente en todos los casos, por lo que determina al currículum. En el momento actual es importante tener presente esta dimensión, ya que se esgrime como argumentación central de los cambios que deben sufrir las instituciones y los sistemas educativos, principalmente en el primer mundo vinculadas con la

⁷⁹ De Alba Alicia. Evaluación curricular UNAM. CESU, México, 2002. P. 108.

⁸⁰ Ibidem. P. 142.

⁸¹ De Alba Alicia. Evaluación curricular. UNAM, CESU, México, 2002. P.143.

revolución industrial. De alguna manera tiene el carácter axiológico de la evaluación ya que se encuentra en la polémica entre estructura y superestructura, entre determinación, mediación y autonomía relativa.

• **Ideológica.** Es de vital importancia tomar en cuenta esta dimensión tanto en lo referido a la constitución del currículum y su desarrollo como en lo que concierne al momento en el cual se genera el análisis curricular.

Si bien es cierto que el poder se despliega en todas las estructuras y relaciones sociales, de dominación social o democratización. Estas relaciones de dominación o democratización se resuelven desde las perspectivas del proyecto o de los proyectos políticos sociales⁸² amplios y político-educativos particulares. En el contexto de nuestra realidad educativa se sustentan proyectos que tienden tanto a posiciones autoritarias como a posiciones democratizadoras.

Por otro lado tenemos que en América Latina desde 1918, ya se buscaba romper la hegemonía, por lo que la Universidad se apoyaba en los gobiernos populares, y podemos decir que no ha perdido sus rasgos corporativos.⁸³ Ha logrado adaptarse a los grandes cambios de la sociedad, conservando una relativa autonomía al apoyarse en el poder emergente. En lo que va del siglo y a pesar de los conflictos las universidades han logrado el respaldo estatal tras conservar una relativa independencia académica.

Afirma Furlán Alfredo “creo que uno de los efectos de la devaluación de las universidades públicas se manifiesta en la crisis de lo que connota la noción de academia. A tal punto es así que aún dentro del mismo espacio de la institución se han constituido grupos que monopolizan la gestión, y que apoyan su legitimidad en los vínculos que sostienen con el poder político estatal, mucho más que en los propios estamentos del profesorado”.⁸⁴

El cada vez más estrecho vínculo entre ciencia, tecnología y productividad ha ido desplazando poco a poco a los conocimientos a centros financiados por las empresas presionando a la universidad pública y orillando la fuga de cerebros a instituciones privadas. Para Alfredo Furlán, el currículum indica los cambios económicos, políticos y sociales van a dar prioridad al desempeño individual, a la producción de recursos para el autofinanciamiento, a la competencia entre docentes, investigadores e instituciones.

⁸² Un proyecto político, no es un conjunto de programas de acción definidos, sino un proceso de construcción de fines colectivos, resultado de las reacciones de las diferentes voluntades ante sus propias condiciones de desarrollo. De ahí que un proyecto, en tanto concepción ideológica global, pueda contener diversos programas de acción política. De Alba Alicia. Evaluación curricular. UNAM, CESU, México, 2002. P. 158.

⁸³ La UNAM es una organización compleja, lo que quiere decir que coexisten diversas reglas de decisión y diversas estrategias de operación para resolver conflictos y problemas, ya para llevar a cabo objetivos académicos y administrativos. Furlán Alfredo. El currículum, la Universidad y el siglo XXI. En El currículum universitario de cara al nuevo milenio. De Alba Alicia. UNAM, CESU, México, 1993. P. 46-56.

⁸⁴ Ibidem. P. 51.

“ Se persigue la flexibilización de los recorridos curriculares como una forma de facilitar la adaptabilidad a las demandas del mercado y a las necesidades. Se está buscando erosionar los moldes clásicos de las profesiones y promover los desplazamientos horizontales que combinen líneas de formación. Para que esto funcione se requiere redimensionar las universidades y seleccionar a los alumnos más aptos para asimilarse a los nuevos diseños “. ⁸⁵

Partiremos por establecer diversos conceptos sobre Evaluación que manejaremos en esta tesis de autores como Alicia de Alba, Gimeno Sacristán y Marcela Gómez Sollano, quienes sustentan el marco teórico de nuestra propuesta de modelo de evaluación curricular, sin olvidarnos de Alfredo Furlán. La evaluación en el campo de la educación tiene una relación profunda con el currículum, la evaluación por su mismo carácter “ es un tópico neurálgico en la educación. Se le ha pensado de manera dominante desde una perspectiva epistemológica y teórica-empírico-analítica (positiva-neopositiva) y son pocos relativamente recientes los esfuerzos por pensarla desde otras posturas “⁸⁶.

Partiremos de lo que menciona Pérez Gómez en (Evaluación curricular de Alicia de Alba), sobre esta situación que ha tenido serias consecuencias y que ha permanecido dominante durante este siglo. Según dicha autora se han producido presupuestos éticos, epistemológicos y metodológicos bajo diferentes denominaciones como: Modelo experimental, evaluación objetiva o pedagogía por objetivos, todas ellas ha dominado en el siglo XX.

Otro autor retomado por Alicia de Alba es, Díaz Barriga, el cual considera que el discurso de la evaluación viene a ser parte de lo que se constituye en el pensamiento pedagógico propio de la sociedad industrializada, junto con los discursos del currículum y de la tecnología educativa. Ambos discursos se interrelacionan y afectan entre sí, conservando cierta especificidad, más en la articulación que en la diferenciación de éstos.

Para Alicia de Alba es un intento enorme desarrollar una reconstrucción histórico-conceptual del campo de la evaluación en la educación, a través de ciertos aspectos significativos, para concluir en un esfuerzo conceptual para criticar, converger, divergir o construir. Este intento trae consigo dos razones: La primera es la transformación de su objeto de estudio, desde la evaluación del aprendizaje hasta todos los aspectos que tienen que ver con la educación (maestros, material didáctico, currículum, etc). El segundo se refiere a la complejización conceptual que ha sufrido el campo de la evaluación a partir del desarrollo del campo de la educación.

⁸⁵ Furlán Alfredo. El currículum, la Universidad y el siglo XXI. En El currículum universitario de cara al nuevo milenio. De Alba Alicia. UNAM, CESU, México, 1993. P. 46-56.

⁸⁶ De Alba, Alicia. Evaluación curricular. Editorial: UNAM, CESU. México 2002. Primera reimpresión. P. 72

Vinculada con el avance de la Psicología experimental, la noción de evaluación del aprendizaje se centró por varias décadas en la “medida” de los resultados o producto final del proceso educativo en sus distintos momentos y etapas; en un primer momento la evaluación del aprendizaje se centró en la medida cuantitativa de los resultados del aprendizaje, que hoy en día domina a las instituciones.

El término autoevaluación se empezó a emplear para la evaluación del aprendizaje, como lo señala Pérez Gómez ⁸⁷, el concepto de evaluación es uno de los que se ha visto más afectado por las limitaciones del paradigma positivista, de tal manera que su avance hacia un concepto se vio limitado en los resultados.

Es en las décadas de los sesenta y de los setentas cuando el campo de la evaluación empieza a fijarse nuevas problemáticas, siguiendo múltiples enfoques y objetos nuevos de la educación, tales como la evaluación de programas educativos en el contexto social. Según Alicia de Alba, en las últimas décadas de los 70s aproximadamente hasta estos días, se ha ido construyendo el discurso de la tecnología educativa en dos dimensiones: el discurso propio de la sociedad norteamericana y el discurso elaborado para América Latina, esta última hace referencia a la transferencia de los contenidos la cual tiene tres acepciones:

1. Transferencia de productos (libros, textos, material experimental, equipo de laboratorio, etc);
2. Transferencia de procesos (la transferencia de un modelo de elaboración de los currícula corresponde a la transferencia de tecnología de la educación a nivel de proceso), y
3. Transferencia de fundamentos científicos y tecnológicos, comprende la transferencia de: a) fundamentos científicos del aprendizaje, b) teorías y modelos de áreas de sistemas y comunicación relacionados con la educación y c) aplicaciones de esos elementos a la educación “principios de la tecnología de la educación”.⁸⁸

En este desarrollo amplio de la tecnología educativa, definida como la aplicación sistemática de conocimientos científicos y tecnológicos a la solución de problemas de la educación, y en donde se reconocen como fuentes teóricas básicas de la psicología, etc, que han tenido un gran desarrollo en el área de la evaluación. De tal forma que en la década de los 50s, la evaluación en el terreno de la educación era pensada con relación al aprendizaje de los alumnos, hoy en día se piensa en cuanto a todos los aspectos escolares y a la relación de la escuela con la

⁸⁷ El concepto de evaluación se ha restringido de tal modo que, para la mayoría de educadores e investigadores, se refiere al proceso de medida del éxito de la enseñanza en términos de las adquisiciones observables de los alumnos. Evaluar se ha hecho históricamente sinónimo de examinar, y el examen concierne casi exclusivamente al rendimiento académico del alumno. (Pérez Gómez citado por De Alba, Alicia, en Evaluación curricular. P. 75.)

⁸⁸ De Alba, Alicia. Evaluación Curricular. Editorial: UNAM, CESU, Primera reimpresión, México, 2002. P. 78.

sociedad (en nuestro caso de manera particular con el Estado en tanto provee el presupuesto al sector educativo).

Esto representa un interés muy grande el sostener que existe un discurso político-ideológico-dominante, dirigido al centro hegemónico de los países latinoamericanos y que a través de algunas aportaciones en esta tesis, pretendemos recuperar para posteriores estudios.

En cuanto a la evaluación vinculada a la toma de decisiones tenemos a dos autores Scriven y Stufflebeam, ya que estos han sido retomados para llevar a cabo varios trabajos de evaluación dentro de la UNAM y de otros espacios educativos en México ⁸⁹. El primero plantea la noción de evaluación formativa y el segundo concibe a la evaluación desde una perspectiva de la teoría de sistemas,, vinculándola a la toma de decisiones y distinguiendo cuatro decisiones: de planeación, de estructuración, de implementación y de reciclaje. En esta perspectiva a cada tipo de decisiones le corresponde un tipo de evaluación: de contexto, de insumos, de procesos y de productos.

Si antes se interesaba evaluar el aprendizaje de los alumnos, ahora interesa evaluar al docente, al currículo, a los materiales instruccionales, a los programas, a la institución a los planes, al sector. Por otro lado se considera que la tecnología educativa esconde en su discurso un problema de control, se refiere al análisis del juicio de valor en la evaluación, de quién evalúa, de quién construye los instrumentos y objetivos y bajo qué criterios. Lo anterior nos hace pensar que el discurso que se maneja en la evaluación en la tecnología educativa continúa siendo el problema del “control”, ya que involucra aspectos históricos y básicos como: la formación económica, política y social determinada, asumida en el discurso.

El evaluador es un realizador de operaciones, cuenta con los criterios, los instrumentos diseñados, y su labor se reduce a la aplicación y presentación de informes. El tecnólogo educacional con especialidad en evaluación ve reducidas sus funciones a un nivel técnico al servicio de los tomadores de decisiones, nivel técnico basado en modelos teóricos generados en los Estados Unidos, punto nodal en el avance del proyecto de transferencia de la tecnología educativa, ya que lo transferible no es rechazado y encuentra sus fundamentos en lo científico, válido de manera universal.

En cuanto a los latinoamericanos tenemos que se les coarta la posibilidad de pensar la problemática educativa desde marcos teóricos propios. Se niega toda la posibilidad de generar teoría para explicar nuestra realidad educativa.

⁸⁹ Al respecto puede consultarse el documento: Programa de medicina integral: conceptualización y estrategia para su evaluación “, Facultad de Medicina, UNAM, 1982. También puede consultarse el artículo: “Un modelo para la evaluación de materias instruccionales “, en Educación no formal para adultos: algunos temas, México, 1982, vol.5, núm.1, P.43-59.

Presenciamos nuevamente el problema del “control”, el cual está dado en la relación evaluación-toma de decisiones y toma de decisiones-control.

Otro aspecto importante a considerar es el problema de la autogestión que es la relación que guarda con la educación, en cuanto se refiere a una tendencia específica que encara el problema de la gestión, es decir, del proponer proyectos, estrategias, etc, llevándolos a la práctica y valorando sus grados de concreción que se van alcanzando para ir realizando históricamente un proyecto sociopolítico y cultural. El Estado, por su parte, asumió la autogestión como una de las estrategias privilegiadas para propiciar la organización de cooperativas de producción y en ocasiones de servicios.

En el ámbito de lo humano social y por tanto en el educativo, **la evaluación es un proceso complejo de reflexión y análisis crítico y de síntesis conceptual valorativa**⁹⁰, a partir de lo cual se conoce, comprende y valora:

- a) el origen y desarrollo de un proceso o situación social;
- b) su conformación estructural, y
- c) la interrelación entre ambos aspectos

Dicho proceso permite, la comprensión (teórica) y del sustento axiológico (político, social e ideológico-cultural), que apuntan a su consolidación o su transformación, ya sea radicalmente o particularmente. Este carácter axiológico de la evaluación apunta a la dimensión político-ideológica y cultural de todos los procesos histórico-sociales y al papel específico que juegan los evaluadores. Dicho carácter se refiere al conjunto de valores a partir de los cuales se analiza el objeto-sujeto a evaluar, también se refiere a la problemática del establecimiento del cuerpo valorativo en el proceso de la evaluación, en los siguientes puntos:

- El referido a la revisión misma de los valores básicos o fundamentos (considerados casi como inamovibles);
- El referido a la valoración del sustento o los sustentos teóricos de la evaluación, y
- El referido al compromiso mismo de la instancia evaluadora⁹¹.

El sentido relativo a la valoración del sustento o de los sustentos teóricos de la evaluación se refiere a la posición de la instancia evaluadora ante la teoría o las teorías que le permiten comprender el proceso o la situación que se está evaluando; “...todo proceso de evaluación implica un ejercicio de la razón práctica, de lo político, de lo humano-social, en el cual la instancia evaluadora, los evaluadores son sujetos políticos, que a través de la tarea evaluativa establecen compromisos, con quienes evalúan y con quienes les han confiado la tarea:

⁹⁰ De Alba, Alicia. Evaluación curricular. Editorial: UNAM, CESU. Primera reimpression, 2002. México. P.94.

⁹¹ Ibidem. P. 98.

Los evaluadores difícilmente se consideran así mismos como figuras políticas, sin embargo, su trabajo se puede considerar como inherentemente político y sus diversos estilos y métodos como expresión de diferentes actitudes en relación a la distribución del poder en educación ⁹². El carácter axiológico de la evaluación, se comprende por las distintas dimensiones a través de las cuales se manifiesta, todas estas dimensiones y sentidos se encuentran imbricados, con fines de construcción conceptual en donde es importante atender la especificidad, al igual que sus fines de desarrollo metodológicos-operativos. Las dimensiones son: las que anteriormente ya se habían mencionado en el punto anterior, las cuales son la Dimensión cultural, la Dimensión social, la Dimensión política, la Dimensión económica y la Dimensión ideológica.

Una evaluación sólida y consistente requiere de un **sustento teórico**, como parte inherente de la misma de ahí que se conciba a la evaluación como comprensión (teórica) y valoración (axiológica). Díaz Barriga en un primer momento afirmó: " ...el objeto de la evaluación la comprensión del proceso de aprendizaje", posteriormente señaló: " la necesidad de una teoría de la evaluación que reconozca de manera explícita sus fuentes conceptuales y se estructure como un campo de conocimiento, desde la perspectiva de las ciencias sociales y humanas" ⁹³.

Hoy en día se vive una situación de crisis en todos los ámbitos de la vida social, en otras razones por la concentración del poder ⁹⁴ y de la toma de decisiones. La evaluación, por el lugar que ocupa en cuanto a su vinculación con los mecanismos de control social, es una práctica educativa que requiere transformaciones radicales, en la medida en que se realmente se pretenda una educación que apunte hacia cambios significativos en la sociedad, en relación con una sociedad más justa e igualitaria.

El problema de la participación apunta al problema de la construcción del juicio. De especial importancia se presentan las relaciones de participación-sustento teórico de la evaluación, que se refiere a la comprensión que se alcance sobre un determinado objeto y el tipo de formación de los evaluadores; otra es la relación participación –carácter axiológico el cual es de vital importancia para el proceso de evaluación.

⁹² De Alba, Alicia. Evaluación curricular. UNAM. CESU. Primera reimpresión, México, 2002. P. 100.

⁹³ Ibidem. P. 105.

⁹⁴ El concepto de poder que Foucault maneja es el siguiente: "...por poder hay que comprender primero la multiplicidad de relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que forman cadena o sistema,, o al contrario, los corrimientos, las contradicciones que aíslan a unas de otras; las estrategias, por último, que las tornan efectivas, y cuyo dibujo general toma forma en los aparatos estatales, en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales". De Alba, Alicia. Evaluación curricular, UNAM, CESU, México, 2002. P. 108.

Para el autor McDonald los evaluadores son figuras políticas involucradas en la distribución y el ejercicio del poder, por lo que clasifica a los evaluadores en las siguientes formas:

La evaluación burocrática, esta se caracteriza porque el evaluador asume los valores de las autoridades y ofrece sus resultados, con el fin de ayudarles a consolidar su política. Los conceptos claves de la evaluación burocrática son **“servicio”, “utilidad” y “eficacia”**. Su concepto clave es la realidad del poder.

La evaluación autocrática, es donde el evaluador se concentra en los temas de valor educativo y actúa como consejero experto. La base de su poder es la comunidad académica de investigación. Los conceptos claves de un evaluador autocrático son **“los principios” y la “objetividad”**. Su concepto clave de justificación es la responsabilidad profesional.

La evaluación democrática, es un servicio de información a la comunidad entera sobre las características del programa educativo. Este evaluador reconoce el pluralismo de valores y busca la representación de intereses diferentes en su formulación del tema. Sus técnicas tienen que ser accesibles para ser empleados por no-especialistas, establece negociaciones con los distintos grupos y sectores que intervienen en la evaluación. Los conceptos claves son **“secreto”, “negociación” y “accesibilidad”**. El concepto clave de justificación es el derecho de saber.

Se pueden distinguir cuatro diferentes posibilidades para comprender el proceso de formulación del juicio.

1.- Proceso de conformación del juicio sustentado en una fundamentación teórica. Evaluación fundamentada teóricamente y de corte democrático.

2.- Proceso de conformación del juicio a partir de una sólida fundamentación teórica, el evaluador exige absoluta libertad para llevar a cabo su trabajo.

3.- Proceso de conformación del juicio a partir de un sólido compromiso político, carente de fundamentación teórica. Este es el caso en el que los compromisos políticos implicados en el proceso de evaluación se asumen de acuerdo a los intereses de los grupos involucrados, sin un interés teórico por la comprensión de lo evaluado.

4.- Proceso de conformación del juicio a partir de la carencia de fundamentación teórica y de la no asunción del carácter axiológico, por lo que se trata de una evaluación autoritaria⁹⁵.

Anteriormente mencionamos uno de los principales fundamentos de la evaluación que trabajamos en este proyecto, por lo que ahora concierne el turno de la evaluación perteneciente a conceptos de Gimeno Sacristán.

La evaluación actúa como una presión modeladora de la práctica curricular, ligada a otros agentes, como la política curricular, el tipo de tareas en las que se

⁹⁵ De Alba, Alicia. Evaluación curricular. UNAM, CESU, México 2002. P. 114-115.

expresa el currículum y el profesorado eligiendo contenidos o planificando actividades. El único procedimiento de control real del currículum es preciso apreciarlo en las pautas internas del funcionamiento escolar y en los procedimientos de evaluación que formal e informalmente realizan los profesores, aunque se justifique la evaluación con fines de diagnóstico del proceso de aprendizaje.

Las evaluaciones tienen de hecho varias funciones, pero una muy destacable es la de “ servir de procedimiento para sancionar el progreso de los alumnos por el currículum secuencializado a lo largo de la escolaridad, sancionando la promoción de éstos “⁹⁶. Aunque la educación obligatoria no sea selectiva, la evaluación realizada dentro de ella gradúa a los alumnos, los jerarquiza, porque así ordena su progresión. Se trata de funciones de control que quedan en manos del profesor.

El currículum que no se evalúa, es difícil que entre en una dinámica de perfeccionamiento constante . Sin información sobre el funcionamiento cualitativo del sistema escolar y curricular, los programas de innovación o reformas pueden quedarse en la expresión de un puro voluntarismo o en sometimiento de iniciativas que podrían no responder a necesidades reales del sistema escolar, de los alumnos y de los profesores.

La evaluación democrática del currículum puede contemplarse como un servicio de información a la sociedad sobre las características de la realización del mismo. La dimensión social y política de los procedimientos de evaluación es retomada por autores como APPLE, HOUSE, SIMONS, entre otros.

La evaluación para el diagnóstico y el control democrático de la calidad de la enseñanza y del currículum impartido puede ser vista como una amenaza para la autonomía de las partes. Como instrumento de análisis para aproximarse a los fenómenos implicados en la mecánica y en el significado real de lo que es la evaluación, podría enfocarse el acto de evaluar, con los mismos esquemas con los que se están analizando los procesos de toma de decisiones del profesor, el procesamiento de la información que antecede a las evaluaciones y la utilización de esquemas mentales mediadores en su práctica pedagógica.

La evaluación en general, la simple asignación de una nota desde un punto de vista social, académico y personal para los alumnos es un proceso que tiene que ver con una típica conducta simplificada de toma de decisiones por parte del profesor. De esta forma diversos autores postulan elementos claves para llevar a cabo una evaluación o una reflexión como es nuestro caso en el Plan 77 y Plan 02 de Pedagogía, que recoja información específica para contrastar las diferencias y posibles similitudes en ambos planes. Por lo que reunimos elementos siguientes:

⁹⁶ Gimeno, Sacristán J. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Editorial: Morata, España, 2002. P. 374

1. De acuerdo con M. Apple y W. Schubert autores que postulan elementos sobre la constitución física del plantel y sus relaciones personales los hemos constituido como el contexto de Aragón y sus relaciones personales, culturales, económicas, políticas, sociales e ideológicas, éstas últimas fueron tomadas de Alicia de Alba quien nos habla sobre las dimensiones que rodean a la evaluación curricular y que para fin nuestro fueron recabadas en un primer punto con el propósito de conocer el contexto que rodea a la ENEP-ARAGÓN así mismo los materiales didácticos con los que cuenta la carrera de Pedagogía tanto el Plan 1977 como en el Plan 2002.

2. El segundo punto que consideramos fue el de las características del evaluador que realiza el juicio y califica, o pone una calificación. Según el modelo implícito o explícito. Este punto se refiere a la persona que lleva a cabo la evaluación curricular y las características que posee y como parte fundamental es considerado importante por la enorme responsabilidad que conlleva en su trabajo de evaluador.

3. El tercer punto se refiere a las técnicas y estrategias metodológicas propuestas, que el profesor utiliza para impartir su clase, de acuerdo al currículum que la institución presenta a los profesores a seguir, y que de acuerdo con Gimeno Sacristán es moldeado por los profesores y evaluado por él mismo. Las estrategias metodológicas a las que nos referimos son propuestas que contribuirán a que el docente este aún más preparado para impartir su clase y que no sea detenido por su capacitación instrumental, digo esto porque muchos docentes anteriormente en el Plan 1977 impartían su clase y no cambiaban su metodología, por lo que el Plan 2002 postula cursos para que estos reciban una formación consecutiva.

4. El cuarto punto se refiere al mapa Curricular, en donde hacemos notar las equivalencias entre asignaturas del Plan 1977 y Plan 2002, así mismo los cambios y ubicación de unidades de conocimiento en diferentes semestres de la carrera y si éstas son obligatorias u optativas. En cuanto a las unidades de conocimiento claves, fueron revisados sus contenidos por su relación a través del lenguaje escrito con algunas características del Neoliberalismo y que son limitantes para alcanzar el objetivo que cada unidad de conocimiento persigue.

5. En cuanto al quinto punto, nos habla del campo de trabajo del pedagogo, punto que consideramos fundamental para este trabajo y que fue retomado de Alfredo Furlán para hacer hincapié en la reflexión del estado anterior del pedagogo en el Plan 1977 y el estado teórico que persigue en el Plan 2002.

6. El sexto y último punto se refiere a la propuestas de adecuación curricular que denota algunos puntos importantes para la formación del docente alternativo, así mismo líneas para reformular el perfil del pedagogo de la actual FES-ARAGÓN y algunas estrategias metodológicas colectivas y participantes en el aula de Pedagogía.

SÍNTESIS DE LOS ELEMENTOS DE LAS PROPUESTAS DE DISTINTOS AUTORES PARA EVALUACIÓN

GIMENO SACRISTÁN	M. APPLE Y W. SCHUBERT	ALICIA DE ALBA	ALFREDO FURLÁN
<ol style="list-style-type: none"> 1.El objeto de la evaluación 2.Las características del evaluador que realiza el juicio y califica o pone una calificación. 3.Según el modelo implícito o explícito. 4.En función del contexto en el que se recoge la información para proceder a la evaluación. 5.El esfuerzo manifestado por el alumno 6.En el acto de evaluar también se toma en cuenta el currículo prescrito. 7.El currículo presentado a los profesores. 8.El currículo moldeado por los profesores. 9.El currículo evaluado. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.Constitución física del plantel y aulas de pedagogía 2.Los materiales. Material didáctico. 3.Interpersonal. Organización de grupos humanos. 4.Las destrezas del profesor. 5.Institucional o componentes organizativos y de poder. 6.Psicosocial. Atmósfera creada por las relaciones sociales. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.Dimensión Política 2.Dimensión Social 3.Dimensión cultural 4.Dimensión económica 5.Dimensión ideológica 	<ol style="list-style-type: none"> 1.Campo de trabajo. 2.Currículo y formación

2.2 Contexto de la ENEP-Aragón, Pedagogía, surgimiento del Comité de Carrera para la evaluación y reestructuración del Plan de estudios de 1977: acciones, relaciones y resultados.

El acelerado desarrollo económico e industrial generado en la década de los 70s trajo consigo una mayor demanda de Educación Superior en donde la clase media pugnaba por incursionar en ella. Para resolver lo anterior se construyeron nuevas universidades en diferentes regiones del país, muchas de ellas semejantes a la UNAM.

A raíz de la invasión de la Inversión Extranjera hacia los recursos técnicos y financieros del país se vio en "... la necesidad de modernizar los sistemas educativos a partir de la oferta y demanda de profesiones y oficios para preparar los recursos humanos requeridos a través de la "modificación y distribución de la matrícula por ramas y especialidades", acabando con el predominio de las carreras tradicionales como Derecho, Medicina, etc "⁹⁷.

Así mismo, reconocemos el vínculo que va adquiriendo la Universidad y la Sociedad a través del currículum, ya que es en éste, donde se plasman el Proyecto Social y la innovación educativa que van generando nuevas prácticas profesionales.

A fines de 1966, la Universidad se encontraba en una situación de conflicto e inestabilidad interna, debido al "agotamiento del modelo de desarrollo sostenido hasta ese momento, dándose una crisis más general caracterizada por: la represión en los aspectos económico, social y político, afectando al sector educativo "⁹⁸, en donde apreciamos los movimientos estudiantiles que se generaron en 1968 durante el gobierno del Presidente Díaz Ordaz.

Estos acontecimientos sirvieron de base para formar "el proyecto modernizador" implementado en el período de Luis Echeverría en donde la modernización le permitiría al país desarrollarse adecuando obviamente la educación al sistema productivo. Dicho proyecto modernizador le daba a nuestro país un carácter tecnocrático, el cual pretendía que las instituciones fueran modernas y que permitieran la innovación educativa.

Dentro de este contexto histórico, ubicamos el momento de la creación de la Escuela Nacional de Estudios profesionales Aragón, como parte del Programa de descentralización de estudios profesionales proyectado por la UNAM e instaurado en 1974.

⁹⁷ Memoria del Foro Análisis del Currículum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-ARAGÓN. "Modelos de Desarrollo y Proyectos curriculares de la carrera de Pedagogía en la UNAM". Farfán Hernández, Jesús y Jiménez Zaldivar, María Elena. P. 80.

⁹⁸ Ibidem. P.82.

“ La ENEP-ARAGÓN es creada el 23 de septiembre de 1975 e inició sus labores el 19 de enero de 1976, instituyéndose la carrera de Pedagogía como una de las trece opciones profesionales que actualmente imparte esta institución , retomando el plan de estudios de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM “⁹⁹

Las condiciones eran muy desfavorables para las primeras generaciones, ya que no contaban con las instalaciones adecuadas, debido a los granes terregales que había de polvo, moscas y agua encharcada de las lluvias que provocaban enfermedades en los alumnos y docentes.

A partir de 1978, el Lic. Sergio Rosas Romero, continuó con la construcción de diversos edificios, hasta completar la mayor parte de las instalaciones actuales.

Para 1986, diez años después, la ENEP, contaba con sus instalaciones completas, durante este período se construyeron “ las Torres “ símbolo de la escuela. “ En la conformación de la identidad aragonesa, 1979 y 1980 son cruciales, ya que el arquitecto y escultor, Mathías Goeritz se aboca a la creación del símbolo de la ENEP Aragón ‘ Las torres ´, al centro de un espejo de agua, el cual representaba el Lago de Texcoco... “¹⁰⁰

Para 1990 se realizó una adecuación, el espejo de agua se transmutó en una alegoría de otro elemento, el zacate del lago representado por el pasto, dándole a la base de las torres una nueva vitalidad conceptual.

En cuanto a la organización académica que adoptó fue la de un modelo tradicional totalmente ajeno a la organización matricial-departamental que existía en ese momento. Entre 1986-1990, el Lic. Sergio Guerrero, realizó cambios en la organización académico-administrativa, incluyendo en este cambio a los Jefes de División, a los Jefes de departamento académico y a los coordinadores.

En la siguiente administración a cargo del ingeniero Claudio C. Merrifield, se propuso una transformación del modelos organizativo de la ENEP-Aragón, estableciendo como líneas fundamentales la creación de Jefes de Carrera, Jefes de sección y Secretarías Técnicas para cada una de las carreras de la ENEP.

Por otro lado tenemos que las diez carreras implantadas en Aragón iniciaron con el traslado de los planes de estudio de las escuelas y facultades de CU. En la ENEP-Aragón, no se llevó acabo la renovación curricular, como había sido proyectada en el modelo propuesto para esta escuela, ya que la estructura de sus planes de estudio continuó basándose en una organización enciclopedista por asignaturas y unidisciplinaria.

⁹⁹ Memoria del Foro Análisis del Currículum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-ARAGÓN. “Modelos de Desarrollo y Proyectos curriculares de la carrera de Pedagogía en la UNAM”. Farfán Hernández, Jesús y Jiménez Zaldivar, María Elena. ENEP-ARAGÓN. P. 83.

¹⁰⁰ Galicia, Jovita. México, UNAM/ FCPyS/ Tesis Maestría. P. 143.

En este aspecto se puede identificar una limitada actividad académica, pues tuvieron que transcurrir algunos años para que se plateara el objetivo de reformar los planes de estudio. Entre esos primeros quince años solamente se efectuaron transformaciones parciales en tres carreras: ingeniería, pedagogía y planificación para el desarrollo agropecuario, Pedagogía que es la que nos interesa sufrió cambios en cuanto a la conformación de sus materias a áreas. El Consejo Técnico designó de la siguiente forma en las actas: “ Se aprueba implementación de las materias optativas de pedagogía “, la cual es nuestro tema de interés.

Tras quince años de trabajo bajo los mismos planes de estudios de CU, finalmente dio inicio la reforma de los planes de estudio de las doce carreras de la ENEP que dio inició en 1991, sin embargo las circunstancias en que se planteó la realización de este objetivo es un motivo más para cuestionar la existencia de un proyecto académico sólido que impida la improvisación. El entonces director el ingeniero Claudio Marrifield Castro, expresó la necesidad de reformar los planes de estudio de la siguiente forma:

“Consciente de lo anterior, la actual FES- Aragón ha iniciado en el presente semestre lectivo un proceso de evaluación académica de los planes y programas de estudio de las doce carreras que se imparten en el plantel; ya que desde su creación hace quince años, nuestra escuela ha desarrollado su actividad académica prácticamente con los mismos planes y programas de estudio “. ¹⁰¹

Entre 1990 y 1991 el Consejo Técnico de esta escuela determinó la estrategia a seguir para concertar la reforma a planes y programas de estudio. Para el 30 de noviembre de 1990, se aprobaron los criterios generales que servirían de base para modificar y actualizar los planes y programas de estudio de la ENEP Aragón.

Ante el tiempo tan ilimitado para llevar acabo dicha actualización, solamente se efectuaron cambios superficiales y apresurados, por lo que los evaluadores consiguieron un plazo más grande el cual fue de tres meses.

La ingenierías fueron las primeras carreras en ofrecer resultados, en la fecha del 31 de mayo de 1991 en la Ingeniería de Computación y el 28 de junio de 1991 en la de Mecánica y Eléctrica.

Hasta marzo de 1993 habían concluido este proceso de reforma otras cuatro carreras: Economía y Periodismo y Ciencias de la Comunicación en marzo de 1992; relaciones Internacionales en junio de 1992; y Diseño Industrial en marzo de 1993. Quedando pendientes de concluir para esas fechas, Arquitectura, Derecho, Sociología, Pedagogía y Planificación para el Desarrollo Agropecuario.

Por otro lado en la sesión del Consejo Técnico del 19 de noviembre de 1979 se autorizó la creación de ésta Maestría en Enseñanza Superior y el 28 de marzo de 1980

¹⁰¹ ENEP Aragón. Boletín Informativo. no. 38, diciembre de 1990. P.1.

se aprobó en el plan de estudios de la misma presentado por la dirección de la ENEP Aragón. (Tesis de Maestría de Jovita Galicia, UNAM, FCPyS).

El proyecto de esta maestría se inscribió en la política que las instituciones de educación superior, desarrollaron ante el problema de capacitar pedagógica y didácticamente al gran número de profesores que de manera necesaria se tuvo que contratar. En esta ocasión, también se trasladó el plan de estudios de la Facultad de Filosofía y Letras de CU, y no fue sino hasta 1991, se hizo una reestructuración, a partir de la cual hubo más alumnos inscritos.

A pesar de las circunstancias por las que atravesaron las carreras de la ENEP Aragón, ahora es considerada una de las más importantes de la UNAM, por la población tan grande de estudiantes inscritos actualmente y por la capacidad de sus alumnos.

Es así como las primeras generaciones de egresados de la ENEP-ARAGÓN, comienzan a elaborar artículos y a criticar el currículum de Pedagogía, quienes realizaron diversos aportes para reestructurar el plan de estudios, que se llevó a cabo en 1985, quedando modificado a materias obligatorias y optativas, y no como anteriormente que eran obligatorias.

Es así como el Plan de Estudios de Pedagogía de la ENEP-ARAGÓN, presentó una seria crisis curricular, algunas de estas razones fueron:

- 1.Rigidez técnica cuantitativa con tendencia hacia la ideología dominante.
- 2.Carencia de ejes curriculares de formación pedagógica.
- 3.Fragmentación del conocimiento ocasionado por el plan de estudios por asignaturas.
- 4.Limitación de reflexión crítica y construcción de conocimientos.
- 5.Superficialidad en la formación del pedagogo
- 6.Descontextualización del profesional de Pedagogía
- 7.Incongruencia entre el plan de estudios y el mercado de trabajo.
- 8.Falta de identidad pedagógica.

Estas razones designaron el papel del pedagogo que fue orientado a la racionalidad teórica-instrumental que hasta antes del actual plan de estudios se venía manejando en dicho currículum.

“La fragmentación del plan de estudios, en síntesis, impide que se conformen algunos “ejes curriculares”, a fin de poder propiciar una mínima formación en los alumnos, por lo que ante el cúmulo de información los estudiantes no se percatan de su ausencia”¹⁰².

¹⁰² Díaz Barriga, Ángel; Barrón Tirado, Concepción. *El currículum de Pedagogía. Un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil. ENEP-ARAGÓN*. P.81.

A través del tiempo los enfoques de la Licenciatura de Pedagogía han cambiado de acuerdo a muchas circunstancias por las que ha atravesado el país en donde el plan de estudios en un principio tenía un enfoque filosófico-humanista, sustentado en la formación social y humana de los sujetos; posteriormente fue científico-positivista que pretendía incorporar una capacitación en vez de formación en el individuo y actualmente un enfoque humanista que pretende eliminar todo rasgo que designó en el pasado el papel del pedagogo.

Anteriormente la problemática por la que atravesó el plan de estudios de Pedagogía de la ENEP-ARAGÓN, fue por su organización en asignaturas que fragmentaron el conocimiento. El tipo de perfil del profesionista de Pedagogía, en el anterior plan formaba a un profesionista con tendencia técnica que contribuyera al desarrollo de las fuerzas productivas.

Por lo que el plan de estudios viejo pretendió alcanzar que el profesionista de Pedagogía estuviera capacitado para planear programas y supervisar; en donde el pedagogo estaría capacitado técnicamente en 4 años, lo cual indicó la gravedad que los egresados tuvimos en cuanto a nuestra supuesta formación pedagógica.

De ahí que la formación que se propició constó de elementos técnico-instrumentales, tales como, saber dar clase, etc; es decir que correspondían a un saber hacer dejando de lado el “saber pensar”. Por tanto “...podría plantearse que en la medida en que se “tecnifica” el campo de la educación, se incrementan las actividades de orden técnico aplicativo y mecanicista en el quehacer profesional del pedagogo”¹⁰³.

La Licenciatura en Pedagogía de la ENEP-ARAGÓN, originó otras actividades dentro del campo profesional tales como: la investigación, planeación, elaboración de planes y programas de estudio, orientación educativa vocacional y profesional y después capacitación y elaboración de materiales audiovisuales. Debido a la introducción de nuevas corrientes educativas se consideró necesario crear a quienes lo requerían una preparación pedagógica y didáctica para actualizarse e ir a la par del desarrollo de la sociedad.

El Plan de estudios traspelado de CU a la ENEP-ARAGÓN se caracterizó por estar estructurado por asignaturas, (Ver anexo 1); “ por lo que se refiere a la fundamentación del Plan quedó al margen de su revisión y/o elaboración propiciando con ello una ausencia de fundamento en cuanto al diseño y organización del mismo como lo referido a la orientación de la práctica profesional del pedagogo en formación”¹⁰⁴.

¹⁰³ Alba Ceballos Alicia, *Teoría pedagógica y currículo de Pedagogía*. P.65.

¹⁰⁴ Memoria del Foro Análisis del Currículum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-ARAGÓN. “Algunas consideraciones en torno a la materia Didáctica y Práctica de la Especialidad “. Rodríguez, Laura y Sánchez Vargas, Leticia. ENEP-ARAGÓN. P. 375.

A partir de 1981 la organización de la carrera de Pedagogía se transformó en una organización que se conformó en cinco áreas, las cuales son: Didáctica y Organización, Psicopedagogía, Sociopedagogía, Investigación e Histórico-Filosófica.

La estructuración anterior parte de fundamentos como: ..." la integración de las asignaturas en áreas de conocimiento se ha hecho recientemente como un intento de garantizar cierta racionalidad del mismo plan. En este sentido las áreas del plan de estudios tendrán como propósito promover la revisión y unificación de criterios (por parte de los profesores) en cuanto a los contenidos básicos de los programas de las asignaturas de su área y proponer a la Coordinación y al Departamento de Educación, actividades de superación académica " ¹⁰⁵.

De lo anterior podemos señalar que aunque las asignaturas se hayan agrupado por áreas no mantienen una relación entre cada una de ellas, ni mucho menos entre sus asignaturas, reduciendo de esta manera a las áreas a estructura de tipo formal y desarticulándolas de tal forma que no existe un eje problemático en el cual se integren los conocimientos específicos y generales.

A partir de lo antes dicho puntualizamos que el fundamento del Plan no estuvo sustentado por factores de tipo pedagógico, sociales, políticos, económicos, etc; que sirvieran de eje para llevar a cabo una evaluación y reestructuración de dicho plan de estudios, es decir el de 1976-77, el cual sólo fue implantado en la Licenciatura a los futuros estudiantes de Pedagogía de la ENEP-Aragón sin conocer las condiciones y necesidades de los alumnos en esta nueva institución educativa que apenas abría sus puertas a estudiantes de la zona Nororiente de la Ciudad de México.

No fue sino hasta principios de 1985 que la carrera de Pedagogía contemplaba 244 créditos y 58 materias que se cursaban en 8 semestres, de los cuales 168 créditos eran obligatorios y 76 optativos, es decir que 40 asignaturas eran obligatorias y 18 optativas y contaba con cinco áreas. Las asignaturas podían ser escogidas por los alumnos a partir del quinto semestre (3 optativas) y para el séptimo semestre (4 optativas). (Ver anexo 2).

Con el propósito de proponer elementos para la fundamentación del plan de estudios de Pedagogía los profesores Malvárez Martínez , J.Martín, Pérez Blanquet, Carmen y Negrete Rivera, Ma. Teresa, analizaron las concepciones curriculares de mayor influencia en la educación superior, para evaluar sus alcances y limitaciones.

Para tal situación estos autores retomaron dos concepciones curriculares, estas son:

1. La concepción curricular que se sustenta en la Teoría de la Funcionalidad Técnica de la Educación, ..." la cual sostiene que el papel principal del sistema educativo es el de servir de mecanismo social de acumulación y

¹⁰⁵ Ibidem. P. 375-376.

transmisión del conocimiento científico y tecnológico funcional a las necesidades de la producción “¹⁰⁶

Según esta concepción la educación esta a merced de los requisitos del mercado laboral. Por lo que el currículo se fundamenta en una racionalidad técnica, en una metodología sustentada en la tecnología educativa de corte eficientista y pragmática. Esta metodología según Hilda Taba es el primer paso para el diagnóstico de necesidades, el cual sirve de fundamento para definir los objetivos que expresan el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que ha de promover un currículo, obteniéndose así el perfil profesional del egresado que se pretende.

2. La concepción curricular se sustenta en la Teoría Sociopolítica de la Educación,...” misma que establece como premisa central que las relaciones entre el sistema educativo y el productivo, son la expresión del proceso histórico de confrontación entre los dueños de los medios de producción y quienes se ven obligados a venderles su fuerza laboral en el mercado de trabajo.

A partir de esta premisa, se propone que el diseño curricular parta del análisis de las relaciones económico-políticas de la formación social en la que se desarrolla como profesión, por lo que se propone la noción de práctica profesional como categoría central “¹⁰⁷.

La diferencia entre ambas es que la primera sólo capta demandas específicas, inmediatas y utilitarias con el fin de servir a los productores, en cambio la segunda comprende la historicidad que determina el desarrollo de las prácticas profesionales. De esta manera es como los profesores de la ENEP-ARAGÓN comenzaron por evaluar y reestructurar el Plan de estudios de 1977, en eventos previos como el foro sobre egresados.

No es sino hasta finales de 1990 que el Comité de Carrera se conforma legalmente, por ordenamiento del Consejo Técnico de la ENEP-Aragón, acuerdo basado en un ordenamiento del Consejo Universitario después de un largo periodo de acuerdos.

Los Comités de Carrera surgieron con la intención de propiciar la revisión y actualización de los planes de estudio que surgió como una de las grandes críticas de la huelga de 1987.

¹⁰⁶ Memoria del Foro Análisis del Currículo de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-ARAGÓN. “La Práctica Profesional como categoría central para una Propuesta de Reestructuración del Plan de estudios de Pedagogía/ENEP-ARAGÓN “. P. 174.

¹⁰⁷ Memoria del Foro Análisis del Currículo de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-ARAGÓN. “La Práctica Profesional como categoría central para una Propuesta de Reestructuración del Plan de estudios de Pedagogía/ENEP-ARAGÓN “. P. 175.

El Comité de Carrera organizó un Foro de Evaluación del Currículo de la Licenciatura en Pedagogía, para recabar problemáticas y propuestas de la comunidad

De esta forma comienza sus actividades la ENEP ARAGÓN, en donde queda determinada bajo lo antes expuesto y la forma en que fue moldeándose debido al contexto de esos años.

2.3. Concepto de Pedagogía y su objeto de estudio, Planes 1977 y 2002.

En la Antigüedad y en el medioevo se formularon idearios concernientes a la educación y a la Pedagogía, pero no existía en forma un campo de ideas, no es sino hasta la época medieval que es colocada como objeto de análisis teórico, el cual con el paso del tiempo se ha diversificado en corrientes y pensadores en las instituciones educativas.

En las instituciones educativas los académicos de nivel superior, hasta hace no mucho tiempo no sabían qué enseñar ni cómo enseñar, posteriormente surgió la discrepancia entre la pedagogía y las ciencias de la educación, decimos esto porque la réplica, reconstrucción o búsqueda de complementación al cuerpo discursivo de la Pedagogía conlleva a ámbitos de conocimiento con los que la Pedagogía intercambia expresiones; por otro lado la emergencia de estas perspectivas debilitan el papel de la Pedagogía y por último el debate entre la Pedagogía y las nuevas configuraciones que cambiaron el sentido del objeto de estudio.

Algunos autores como Herbat intentaron dar una base científica a la Pedagogía, otros fueron Durkheim y Dewey. Previo a ellos, el pensamiento filosófico postulaba a la Formación, como relevancia histórica. Después Herder retomó a la formación y Hegel lo enriqueció, sin embargo no existía una disciplina que acogiera al objeto de la Formación, pero a partir de la Ilustración los discursos administraron lo humano a partir de reflexionarlos se fue transitando a una concepción de la pedagogía como Ciencia Filosófica de la formación.

El Plan 1977 no poseía una concepción clara sobre la Pedagogía, lo que provocaba que sus egresados no supieran definirla, algunos la definían como ciencia, otros como “ Arte de educar niños ”, definición que aparece en el diccionario de Ciencias de la Educación , y que a nuestro parecer reduce y margina al campo de acción de la Pedagogía.

Algunos autores como Siegfried Berfel, "afirma que la Pedagogía no se puede considerar como ciencia"¹⁰⁸; otro como Manganiello asegura que es estrictamente una ciencia, otros que una técnica; estas afirmaciones nos llevan a reflexionar, que la Pedagogía no tiene tampoco un objeto de estudio propio, es decir un campo de acción delimitado, ya que los límites de la Pedagogía a nuestro ver son el hombre y su campo de acción es la formación de ese hombre.

Tras esta reflexión observamos que muchos autores intentaron definirla, y todos colocaban a la Pedagogía en un debate con las Ciencias de la Educación y que al cabo del tiempo, no lograron conceptualizarla, y por el contrario la redujeron y la sometieron a otras disciplinas que la fundamentaran para crear una definición propia de la Pedagogía.

Tomando ideas de autores como Herbart quien considera que la filosofía debe cumplir el objetivo de conducir el dato de la experiencia y los conceptos, ahora con el realismo, se abre paso a lo que desemboca en la pedagogía científica con triple dimensión (biologicista, psicologista y sociologista) los cuales se adecuan al pragmatismo ideológico y metodológico de J.Dewey. Posteriormente con Durkheim viene a desmentir y a consolidar la idea de una ciencia ya dada y asienta criterios menos filosóficos para la proyección de una ciencia con respecto a la educación. Al negar la ciencia de la educación deja espacios en los que pueden ser llenados por la científicidad para el estudio de lo educativo.

Según este autor la Ciencia de la Educación encontrará en materias como la Psicología, la estadística y la historia, las herramientas intelectuales de construcción. En ese encuadre tienen desarrollo la ideas de Dewey, quien intentó construir una Ciencia de la Educación a partir de diversas ciencias, claro esta apegadas a una visión racionalista y metódica del conocimiento.

De esta forma tanto Durkheim como Dewey basan su razonamiento en formulaciones científicas, al igual que posteriores autores dirigen sus funciones a la pedagogía experimental y científica. El problema de la formación se verá marginada a la crítica, reducida y controlada, ya que en la actualidad las Ciencias de la Educación dominan todo el horizonte educativo

Herbart quiso hacer de la Pedagogía una Ciencia de la Educación, mientras que Durkheim sostenía que la Pedagogía no podía ser ciencia, y sostenía que "por Ciencia de la Educación se entiende desde entonces la ciencia de las metas de enseñanza dadas. Es decir, el conjunto sistematizado de principios que explican la naturaleza y el desenvolvimiento del fenómeno educativo, con el propósito de dirigir las acciones tendientes a mejorar al mismo, por el camino adecuado "¹⁰⁹.

¹⁰⁸ Memoria del Foro de Análisis del Currículum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-ARAGÓN. "Reflexiones sobre los conceptos de Pedagogía y Educación que subyacen en los estudiantes de la carrera de Pedagogía". Lara Vidal, Juan José; Godoy del Valle, Miguel Ángel. P. 278.

¹⁰⁹ Plan de Estudios de Pedagogía. Tomo I. 1999. ENEP-ARAGÓN. P: 31.

Algunos autores que cuestionan al positivismo, se adhieren al reconocimiento de la existencia de la Ciencia de la Educación, mismo que hizo que la Pedagogía se repartiera en tres rutas: la biológica (Spencer), la psicológica (Binet, Wundt, etc) y la sociológica (Comte y las pedagogías sociales)., corrientes que dieron origen a lo que llamamos pedagogía científica que amparándose en los postulados positivistas, pretendieron desarrollar científicamente a la Pedagogía.

Por otro lado a partir del positivismo surgieron nuevas corrientes contrarias a la pedagogía científica, que pretendían centrar nuevamente a la pedagogía a fines educativos, a los valores, así como el propio concepto de educación, es decir los opositores, los intelectuales que representaban a los neokantianos.

“ En un sentido estricto la Ciencia de la Educación tiene que ver con el método para establecer parámetros de validez del conocimiento del hecho educativo; la Pedagogía con líneas de reflexión que se abren hacia la formación de los sujetos, y las Ciencias de la Educación con formas explicativas y técnicas de estudiar e intentar dar respuesta a los problemas educativos “¹¹⁰. De esta forma no existe una sola concepción del papel de la teoría, ya que existen posturas donde la Pedagogía no sólo se reduce al fenómeno educativo, sino que la Pedagogía es diferente que no sólo explica, sino también comprende.

En las últimas décadas 80s, 90s, han surgido múltiples reflexiones y propuestas acerca de la revaloración de la Pedagogía y la formación como objeto pedagógico. “ Para ellas, la pedagogía se construye en el entrecruzamiento de lo político, lo cultural, lo económico, mismo que en tanto cristalización discursiva participa de la constitución de los sujetos sociales y de la subjetividad individual y social “¹¹¹ . Algunos autores que lo han propuesto son: Giroux, Freire, Puigróss, Carrizales, etc. Al igual que las posturas que inciden en la formación como la teoría crítica, el psicoanálisis, etc.

Con base en esto se ha puesto mucho énfasis en la formación del individuo durante su preparación profesional, por lo que también se ve reflejado en el concepto de Pedagogía actual. A medida de que se ha pretendido que la Pedagogía sea el principal eje de formación en el individuo y se identifique con ella, de manera que también en el plano educativo la CEPAL ha propuesto “Educación y conocimiento: eje de transformación productiva con equidad” documento producido de manera conjunta con la UNESCO, cuyo objetivo fundamental venía a ser el de contribuir durante los años 90 las condiciones educacionales de capacitación y de incorporación del progreso científico-tecnológico que hicieran posible la transformación de las estructuras productivas.

¹¹⁰ Ibidem. P.34.

¹¹¹ En todo caso lo que se intenta es ponderar a la Pedagogía como un saber que por su relevancia histórica, social y cultural, da lugar a conformar propuestas de estudio y preparación para sujetos que puedan cultivar su conservación, restauración y proyección en el desarrollo de las sociedades como la nuestra, por encima de saberes atrapados en la eficiencia o en la obediencia a los cánones de la científicidad, se requiere de la Pedagogía como un discurso abierto. Para alcanzar este propósito hay que incidir en la formación como mediación entre debate, historia y práctica profesional. Ibidem. P.35 y 36.

Educación, conocimiento y tecnología aparecen uno a otro subordinados como condición para la competitividad y la inserción en el mercado internacional, lográndose así la democratización y la equidad en el México contemporáneo.

Las particularidades de los fundamentos de la propuesta curricular 2002, en lo que a su Objeto se refiere, hacen necesario realizar una serie de proposiciones de sentido con relación a lo pedagógico, entre las que se destaca la sobredeterminación histórica del mismo y la imbricación entre los procesos históricos, las ideas de sociedad, cultura, hombre, conocimiento, etcétera, y las condiciones de posibilidad, autoconciencia, búsqueda de autonomía y de estructuración de la Pedagogía. En esta imbricación, la Pedagogía ha seguido una trayectoria en la que se conjugan esfuerzos de acotar un objeto y adquirir cientificidad, independientemente de los criterios a los cuales se adscriba en la búsqueda de legitimidad.

Lo que se expone a continuación hace referencia al recorrido a través del cual se fue conformando el problema de la construcción teórica de la Pedagogía occidental, a lo largo de su historia. Se enfatiza que, en cierta manera, lo Pedagógico no se ha podido constituir al margen de la influencia de las condiciones de producción social del conocimiento y del debate, y los problemas de las ciencias y disciplinas que conforman un importante patrimonio cultural de la humanidad. Pero, se pone especial atención en que como réplica, reconstrucción o búsqueda de complementación al cuerpo discursivo de la Pedagogía, han irrumpido nuevas configuraciones de conocimiento educativo, tales como las de la ciencia de la educación o las llamadas ciencias de la educación. Esta situación es muy importante, al menos en tres sentidos:

Porque la emergencia de estas configuraciones conlleva a la consideración de ámbitos de conocimiento con los que la pedagogía intercambia miradas, es decir, interpelan a lo pedagógico. La emergencia de estas perspectivas debilitan el papel asignado a la pedagogía, con fuerza tal que pueden llegar a desplazarla o restarle importancia.

El debate sostenido por la Pedagogía con estas nuevas configuraciones, ha impactado el sentido del objeto pedagógico y ha abierto una gran cantidad de aristas del problema. Incluso, el tema ha posibilitado el desarrollo de una gran cantidad de discursos y reflexiones, que proponen un ensanchamiento de los asuntos a considerar cuando se hace o piensa lo pedagógico ¹¹².

La trayectoria seguida por el discurso pedagógico, en el camino hacia la conformación de su objeto, en el entendido de que no puede ni sacrificarse la centralidad de la Pedagogía en la formación de sus profesionales ni soslayarse la comprensión de cómo ha sido afectado lo pedagógico por otros desarrollos discursivos sobre la formación y sobre lo educativo. Para expresarlo en términos más puntuales, la propuesta curricular que aquí se fundamenta, identifica plenamente con una concepción

¹¹² Plan de Estudios de la Licenciatura de Pedagogía de la ENEP-ARAGÓN. Tomo I. UNAM. Primera edición 2003. P. 28.

de la Pedagogía que la entiende como profesión, práctica social y campo de construcción de conocimientos en los que se tematiza, discute, reflexiona e interviene en los procesos de formación o constitución de los sujetos.

Una concepción así de la Pedagogía no puede encerrarse en sí misma, ni pensarse como realidad inamovible. Por el contrario, asume su carácter predominantemente histórico y admite a la *Formación* como un proceso que objetiva prácticas sociales y de construcción cultural y de la identidad, con participación de múltiples mediaciones.

De esta manera, el objeto de estudio de lo pedagógico se convierte en el análisis de la FORMACIÓN del sujeto en la praxis social, la preparación profesional del pedagogo no puede dejar de lado el análisis de la complejidad de la formación y la praxis educativa, en tanto es una actividad que se caracteriza por ser una actividad políticamente intencionada.

Es posible considerar a la Pedagogía como un campo de conocimiento en continuo proceso de construcción de totalidades, se nutre de campos muy diversos de conocimiento, que le imprimen un carácter transdisciplinario y abierto.

“ La categoría interdisciplinaria si bien está centrada en el trabajo específico del ámbito pedagógico, no deja reconocer las diversas vías de explicación que en el espacio educativo han sido promovidas desde las diversas disciplinas humanísticas y sociales, que a través de sus particulares objetos de estudio es igualmente necesario reconocer y recuperar en sus diversas contribuciones y aportaciones a la construcción del campo pedagógico. Es por ello importante para esta propuesta curricular no perder de vista el sentido de interdisciplinaria que ha sido característico de este campo del saber y que planteada de una manera lógica destaca coherentemente los hilos de conexión entre las diversas unidades de conocimiento que conforman esta propuesta, posibilitando con ello una mejor formación profesional del pedagogo; vale decir en este momento que dichas entidades podrán ser reconocidas como elementos de análisis y síntesis en diversos momentos y espacios del propio currículum “¹¹³.

De acuerdo con lo anterior la formación como praxis en el ámbito social se conforma y avala de diversas ciencias entre ellas, la Psicología, la Sociología, la Filosofía, la Historia, etc., en donde comprendemos que el objeto de estudio ha sido expuesto a múltiples interpretaciones teóricas.

Bajo éstas circunstancias el actual Plan de estudios se fundamentó en pensadores clásicos y otros autores contemporáneos tales como Gadamer, Hegel, Hoyos y Aviña, etc. Ello permite que la formación y la praxis educativa en el Plan 02 se conciba a partir de cinco dimensiones:

¹¹³ Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de La ENEP-ARAGÓN. Tomo.I. UNAM. Primera edición en 2003. México. P. 105.

1. **Reflexiva**; donde el hombre además de tener la capacidad de pensar y pensarse a sí mismo, a través de un lenguaje teórico puede prever y proyectarse hacia el futuro a partir del presente, después de un análisis de su realidad social.
2. **Creativa**; a partir de la cual el hombre además de ser capaz de conocer, valorar e interpretar el conocimiento y sus avances también tienen la posibilidad de producir nuevos conocimientos, con el nivel de generalización que le marque la realidad estudiada.
3. **Concreta**; donde el hombre conformado a partir de un cúmulo de habilidades, conocimientos y actitudes que le dan sentido a una persona se recrea en una cultura propia, ubicándose en un tiempo y en un espacio social determinado.
4. **Crítica histórico-social**; dicha práctica además de contextualizar el quehacer humano posibilita a éste, asumir una posición política e ideológica en relación a un hecho social determinado, que hace evidente la cualidad de ser un sujeto múltiple y unitario dependiendo de las instituciones educativas que tengan incidencia en su formación.
5. **Profesional**; cuyo referente está dado por las posibilidades de un accionar concreto que todo ser humano tiene en la solución de problemas particulares o generales y que en el pedagogo está posibilitada se encuentra en las diversas instituciones educativas en las cuales éste se inserte, sin dejar de lado la búsqueda de transformación social e individual en beneficio del ser humano en general.¹¹⁴

Es así como la formación vista desde este punto se le considera como una acción formada y comprometida con una perspectiva teórica abierta. Por ejemplo autores como Bernard Honoré concibe a la formación “ como una serie de procesos de cambios discontinuos, como por-venir del hombre vía intercambio con otro. La formación caracteriza la dimensión teleológica de los fenómenos humanos “¹¹⁵.

Otro autor e importante referente en cuanto se refiere a su propuesta es H. G. Gadamer quien considera a la formación en un sentido histórico, ya que trata de comprender al ser humano lo que somos y la relación que mantiene con el mundo.

Este autor recrea la historicidad del concepto de formación y destaca cómo es introducido en su connotación actual, por el alemán Herder, para quien la formación está ligada al cultivo de las diferencias culturales e históricas de los pueblos. Este último autor concibe a la formación en términos de una relación dialéctica de la conciencia del mundo: el tránsito del en sí para sí de la conciencia. “ Hegel ve a la formación como el encuentro de lo propio en lo extraño, la recuperación frente a

¹¹⁴ Plan de estudio de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP-ARAGÓN. Tomo I. UNAM, Primera edición 2003. México. P. 39.

¹¹⁵ Honoré, B. “Hacia una teoría de la Formación”. Editorial. Marsea, España, 1990, P. 44.

cualquier situación enajenante, y además como el cumplimiento de las obligaciones de cada hombre consigo mismo “¹¹⁶.

En el proceso formativo se asciende de lo particular a lo general, ya que el proceso de formación enriquece la conciencia y la comunicación entre los humanos, enfatizando la importancia de lo cultural, es decir, “ al subrayar que la pedagogía se conforma en relación con la cultura, exige una interpretación que se confronte con cualquier inmediatez que pueda reducir el objeto pedagógico a su dimensión más aparente o superficial. La formación ha de entenderse, como la asimilación subjetiva de la cultura “ ¹¹⁷.

Para Hoyos y Aviña autores que comparten ideas afines mencionan que el proceso de producción social de conocimiento implica la necesidad de las mediaciones, es decir que tales mediaciones la condición humana, el ser social, etc, constituyen la FORMACIÓN, lo cual significa que el acto educativo es un proceso comunicativo.

Para Ardoino otro autor que sirvió de fundamento al Plan 2002, menciona que el sujeto-objeto de conocimiento que no pueden prácticamente construirse (formarse), desarmarse, volverse a armar sin mutilaciones, sin pérdida de sus propiedades más específicas.

También podemos encontrar otro autor como Marcela Gómez quien se refiere a la Formación más que a un objeto a un campo de problemas entre educación, conocimiento y cultura. Por lo que el sujeto a partir de sus formas de razonamiento y lo acumulado vaya más allá de los patrones culturales para asumirse como persona en y de la acción.

Según el Plan 2002 el formador se distinguirá de otros hombres por su capacidad de lectura del mundo, porque será capaz de realizar una relación comunicativa con sus semejantes, desarrollando así la reflexión y la sensibilidad y la conciencia en sí mismo.

Por lo que de acuerdo con el nuevo Plan la formación no sólo es referida al ámbito escolar, sino que también se refiere a las experiencias de vida y trabajo las cuales hacen reflexionar al individuo para construir y comprender el mundo partiendo de lo general a lo particular y viceversa.

“ Por formación entendemos la capacidad de lectura de la realidad con un enfoque totalizador, imbricando la comprensión hermenéutica del sentido y las finalidades respecto del objeto y el sujeto “¹¹⁸. Desde esta perspectiva el modelo

¹¹⁶ Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP-ARAGÓN. Tomo I. UNAM, Primera edición 2003. México. P. 40.

¹¹⁷ Adorno, T. W. Y M. Horkheimer. “Sociológica”, Taurus, México.

¹¹⁸ Aviña, M. E. y C.A. Hoyos. “Marco teórico, conceptual y metodológico para la investigación en ciencias sociales y de la educación”, en Bautista, B. R. y C. Barrón, Memorias del Foro: “Análisis del currículum de pedagogía”, ENEP-Aragón, UNAM, México, 1985, P. 356

curricular propuesto pretende fortalecer el concepto de Pedagogía y presupone un “alumbramiento recíproco, sin dejar de lado el sentido de la Totalidad, a través de una idea eje.

Esta concepción de totalidad sobre la que gira la conformación de la estructura de esta propuesta curricular, no sólo es el punto de partida sino aquella que posibilitará la vinculación de cada Unidad de Conocimiento con el propósito formativo del semestre en el cual ellas se ubiquen y lograr con ello establecer relaciones más viables en tanto la consecución de articulaciones que promuevan esa totalidad, debiendo reconocer que ésta funge como “...un mecanismo de agrupación de la realidad ya que se circunscribe a delimitar la base de la teorización... sin ser una teoría en sí misma, en donde se advierta una articulación de niveles que exige que cada uno sea analizado en términos de su articulación con otros niveles” (en este tono).

“La totalidad concreta significa un recorte de la realidad empírica - observable se hace en función de un contenido determinado por las mismas exigencias internas de los conceptos; pero también en función de la relación posible con otros recortes que correspondan a otros recortes que correspondan a otros niveles de la realidad. No todos los esquemas de pensamiento reconocen esta posibilidad de recorte para organizar la observación en virtud de la riqueza aprehensiva de sus conceptos que se apoya en su concepción de objetividad”¹¹⁹. Esta definición permitirá visualizar la condición de los niveles como espacios que además de posibilitar la articulación; permitan ampliar las posibilidades de construcción conceptual a partir del análisis de relaciones establecidas y reconocer que son los niveles (esencia del concepto y movimiento de la articulación) quienes darán cuenta de una realidad concreta de estudio y explicación.

Es por ello que el concepto de Pedagogía varía con base en las necesidades globales, más que a las necesidades de la población, y como el hombre bajo su trayectoria histórica en la sociedad, no ha podido encaminar a la Pedagogía hacia fines sociales y culturales, y por el contrario se ha olvidado de la verdadera función social que el pedagogo debe encarar y enfrentar las problemáticas en cuanto a educación y formación se refieran.

Esta situación que presenta el nuevo plan de estudios en cuanto al concepto de Pedagogía es que pretende un cambio notable en la formación del individuo, pero hay que tomar en cuenta que el concepto fue valorado en un momento histórico importante en el que nuestro país se ha sumergido más en el sistema Neoliberal, el cual está implícito en el concepto de pedagogía, decimos esto porque tanto en la estructura curricular, como en el perfil de egreso y los contenidos, encontramos que la tendencia que sigue predominando es la del Constructivismo, el cual se escuda bajo la máscara del análisis, la reflexión y la crítica.

¹¹⁹ Zemelman, Hugo. “La totalidad como una perspectiva de descubrimiento”, p. 54-56.

Decimos esto porque la construcción del conocimiento entre el profesor y el alumno nos remite a que el saber es construido bajo las estructuras mentales del profesor y el alumno, pero no reflexionado, ni analizado, por lo que se observa que predomina dicha tendencia en algunos elementos del actual plan de estudios de Pedagogía.

Todo lo anterior nos sitúa en la necesidad de discutir y reflexionar acerca también de los acontecimientos, tales como las políticas neoliberales en América Latina, el consumo como forma de vida, la violencia acelerada en las escuelas, las relaciones light, etc, que han provocado nuevas formas de convivencia y que actualmente se siguen generando bajo los modelos económicos, políticos e ideológicos que provienen de intereses capitalistas. Ya que el capitalismo industrializado reorganiza estas relaciones mediante la formación de bloques económicos que refuerzan el desarrollo tecnológico a partir de las relaciones libres y políticas del mercado, a lo que países de América Latina y otros como Asia y África se ven obligados a aceptar las normas económicas impuestas por los países dominantes, a través de organizaciones como el FMI y el BM.

Así mismo hoy en día los grupos étnicos se han cerrado en la defensa de su particularidad, se da a nivel mundial el proceso de la globalización tanto económica como mundial. Estos acontecimientos como otros tantos han posibilitado el llamado proceso dual, por un lado la organización del mundo económico y cultural y por otro, el proyecto de modernidad ha sido desacreditado ya que no lleva a la salvación, creyendo que eliminando la tradición cultural en aras de un progreso a través de la tecnología generaba una lógica productivista. Esto trajo consigo repercusiones en el ámbito laboral, antes se hablaba de la enajenación que producía el trabajo en serie, hoy en día se habla de la robótica como una alternativa a esta mecanización.

Todas estas circunstancias repercuten directamente en el currículum por lo que la propuesta curricular que presenta el nuevo plan de estudios se fundamentó como ya mencionamos en la "Formación como objeto pedagógico", por lo que dicha propuesta esta encaminada a que el pedagogo aprenda de la realidad y proponga alternativas, ya que es un proyecto de Formación que acerca a la multireferencialidad con el fin de articularlos.

Ante esta pretensión de que el plan de estudios no sea reduccionista o fragmentario, hace que parezca un cambio perceptiblemente transformador, que fue asumido bajo criterios filosóficos, teóricos, humanísticos, etc, que fundamentaron la reestructuración el actual plan, sin embargo podemos hacer hincapié en que en cierta medida obedece a la tendencia del CONSTRUCTIVISMO, ya que aparece como una teoría educativa progresista que satisface los criterios políticos exigidos por personas que se clasifican como de "izquierda", que no aporta claras propuestas para transformar la realidad sobre la que se asientan dichas propuestas; y por otro lado tenemos que el CONSTRUCTIVISMO brinda una orientación para la práctica pedagógica, a demás de tener como base una teoría del aprendizaje y del desarrollo humano respaldado por el prestigio científico.

El predominio del Constructivismo tiene consecuencias conservadoras en la medida en que representa, sobre todo, una vuelta al predominio de la Psicología en la educación y en la Pedagogía (algunos de sus defensores dirán que se trata de una epistemología), pero una epistemología muy restringida; en otras palabras "...la Pedagogía y la educación modernas se desarrollaron, en gran parte, bajo la égida de la psicología. Esta proporcionó a quienes planearon y desarrollaron los sistemas escolares de masas de este siglo el instrumento de justificación científica y de dirección del comportamiento humano que exigían sus fines de regulación y control"¹²⁰.

Podemos decir que la historia de la educación de masas de los siglos XIX y XX se caracterizan, en el frente político más amplio, por un esfuerzo de control y de regulación, de control de una población considerada potencialmente peligrosa y de adaptación de la fuerza laboral a las condiciones del trabajo capitalista.

El constructivismo pretende presentarse como un sustituto de la teoría social de la educación. De modo que no difiere de las pretensiones de movimientos como el progresista de los Estados Unidos (John Dewey), el constructivismo se presenta como la posibilidad de la instauración de la democracia a través de la pedagogía. Según esta pretensión, al favorecer unas relaciones de aprendizaje más democráticas, el constructivismo llevaría consigo un potencial liberador, en el sentido político.

Ante lo anterior, podemos decir que se llevó a cabo una reflexión de la evaluación del actual plan de estudios, ya que se retomaron sólo aspectos muy generales, que intentan dar un cambio a la estructura del plan de estudios como se mencionará más adelante; los puntos centrales aquí vistos se refieren a la escasez de fundamento teórico que utilizaron para hacer la evaluación, ya que dentro de sus fundamentos sólo encontramos pequeñas citas de autores que fueron retomados para hacer un pequeño hincapié en lo que se refiere a conceptos de Formación y Pedagogía.

Por otro lado se aprecia una fuerte tendencia hacia el constructivismo, que a través del lenguaje que se utiliza en los fundamentos, nos percatamos de que autores como Hoyos, Aviña, entre otros poseen una tendencia que no es totalmente CRÍTICA. Como dice POPKEWITZ, " el constructivismo hace como si las diferencias sociales fuesen invisibles, mediante un lenguaje que hace que las opciones curriculares parezcan problemas de raciocinio universal. En la medida en que se presuponga una génesis mental, se produce una naturalización de la cultura y la historia "¹²¹.

Otra cosa importante es que el constructivismo pretende transmitir la idea de que, a diferencia de otras pedagogías, no está implicado en el proceso de control y de poder, inherente al proceso educativo, sino un proceso de liberación y democratización.

¹²⁰ Tadeu Da Silva, Tomaz. "La deconstrucción del Constructivismo Pedagógico". P. 17.

¹²¹ Ibidem. P. 20.

“ Todo ello implica que bajo la organización didáctica de los procesos y prácticas escolares, se generan los dispositivos para el aprendizaje de los estudiantes, aprendizaje entendido como construcción de las pautas de actuación sobre los contenidos de la realidad, donde los sujetos se ponen en progresivo contacto con la complejidad del campo de la pedagogía incorporan elementos teóricos, metodológicos e instrumentales para la comprensión, interpretación e intervención en la solución de los problemas pedagógicos y educativos “. ¹²²

De acuerdo a lo anterior el constructivismo se ha privilegiado por sus análisis políticos y macrosociales, sin embargo la teoría y el análisis se caracterizan por privilegiar la crítica de la situación presente y por tratar de descubrir las causas de esta situación..

Encontramos que el constructivismo se aprecia en el lenguaje que se maneja en el nuevo plan de estudios que parte del hecho de que el alumno y el profesor deben de ir construyendo el conocimiento a través de didácticas de aprendizaje, es decir que tiene la tendencia a la biologización y la naturalización. Al enfatizar la comprensión del proceso de construcción de las estructuras mentales, “ el constructivismo ayuda a interpretar la idea del conocimiento como un proceso biológico y natural, aislado de las funciones sociales y políticas de la educación institucionalizada “. ¹²³

2.4. Perfil de Egreso y Prácticas Escolares en el Plan 1977 y 2002.

El perfil de egreso del plan 1977 textualmente dice lo siguiente:

1.- ¿ Qué es y qué hace?

Es un profesionista que se dedica a:

- Planear sistemas y procedimientos educativos acordes a las necesidades de la sociedad.
- Organizar el funcionamiento de Instituciones educativas de cualquier nivel.
- Administrar los recursos materiales y humanos de los centros escolares de los diversos niveles.
- Supervisar y/o evaluar el rendimiento obtenido en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- La docencia de la teoría, métodos técnicos de la educación y disciplinas afines.
- La investigación de los fenómenos que intervienen en la educación ¹²⁴.

¹²² Plan de Estudios de Pedagogía. Tomo I. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón. UNAM. México, Primera edición, 2003. CD-ROM. P. 25.

¹²³ Tadeu Da Silva, Tomaz. La deconstrucción del Constructivismo Pedagógico. En Las Pedagogías Psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales. P. 20

¹²⁴ Fuente: Memoria del Foro Análisis del Currículum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-ARAGÓN. P. 168-169.

“ El profesional en Pedagogía estará capacitado para planear, programar, supervisar y controlar las actividades de formación pedagógica “¹²⁵.

Se aprecia que el tipo de formación que el estudiante adquirió durante sus 4 años de Licenciatura, se basan en información que los docentes les brindaron a sus estudiantes como son el hecho de planear, organizar y programar; sin embargo esa educación fue insuficiente, fragmentaria y de alguna manera muy general, ya que las asignaturas y los conocimientos de cada una de ellas no guardaban una relación directa con las siguientes asignaturas, los objetivos de cada asignatura no se lograban alcanzar debido a la gigantesca información y al poco tiempo que se tenía para abarcar toda esa información.

¿A los estudiantes se les daban conocimientos que lo preparaban para incursionar en el mercado de trabajo?, esa es una pregunta que hoy en día podemos responder gracias a que muchos de esos estudiantes, se han dedicado por completo a uno de los puntos que el perfil que pretendía alcanzar en la carrera que es la docencia, en la cual varios egresados siguen trabajando, debido a esa insuficiente apertura del campo profesional.

De igual forma el egresado al no haber otras ofertas de trabajo se inclinaba ya sea por la docencia o por ejercer el área psicopedagógica, a través de trabajos en Escuelas Especiales. Afirmamos esto por anécdotas y situaciones de egresados de la FES-Aragón, que salieron en la generación 96-99, los cuales en su mayoría por conversaciones plantean que el trabajo más fácil a conseguir es el de profesor de primaria y en algunos casos trabajando en el área psicopedagógica.

Este profesionista a nuestro criterio no estaba preparado para ninguna de estas especificaciones que el Plan 1977 en su perfil de egreso pretendían lograr en el estudiante. Afirmamos dando como ejemplo el caso de los egresados de la generación 96-99, la mayoría de los estudiantes, trabajaban en el área de didáctica, dando clases en el nivel básico, lo cual significa que el perfil de egreso solo cumplía un punto, el de la docencia y esto con reservas, porque el pedagogo tenía que implementar su metodología para dar clase, a lo que la carrera no formaba en sus estudiantes.

Dentro de sus Objetivos encontramos:

- Contribuir a la formación integral de la persona
- Formar científicamente a los profesores en esta disciplina.
- Contribuir a la formación pedagógica de los profesores de las diferentes disciplinas que se imparten en la enseñanza media y superior.
- Colaborar con la Universidad en el estudio y resolución de las consultas que sobre educación se formulen, en el Estado y otras Instituciones¹²⁶.

¹²⁵ Plan de Estudios 2002 de Pedagogía de la ENEP-ARAGÓN. P. 55.

Con respecto a los objetivos, el Plan 1977, pretendía que sus estudiantes obtuvieran una formación científica, integral y pedagógica, la cual colaborara con la Universidad en la solución de los problemas educativos, circunstancia que se encontraba fuera de la realidad por la que atravesaba el pedagogo, debido a la dispersión de conocimientos, a la disociación de las asignaturas y al cerrado campo profesional en el que en la práctica se desenvolvía, situación que fomentaba en los egresados identidad pedagógica.

Aunado a ello encontramos que su práctica pedagógica no tomaba en cuenta el contexto histórico por el que atravesaba nuestro país y en donde se le daba mayor importancia al aspecto tecnicista, desvinculando la teoría y la práctica educativa.

Es así como la práctica profesional queda condicionada al sistema productivo y a satisfacer las necesidades de una clase social, que coloca sus intereses en el currículo que la determina y que es usada como inversión y como consumo por algunos sectores sociales. " En este tipo de prácticas no se habla de un perfil de egreso, sino de una práctica profesional que se modifica constantemente de acuerdo a las necesidades sociales y en donde la Práctica Profesional no se dará aislada del devenir histórico social, sino que formará parte integrante de ese devenir "¹²⁷.

Debido a estas situaciones se llevó a cabo también la reorientación del objetivo de la carrera de Pedagogía con el Plan 2002, que dice lo siguiente:

"Formar profesionistas capaces de realizar una práctica pedagógica partiendo del análisis crítico y reflexivo de la realidad educativa, con base en los fundamentos teórico-metodológicos y técnicos de la disciplina, a través de un proceso de formación profesional que promueva:

- El desarrollo integral del alumno con base en la incorporación de los conocimientos, aptitudes y habilidades necesarias para explicar los fenómenos educativos desde una perspectiva pedagógica
- El interés por la cultura como base enriquecedora de su formación personal y profesional.
- La realización de prácticas pedagógicas reflexivas y creativas que generen la posibilidad de consolidar en el estudiante una postura propia ante la realidad educativa.
- La construcción de prácticas pedagógicas que permitan explicar y proponer soluciones a problemáticas educativas "¹²⁸.

¹²⁶ Fuente: Memoria del Foro Análisis del Currículum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-ARAGÓN. P. 168-169.

¹²⁷ Memoria del Foro de Análisis del Currículum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-ARAGÓN. "Propuesta para la Formulación del Marco de referencia del Área de Investigación de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-ARAGÓN ". Espinosa y Montes, Ángel; Mata G, Verónica. P. 198.

¹²⁸ Plan de Estudios 2002 de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP-ARAGÓN. Tomo I. UNAM. Primera edición 2003. P. 28.

Con respecto a las habilidades, tenemos que son consideradas importantes, ya que el conocimiento parte de la teoría hacia la acción a través de las técnicas (por técnicas se entiende la adquisición de elementos o instrumentos que el mercado laboral demanda en la formación del pedagogo) ahora se le exige en el campo laboral que cuente con éstas técnicas, ya que es en la práctica en donde realmente demuestra sus habilidades, más que sus conocimientos, debido a la “moda” del Neoliberalismo, de adquirir habilidades para el manejo de las técnicas. El desarrollo integral a partir de los conocimientos, aptitudes y habilidades. Apreciamos que se pretende alcanzar la formación integral del pedagogo adquiriendo bases teórico-metodológicas, que fundamenten su práctica pedagógica.

En cuanto al interés por la Cultura, éste va a depender mucho de la actitud que tenga el alumno, ante los problemas o fenómenos educativos que se presenten en la cultura. Sin embargo para que se logre Formar íntegramente a los alumnos no basta con postularlo teóricamente y es aquí donde vemos que al plasmarse en acción, los mismos docentes, las autoridades y el contexto sean un obstáculo para concretar tales propuestas. Quizás a lo largo de su formación en la carrera, los contenidos promuevan en el alumno ese interés por su gente, por su cultura, ya que vivimos en un medio inmerso en otra cultura, la del consumismo, que ha venido creando y fomentando otras ideas que el Neoliberalismo a través de múltiples factores como : los medios de comunicación (televisión, radio, internet, etc), ropa y modas, van penetrando en nuestras formas de pensar y se implantan en nuestra cultura que se incorpora cada vez más a la Globalización homogénea de la que hablábamos en el primer capítulo y que en este segundo se muestra crudamente en el plan de estudio de Pedagogía.

La realización de Prácticas pedagógicas reflexivas y creativas. Las Prácticas pedagógicas según el actual plan van a generar en el alumno una postura propia para enfrentar la realidad educativa. Dicho esto se entiende que el pedagogo lleve a la practica sus conocimientos y habilidades, de acuerdo a las problemáticas educativas que se le presenten, se entiende también que la práctica responde al “hacer” de las cosas más que al “saber”; visto de esta forma encontramos que a pesar de las modificaciones que se hagan a la formación del pedagogo, siempre encontraremos la palabra “práctica”, (que denota adquisición de habilidades que se ponen en acción, que se llevan acabo), lo importante sería precisar que no se trata de una práctica totalmente técnica, sino de una practica que intenta ser reflexiva, analítica y aplicativa, de lo contrario se tendería a la simple tecnificación o capacitación, que es lo que actualmente vienen manejando muchas Universidades sobre todo las de índole privado, al igual que se ha infiltrado en la Universidad pública, a través de los currículum y políticas que debido a intereses económicos y de poder han reformado de manera equivocada a la Educación Superior.

La construcción de prácticas pedagógicas. Existen situaciones que ameritan la solución a diversos fenómenos educativos y que deben ser resueltos por los pedagogos; sin embargo son otros los profesionistas quienes suelen “intentar” resolver los problemas sin poseer el más mínimo conocimiento de lo que se “debe hacer”. La construcción de la prácticas pedagógicas depende mucho de la actitud del alumno

hacia los problemas educativos, ya que si no posee o va adquiriendo una actitud crítica, analítica y reflexiva, no podrá mucho menos ser constructor ni resolver problemas.

Si bien es cierto que la Formación es el eje principal de la Pedagogía, encontramos también que el perfil de egreso que durante casi tres décadas estuvo manejando el plan de estudios anterior fue el siguiente: “ Profesionista capacitado en el análisis filosófico, científico y técnico de todos aquellos problemas relacionados con el fenómeno educativo de tal modo que dicha formación permita desarrollar y formular nuevas estrategias educativas de toda índole que permitan resolver la problemática educativa contemporánea “ ¹²⁹.

Este perfil de egreso como muchos otros que se postularon en el Plan 1977 son muy parecidos y existe cierta correspondencia entre ellos, ya que se le tachaba como cuidador de niños hasta maestro de cualquier nivel sobre todo el básico, otros como que estará capacitado para planear, programar, supervisar y controlar las actividades de formación pedagógica, y que podrá laborar en el sector público y privado, ya sea capacitando, aplicando test, siendo docente, formulando técnicas didácticas, etc; lo cual nos permite reflexionar acerca de qué perfil se pretendía alcanzar en el antiguo plan de estudios, que se inclinaba más hacia el cientificismo, pragmático, y la técnica.

Debido a estas y otras limitantes el perfil de egreso tuvo que ser modificado con base en el objeto de estudio y al concepto de Pedagogía, y que dentro de su formación estará preparado para diseñar, ejecutar, etc., nos encontramos con que este perfil de egreso del futuro pedagogo de la actual FES-ARAGÓN, que se pretende alcanzar con la primera generación de egresados de esta comunidad. Nos situamos en la reflexión de dicho perfil en el que vislumbramos cierta tendencia neoliberal en la formación de los individuos que actualmente están cursando esta carrera.

El perfil de egreso de la licenciatura del actual Plan de estudios 2002 pretende que el egresado sea capaz de:

“ Diseñar, ejecutar y evaluar programas y proyectos encaminados a satisfacer los requerimientos y necesidades educativas de todos los sectores, con base en planteamientos teórico-metodológicos e instrumentales” ¹³⁰.

Con lo anterior se pretende que a través de la teoría, práctica y técnicas sean habilidades que el pedagogo maneje a la perfección para así resolver los problemas educativos. Sin embargo se presenta como un juego caprichoso el plantear satisfacer los requerimientos, se menciona esto porque los requerimientos actuales que demanda la Educación Superior, son proyectados por organismos internacionales que se abocan a la Educación tales como: el BM, la IES, OCDE, etc, quienes no se remiten a las

¹²⁹ Jornadas de análisis, evaluación y propuestas de reestructuración del currículum de la licenciatura de Pedagogía de la ENEP-ARAGÓN. “Breve evaluación del perfil del pedagogo”. Por Edna B. Arellano Mercado. P. 132. UNAM. ENEP-ARAGÓN. 1992.

¹³⁰ Plan de estudios de pedagogía de la ENEP-ARAGÓN. Tomo I. P.58.

necesidades de cada país, ellos y el sistema Neoliberal implantan proyectos que no son acordes a las necesidades reales que satisfagan las demandas de la población.

Ante lo anterior las Universidades son quienes se encargan de elaborar los currícula que reflejen lo que el sistema Neoliberal exige. Es por ello que los requerimientos “reales”, o sea los que hacen caso omiso a las influencias externas, aunque no totalmente (ya que es difícil combatir con un sistema muy fuerte y arraigado como lo es el Neoliberalismo), es como probablemente el pedagogo podría satisfacer esos requerimientos.

“ Realizar, ejecutar y evaluar proyectos de capacitación y actualización laboral, según lo demanden las instituciones a partir de contextos socioeconómicos y culturales específicos “ ¹³¹.

Evidentemente en esta parte del perfil de egreso del pedagogo de la FES-ARAGÓN, encontramos que la Pedagogía también funge como carrera Técnica, porque en un principio el total de créditos era menor a 200, ya que el alumno tal como se menciona estará capacitado para realizar proyectos orientados al área productiva, pues no hay una cláusula que diga que esos cursos de capacitación que aprenderá a realizar, ejecutar y evaluar no sean a favor de los intereses de los grandes capitalistas, lo que significa que el currículo está sujeto a cambios que se presenten a merced del Neoliberalismo y a disposición de lo que requiera y no a disposición de la población, quien es la más afectada por dicho sistema. “Participar en equipos de investigación disciplinarios e interdisciplinarios” ¹³²; a fin de dar cuenta de la problemática del campo educativo, sus posibilidades de mejoramiento y/o innovación, desde diversas perspectivas epistemológicas.

En algunos casos, no es que todos sean así, los investigadores viven muy al margen o en otra realidad, pretendiendo cosas utópicas o muy elevadas, que tampoco responden a las necesidades de la población, porque es para ésta última a quien se le implantan reglas, reformas, etc; que en la mayoría de las ocasiones no les benefician.

Las ideas postuladas para una mejor vida de la población no son llevadas a cabo, debido a muchos intereses políticos y económicos que poseen los gobiernos y otras instituciones y empresas ¹³³. La población menos favorecida económicamente, es el factor más importante de un país, pero en nuestro caso, es quien menos se le atiende, quizá existan muchas propuestas para mejorar la vida en este país, sin embargo no salen a la luz, o no son continuadas o simplemente se les amontona con otros archivos empolvados, ya que estos no cumplen con lo que pretenden las empresas, instituciones y gobierno las cuales se han sublevado ante el sistema Neoliberal, a través de las políticas y modernización educativa que se ha dado en las tres últimas décadas.

¹³¹ Ibidem. P.58

¹³² Plan de estudios de Pedagogía de la ENEP-ARAGÓN. Tomo I. P. 59

¹³³ Ibidem. P.59.

“ Proporcionar asesorías pedagógicas en diferentes instituciones u organizaciones que lo demanden, respecto a la elaboración de planes y programas curriculares, evaluación curricular, organización de escuela para padres, capacitación para el trabajo, proyectos psicopedagógicos, etc.

Sin embargo la realidad es otra, no tiene demanda para la elaboración curricular, pero sí para la docencia (sobre todo a nivel básico, no siendo esta su función primordial para la que fue formado), y a la capacitación (la cual esta siendo más demandada) que ni la investigación. Muchas veces los pedagogos incursionan en lo que no es su campo de trabajo, porque no tiene demanda, porque otros profesionistas están opacando su función en la sociedad, y no es que sepan mucho al respecto de lo que los pedagogos tienen conocimiento.

Es así que existe la competencia por sobresalir en el mercado laboral, ya que no es reconocido, ni lo que hace ni lo que es, porque durante muchos años el plan de estudios no había sido analizado, ni modificado, lo cual trajo consigo muchas carencias en la formación del alumno y poca demanda de la carrera, actualmente esta en marcha el nuevo plan de estudios del cual no ha egresado la primera generación de pedagogos.

Evidentemente podemos percatarnos que el pedagogo en el Plan 1977, la mayoría de las veces ha incursionado en el ámbito de la docencia, un campo que la carrera no ha sabido llevar acorde al perfil de egreso, o también por las múltiples asignaturas del área de Didáctica y psicopedagogía en el Plan 1977 hacía que el alumno escogiera esas asignaturas. Probablemente éstas circunstancias hayan llevado a que también se realizara la revisión en el perfil de egreso.

“Practicar la docencia, con grupos de distintos niveles, modalidades educativas y condiciones socioeconómicas y culturales concretas desde diversas posiciones teóricas, metodológicas y técnicas “¹³⁴. Practicar la docencia, en diversos niveles, no es muy visible, ya que pocos egresados son los que incursionan en niveles de educación superior y otros tantos en educación media superior, pero la mayoría están en educación básica.

El alumno en el Plan 2002 debe valorar y apreciar la diversidad teórica en el análisis de las problemáticas educativas. La importancia de los valores fomentados desde la infancia hará que cada individuo aprecie los mismos para observar la realidad que le rodea en todos los ámbitos, ya sea el educativo, político y económico, etc. Lo anterior nos lleva al respeto de las múltiples teorías para ser analizadas, y sean éstas las que se apeguen a los problemas reales de la educación y no los problemas a las teorías.

La actitud del alumno es que debe respetar y tolerar la diversidad cultural de las distintas comunidades educativas. Este punto es primordial y básico, el respeto hacia la

¹³⁴ Plan de estudios de Pedagogía de la ENEP-ARAGÓN. P.59.

diversidad cultural, es una situación que no tocan todas las carreras, sin embargo Pedagogía es una de las pocas licenciaturas que tocan este punto. La educación es un medio por el que se ejerce un poder muy grande hacia la población, sobre todo a la más vulnerable que son los indígenas y los más pobres, a los cuales se les imparte la enseñanza (escritura-lectura), ante lo cual muchos docentes se topan con diversos problemas como: el lenguaje, la lejanía, la indiferencia, económicos, etc.

El pedagogo debe estar preparado a través de una formación abierta a la crítica, a la reflexión y al análisis para que pueda comprender y resolver problemas culturales, al igual que para elaborar sus programas curriculares, debe conocer las necesidades de los indígenas, de los más pobres, ya que este futuro pedagogo, pertenece a una clase media y media baja, que pugna por sobresalir y subir peldaños; esa es la población estudiantil de la ENEP-ARAGÓN, esto quiere decir que la población estudiantil estará preparada para enfrentar el contexto social.

Ante su formación fragmentada o como se maneja en este nuevo plan multidisciplinario, el pedagogo no se da bien cuenta del currículo oculto, de los planes de estudio de educación básica y superior, ya que los imparte "tal cual", sin razonar lo que esta impartiendo a sus alumnos, puesto que los considera elaborados y no percibe fácilmente lo que a través de los programas se les da a los indígenas conllevando esta situación a que muchos de ellos modifiquen su cultura, por otra que persigue la homogeneización de culturas, ideas, modas, consumismo, etc.

Es así como los programas educativos penetran en todas las diversidades culturales de nuestro país, en donde ya sólo quedan algunos pueblos indígenas como algunos de Chiapas y Tarahumaras, que no han permitido dicha esclavitud, porque el Neoliberalismo es otra cultura, es un medio de dominación del hombre (poderoso) por el hombre (profesionista), que pretendiendo enseñarles a leer y a escribir, pretendiendo finamente su introyección a la sociedad moderna de nuestros días.

Para esto no estará plenamente formado el pedagogo, aunque el nuevo plan de estudios de la carrera de Pedagogía cuente con las materias llamadas Taller de Educación para grupos urbano-marginados (optativa de 8vo.semestre) y Seminario de Educación indígena (optativa de 7mo.semestre), en primer lugar porque lo que conozcan solamente va a ser a través de sus profesores y no por estar en contacto con esos lugares, para conocer las necesidades reales de la población.

Otra característica que debe poseer el nuevo estudiante es actuar responsablemente en su práctica profesional. Si el alumno no cuenta con una formación analítica, crítica y reflexiva de los problemas sociales, culturales, económicos y políticos, será muy difícil que desempeñe su práctica profesional con ética y responsabilidad, esta actitud no depende solamente de su formación en la carrera; sino de su formación familiar, de su formación en la escuela, y del entorno. La educación familiar forma a sus integrantes en los valores, actitudes y aptitudes que los padres fomenten en sus hijos; en cambio el entorno también nos forma y nos enseña cosas

diferentes pero son los valores y la educación recibida en casa la que nos permite ser buenos o malos profesionistas.

A continuación presentamos un cuadro comparativo del plan de estudios anterior y el plan vigente con respecto al objeto de estudio, al concepto de pedagogía y al perfil de egreso del la Licenciatura de Pedagogía de la FES-ARAGÓN.

	PLAN 77	PLAN 02	CONTRASTACIÓN Y REFLEXIÓN DE AMBOS PLANES
OBJETO DE ESTUDIO	<ul style="list-style-type: none"> ◆ En este plan de estudios a comparación de otras carreras que ya tenían definido su objeto de estudio, la Lic. De Pedagogía se iba perfilando por la EDUCACIÓN, decimos esto porque desde sus orígenes como Maestría el egresado se vinculaba con la docencia, por lo que su objeto de estudio se convertía en la Educación. ◆ También el objeto de estudio confundía la identidad del alumno con la pedagogía, porque ante muchas asignaturas de corte psicopedagógico y didáctico hacían que el estudiante se inclinara más hacia estas áreas. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ El objeto de estudio nuevo, es la FORMACIÓN, ya que este término abarca tanto aspectos filosóficos, humanísticos y teórico-metodológicos, que hacen que no se restrinja a sólo unas áreas como sucedía en el plan viejo. ◆ La FORMACIÓN en el nuevo plan de estudios pretende que el sujeto sea capaz de ver con una actitud crítica lo que sucede a su alrededor, capaz de tomar conciencia real de lo que acontece en la sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ El nuevo plan de estudios anterior sufría de muchas limitantes y desviaban la función primordial de la Licenciatura, por lo que el alumno no podía ser un "todólogo", es decir recibir varios contenidos y no identificarse con la Pedagogía. ◆ El nuevo objeto de estudio ya no es la Educación, porque era un concepto válido sólo para el área de didáctica esto en el plan viejo, y el Pedagogo no pretendía dedicarse solamente a la docencia, por lo que el objeto se reducía sólo a esto ◆ Podemos apreciar que el objeto de estudio intenta conseguir un cambio notable en la formación de los futuros pedagogos, lo que el anterior plan 77 no consiguió por no tener un objeto de estudio que abarcará aún más allá de la Educación
CONCEPTO DE PEDAGOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> ◆ La preparación profesional del pedagogo se apoya en el análisis y la praxis educativa en tanto se considere que la Pedagogía es un campo de conocimientos que se encuentra en continuo proceso de construcción de totalidades, que se nutre de muchos campos que le dan carácter transdisciplinario y abierto. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ La Pedagogía es entendida como profesión, práctica social y campo de construcción de conocimientos en los que se tematiza, discute, reflexiona e interviene en los procesos de formación o constitución de los sujetos. ◆ Una concepción así de la Pedagogía no puede encerrarse en sí misma, ni pensarse como realidad inamovible. Por el contrario, asume su carácter predominantemente histórico y admite a la Formación como un proceso que objetiva prácticas sociales y de construcción cultural y de la identidad, con participación de múltiples mediaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Anteriormente el concepto de Pedagogía era vinculado con muchas disciplinas y a través de ellas es como se le conceptualizaba, en vez de recurrir a sus propios fundamentos filosóficos. ◆ Actualmente con las confrontaciones y debates que han surgido alrededor del concepto de Pedagogía, es como se ha podido llegar a una conceptualización más amplia que recupera fundamentos filosóficos, sociales, culturales, etc.
PERFIL DE EGRESO	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Profesional capacitado en el análisis filosófico, científico y técnico de los problemas relacionados con el fenómeno educativo, para la formulación de nuevas estrategias en el terreno de la educación. ◆ Elaboración y desarrollo de programas. ◆ Puede administrar y supervisar instituciones 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ El actual perfil de egreso pretende que sus alumnos sean capaces de diseñar, ejecutar y evaluar programas y proyectos encaminados a satisfacer los requerimientos y necesidades educativas, con base en planteamientos teórico-metodológicos e instrumentales. ◆ También debe ser capaz de realizar, ejecutar y evaluar proyectos de capacitación y 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Existen algunas modificaciones en cuanto al perfil de egreso deseado en los futuros pedagogos, a través de que los alumnos sean capaces del análisis, la crítica y la reflexión en los problemas educativos. ◆ Son similares los perfiles de egreso, a pesar de algunas modificaciones, tales como que el alumno sea capaz de

	<p>educativas, elaborar planes de estudios e instrumentos de evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Colaborar en equipos de planeación curricular, realizar investigación educativa, y llevar acabo tareas de orientación. 	<p>actualización laboral, según lo demanden las instituciones a partir de contextos socioeconómicos y culturales específicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Participación en equipos de investigación disciplinarios e interdisciplinarios a fin de dar cuenta de la problemática del campo educativo. ◆ Proporcionar asesorías pedagógicas en diferentes instituciones u organizaciones que lo demanden. ◆ Practicar la docencia, con grupos de distintos niveles. 	<p>mantener una actitud de tolerancia, en valores, con la diversidad cultural, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ En base a la actitud de los alumnos es como el nuevo plan 99 pretende que el egresado contenga esta preparación que lo formará en la licenciatura para incursionar en los ámbitos público y privado.
<p>PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ La práctica pedagógica en el anterior plan se remitía solamente al campo laboral, en donde incursionaba en la mayoría de las veces como docente. ◆ La práctica era en base al perfil de egreso que postulaba el Plan 77, el cual estaba dirigido a la capacitación de personal, en donde podía ejecutar, programar y realizar funciones de supervisión. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ De acuerdo con el nuevo plan van a generar en el alumno una postura propia para enfrentar la realidad educativa. ◆ Realización de prácticas pedagógicas reflexivas y creativas. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Se aprecia que en el actual plan de estudios el objetivo es que el alumno sea consciente y reflexivo de su práctica pedagógica, de la cual tendrá que hacerse responsable, por la gran responsabilidad social que conlleva ser pedagogo. ◆ Ahora están más presentes palabras que denotan una mayor reflexión en la práctica. ◆ Ahora no sólo su campo laboral se verá reducido al ámbito docente, sino que podrá incursionar en otros ámbitos, en donde pueda llevar acabo su reflexión acerca de su práctica creativa.

2.5. La estructura del Plan de estudios en busca de continuidad, Plan 1977 y Plan 2002

La estructuración del saber se da también de acuerdo con los intereses de quienes lo elaboren, “grupos de especialistas dominantes en un momento dado, diseñadores de materiales, equipos de profesores organizados, etc “. ¹³⁵

A partir de que quedó implantado el plan de estudios de 1977, éste formaba a los profesionistas para que tuvieran una habilitación técnica, a través del currículo el cual respondía a las necesidades del mercado y de los requerimientos de las fuerzas productivas, el cual generaba una fragmentación y segmentación del conocimiento. A lo cual se decía que estaba sustentado en la corriente positivista. “ Esta corriente considera que la realidad debe ser parcelada para poder comprenderla, con esto se da una fragmentación de la misma y provoca que no haya una visión integral por parte del alumno. Propone un método de aprendizaje el memorístico, el cual se da en base a la constante repetición “ ¹³⁶.

Según los profesores de la ENEP- ARAGÓN, Jesús Escamilla y Amparo Barajas, los contenidos eran transmitidos por el docente como una información más nunca es elaborada ésta por el alumno, el cual sólo se convierte en un simple espectador y no un constructor; se menciona esto dejando en claro que no se trata de generalizar.

Por lo anterior el plan de estudios por asignaturas provocó que los alumnos no encontraran relación alguna con los contenidos de las distintas materias de cada semestre, ya que el conocimiento estaba distorsionado y parcelado, y de esta manera el alumno sólo se remitía a retener, reproducir lo aprendido, claro está que muchos otros se cuestionaban y criticaban su formación y contenidos del plan de estudios de 1977.

Como mencionamos anteriormente, el plan de estudios 1977 estaba estructurado por asignaturas de forma muy parecida al de CU, el cual no poseía materias optativas, ni estaba estructurado por áreas; para 1985 se implementaron cinco áreas, las cuales son: área de sociopedagogía, área de investigación pedagógica, área histórico-filosófica y área de didáctica, quedando estructurado el plan de estudios de Pedagogía como lo muestra el Cuadro que a continuación se presenta.

ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PLAN 1977.

ASIGNATURAS, ÁREAS Y FASES DE FORMACIÓN BÁSICA Y PROFESIONAL

Respecto a la estructura curricular se implementó el Plan de estudios del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras; “ si bien este plan está organizado a

¹³⁵ Gimeno Sacristán. El currículo: una reflexión sobre la práctica Editorial: Morata España, 2002.P.119

¹³⁶ Memoria del Foro de Análisis del Currículum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-ARAGÓN. “ La importancia de la Docencia para el pedagogo “. Escamilla, Jesús; Barajas González, Amparo. P. 88.

partir de **asignaturas** obligatorias y optativas; en la ENEP se modifica, dado que no se incluyen materias optativas.¹³⁷

En una segunda etapa de modificaciones, la Coordinación de la Carrera lleva a cabo estudios que conllevan implantar la organización matricial, desprendiéndose de ella la integración de **áreas** de conocimiento y estructuraron el hasta entonces vigente Plan de Estudios éstas son: Didáctica y Organización, Histórico-Filosófica, Investigación, Psicopedagogía y Sociopedagogía.

“ La estructuración anterior parte de fundamentos como: la integración de las (asignaturas) en áreas de conocimiento se ha hecho recientemente como un intento de garantizar cierta racionalidad del mismo plan. En este sentido las áreas del plan de estudios tendrán como propósito promover la revisión y unificación de criterios (por parte de los profesores) en cuanto a los contenidos básicos de los programas de las asignaturas de su área y proponer a la Coordinación y al Departamento de Educación, actividades de superación académica “. ¹³⁸

La agrupación de las áreas no reflejó los propósitos que se perseguían y por tanto las asignaturas no mantuvieron una vinculación teórico-práctica, quedando reducidas a una estructura de tipo formal, desarticulación que a su vez se refleja en las áreas; pareciera que no existe un eje conceptual o problemático entorno al cual se integren bloques de conocimiento específicos.

El Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía, estuvo compuesto por 244 créditos en total, de los cuales 168 créditos eran obligatorios y 76 créditos eran optativos, las materias a cursar eran 58 para ser cubiertas en 8 semestres lectivos, es decir en 4 años. Tenía dos **Fases** de Formación, Básica y Profesional, sin embargo no eran legibles dentro del mapa curricular, pero sí existían, sólo que no fueron ubicadas dentro del plan de estudios a diferencia del actual Plan 2002, en donde sí aparecen.

Las asignaturas estaban distribuidas en 5 áreas: la de Investigación Pedagógica, la de Didáctica, la Histórico-Filosófica, la Sociopedagógica y por último la Psicopedagógica. Los primeros 4 semestres estaban constituidos por materias obligatorias como Antropología Filosófica I y II, Conocimiento de la Infancia I y II, Psicología de la Educación I y II, Teoría Pedagógica I y II, Sociología de la Educación I y II, Iniciación a la Investigación Pedagógica I y II, todas de primer y segundo semestre.

Los dos siguientes semestres, es decir el tercero y el cuarto las asignaturas obligatorias eran: Historia General de la Educación I y II, Conocimiento de la

¹³⁷ Ibidem. Reflexiones en Torno a la Relación Maestro -Alumno que promueve un Plan de Estudios por asignaturas. Flores Hernández, Guadalupe, et al. P. 204.

¹³⁸ Memoria del Foro Análisis del Currículo de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-ARAGÓN. Barrón Tirado, Concepción; Bautista Melo Blanca Rosa. UNAM. ENEP-ARAGÓN. 1986. “ Algunas Notas Entorno a la Materia de Didáctica y Práctica de la Especialidad “. Por Rodríguez, Laura y Sánchez Vargas, Leticia. P. 375-376.

Adolescencia I y II, Psicotécnica Pedagógica I y II, Didáctica General I y II, Estadística Aplicada a la Educación I y II, Auxiliares de la Comunicación I y II.

Para el quinto y sexto semestre son 4 asignaturas obligatorias las que se llevan y éstas son: Historia de la Educación en México I y II, Orientación Educativa, Vocacional y profesional I y II, Prácticas Escolares II-1 y II-2, Organización Educativa I y II; las asignaturas optativas a cursar son 4 o 5 que pueden ser escogidas de las áreas según los intereses del alumno, obteniéndose un total de 8 o 9 asignaturas a cursar cubriéndose un total de 36 créditos por semestre.

Para el séptimo y el octavo semestre las asignaturas eran: Filosofía de la Educación I y II, Didáctica y Práctica de la Especialidad I y II, Legislación Educativa Mexicana y Ética Profesional del Magisterio; en donde son 3 asignaturas obligatorias a cursar con un total de ellas de 12 créditos, en cuanto a las asignaturas optativas a cursar son 5 o 6 con un total de éstas de créditos a cubrir de 22, cursándose un total de 8 o 9 asignaturas y un total de créditos por semestre de 34, quedando estructurado de la siguiente forma:

CUADRO DE ASIGNATURAS POR ÁREAS

ÁREA DE DIDÁCTICA

Materias Obligatorias:

Teoría Pedagógica I y II – 4 créditos
Auxiliares de la Comunicación I y II – 4 créditos
Didáctica General I y II – 4 créditos
Prácticas Escolares I-1 y 2, II-1 y 2 – 4 créditos
Organización Educativa I y II – 4 créditos
Didáctica y Práctica de la Especialidad I y II-4 créditos

Optativas:

Laboratorio de Didáctica I y II – 8 créditos
Talleres de Comunicación Educativa I y II (TV Educativa) – 4 créditos
Talleres de Didáctica - Elaboración de Materiales Audiovisuales I y II – 4 créditos
Talleres de Didáctica -Educación de Adultos I y II – 4 créditos
Talleres de Didáctica – Metodología de la Lecto-escritura – 4 créditos
Talleres de Didáctica – Cibernética Pedagógica I y II – 4 créditos
Talleres de Didáctica – Elaboración de Programas para sujetos con Problemas de Aprendizaje I y II – 4 créditos
Talleres de Didáctica – Historia de la Didáctica I y II – 4 créditos
Talleres de Didáctica – Análisis de Contenido I y II – 4 créditos
Talleres de Didáctica – Didáctica Laboral I y II – 4 créditos
Talleres de Didáctica – Problemática de la Docencia I y II – 4 créditos
Taller de Organización Educativa I y II – 4 créditos
Evaluación de Acciones y Programas Educativos – 6 créditos
Planeación Educativa – 4 créditos
Pedagogía Comparada I y II - 4 créditos
Pedagogía Contemporánea I y II – 4 créditos
Teoría y Práctica de la Dirección y Supervisión Escolar I y II – 6 créditos.

ÁREA DE PSICOPEDAGOGÍA

Materias Obligatorias:

Psicología de la Educación I y II – 4 créditos
Conocimiento de la Infancia I y II – 4 créditos
Conocimiento de la Adolescencia I y II – 4 créditos
Psicotécnica Pedagógica I y II – 4 créditos
Orientación Educativa, Vocacional y Profesional I y II – 4 créditos

Optativas:

Metodología- 6 créditos
Psicología del Aprendizaje y la Motivación – 6 créditos
Psicología Contemporánea I y II – 4 créditos
Psicología Social – 8 créditos
Psicofisiología Aplicada a la Educación – 6 créditos
Teoría y Práctica de las Relaciones Humanas – 8 créditos
Psicopatología del Escolar – 6 créditos
Sistemas de Educación Especial I y II – 6 créditos
Taller de Orientación Educativa I y II – 4 créditos
Orientación Educativa, Vocacional y Profesional 2-I, 2-II – 8 créditos
Laboratorio de Psicopedagogía – Coordinación de Grupos de Apoyo al Aprendizaje I y II – 4 créditos
Laboratorio de Psicopedagogía – Educación Sexual I y II – 4 créditos
Laboratorio de Psicopedagogía – Problemas del Lenguaje I y II – 4 créditos
Laboratorio de Psicopedagogía – Psicología Genética y Educación I y II – 4 créditos
Laboratorio de Psicopedagogía – Detección y Diagnóstico de Problemas de Aprendizaje I y II – 4 créditos
Laboratorio de Psicopedagogía – Psicoanálisis y Educación I y II – 4 créditos.

ÁREA DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

Materias Obligatorias:

Iniciación a la Investigación Pedagógica I y II – 6 créditos
Estadística Aplicada a la Educación I y II – 6 créditos

Optativas:

Pedagogía Experimental I y II – 4 créditos
Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica I y II – 8 créditos
Taller de Investigación Pedagógica I y II – 4 créditos

ÁREA HISTÓRICO-FILOSÓFICA

Materias Obligatorias:

Antropología Filosófica I y II – 4 créditos
Historia General de la Educación I y II – 4 créditos
Historia de la Educación en México I y II – 4 créditos
Ética Profesional del Magisterio – 4 créditos
Filosofía de la Educación I y II – 4 créditos

Materias Optativas:

Seminario de Filosofía de la Educación I y II – 4 créditos.

ÁREA DE SOCIOPEDAGOGÍA

Materias Obligatorias:

Sociología de la Educación I y II – 4 créditos
 Legislación Educativa Mexicana – 4 créditos

Materias Optativas:

Sistema Educativo Nacional – 4 créditos
 Desarrollo de la Comunidad I y II – 4 créditos
 Técnicas de Educación Extraescolar I y II – 4 créditos
 Economía de la educación – 4 créditos
 Problemas Educativas de América Latina – 4 créditos
 Organismos Nacionales e Internacionales I y II- 4 créditos.

El criterio de selección de las materias del plan 1977 se debió a la revisión de contenidos que más se acercaron a aspectos de índole científico, psicopedagógico, instrumental y técnico, ya que éstas presentan similitudes entre sí y son las que más se enfocan a la tendencia técnico instrumental. Escogimos estos criterios para reforzar y enriquecer algunos modelos, y como tal no elegí un modelo para no encajonarme en él, por el contrario seleccione elementos como continuidad, equivalencia, coherencia y correspondencia, que me permitieran contrastar ambos planes específicamente en las asignaturas y unidades de conocimiento que también fueron elegidas con base en estos elementos. Primeramente analizaremos las asignaturas seleccionadas del Plan de estudios de 1977, colocadas cada una en su área correspondiente.

Para una mejor percepción de lo anteriormente dicho se muestran las siguientes tablas en donde se colocan las asignaturas a contrastar con las unidades de conocimiento de ambos planes, así mismo el área y línea eje correspondientes, aunado a ello se muestra el análisis escrito que prosigue a la tabla de cada una de ellas.

Área y Línea Eje de Didáctica

TABLA 1

SON EQUIVALENTES DE ACUERDO A LA NUEVA DISPOSICIÓN

PLAN 1977	PLAN 2002
ÁREA DIDÁCTICA	LÍNEA EJE DIDÁCTICA
Taller de Didáctica I (Cibernética Pedagógica) Optativa. 7mo. Semestre. Pertenece en el Plan de 1977 al área de Didáctica	Taller de Informática Pedagógica Optativa. 5to.semestre Pertenece ahora en el Plan 2002 a la Línea Eje de Investigación Pedagógica.
Taller de Didáctica I (Elaboración de Programas para sujetos con problemas de aprendizaje) Optativa. 7mo.semestre En el Plan 1977 pertenecía al área de Didáctica.	Laboratorio de Educación Especial Optativa. 7m0. semestre. Pertenece ahora a la Línea Eje Psicopedagógica en el nuevo Plan 2002.

La primera asignatura de esta área que consideramos importante para este análisis es la de **Taller de Didáctica (Elaboración de Programas para sujetos con problemas de Aprendizaje)**, de carácter optativo de séptimo semestre, la cual consideramos relevante debido a que ésta pretendía que el estudiante elaborara

programas para individuos que requirieran de educación especial, es decir de un tipo de enseñanza especializada en gente con problemas de aprendizaje.

El problema en términos generales radicaba en que dicha asignatura no brindaba los elementos y conocimientos necesarios para que el alumno pudiera elaborar un programa para éstas personas, en primer lugar no sabía cómo elaborarlo ni como estructurarlo, etc., y en segundo lugar no contaba con los conocimientos de los problemas de aprendizaje de los sujetos y aunque los tuviera necesitaba intercambiar sus conocimientos con otros profesionistas que se abocaran aún más a los sujetos con este tipo de problemas. Decimos esto porque en la vida cotidiana de los estudiantes y al escucharlos platicar, mencionaron que no tenían los elementos necesarios para elaborar programas y en muchas ocasiones ni el mismo profesor los tenía

Laboratorio de Educación Especial, pertenece a la Línea Eje Psicopedagógica y Fase de formación Desarrollo Profesional de carácter optativo de séptimo semestre, con dos horas por semana de Teoría y una de práctica y su valor es de 5 créditos.¹³⁹ Su asignatura equivalente del Plan 1977 es Taller de Didáctica I (Elaboración de programas para sujetos con problemas de aprendizaje), optativa de 7mo. Semestre del área de Didáctica, y se observa que fue colocada en otra Línea en el nuevo Plan 2002 y que su nombre es otro.

Dentro de sus contenidos del Plan nuevo, la Educación Especial se refiere a sujetos que tienen problemas de aprendizaje que requieren atención pedagógica, se percibe continuidad entre ambas materias, ya que en ambas se experimenta con un individuo, de esta forma se mantienen dicha asignatura sólo que colocada en otra área.

En este nuevo plan se pretende que el pedagogo conozca las características de las personas que requieran de educación especial y su papel para con ellas. Como sabemos esta no es el área de trabajo del pedagogo, ya que esto le concierne más a la gente que estudia Psicología u otra que se le parezca, el pedagogo, si puede conocer un poco de esto pero no tanto como otro profesionista que lo estudia, por lo que un pedagogo para realizar programas y conocer las necesidades de éstas personas, necesita trabajar con otros profesionistas, porque ésta no es su área fuerte.

La segunda asignatura seleccionada fue **Taller de Didáctica – Cibernética Pedagógica I**, de carácter optativo de 4 créditos, esta materia concierne a contenidos prácticos, en donde se empleaba la computación y el manejo de elementos que atañen a situaciones técnicas. Totalmente ajena al entonces vigente plan de estudios. Dicha asignatura carecía de coherencia dentro del Plan 1977, ya que apreciamos que este tipo de materias pertenecían más al área técnica, por lo que no fue fundamental para la formación del pedagogo.

La unidad que le es equivalente es la de **Taller de Informática Pedagógica**, pertenece a la Línea Eje Investigación Pedagógica, de la fase de formación Básica de

¹³⁹ Plan de estudios de Pedagogía. Tomo II. P. 224-225

carácter optativa, se cursa en el 5to. Semestre y tiene 2 horas de teoría y una de práctica, por lo que tiene 5 créditos.¹⁴⁰ Esta unidad en el Plan 1977 se denominaba taller de Didáctica I (Cibernética Pedagógica) de 7mo semestre. Anteriormente se le veía como una asignatura que no era acorde con el resto de las demás materias, sin embargo aún así se mantuvo en el Plan 2002, bajo el nombre de Taller de Informática pedagógica que puede ser cursada dos semestres antes que en el anterior Plan 1977, es decir, en 5to. Semestre, y sigue siendo optativa, pero con la enorme diferencia de que ya no pertenece al área de Didáctica como en el Plan 1977, sino a la Línea Eje de Investigación pedagógica en el Plan 2002. (Ver Anexo. Tabla de Equivalencias).

En sus contenidos se percibe el uso de la computadora y el conocimiento de las técnicas y procedimientos y sus aplicaciones al campo educativo. A nuestro modo de ver dicha unidad de conocimiento no es coherente con el actual propósito de la carrera, ya que ésta pertenece a otra área y por lo tanto causa polémica en cuanto a que no tiene nada que ver con la formación del pedagogo dentro de la licenciatura.

Como se mencionaba anteriormente la Pedagogía esta influenciada por los avances tecnológicos, tales como la informática, en donde el uso de la computadora es mundial y ejerce una fuerte dominación en las personas, claro esta que es muy útil para el manejo de paquetes, en donde la educación tiene que estar a la orden del día, así que es inevitable su uso y es muy práctica para el manejo de información. El pedagogo según analizamos deberá estar muy preparado para competir en el mercado laboral, teniendo fundamentos de toda índole, principalmente pedagógicos, económicos, sociales, filosóficos e históricos, así mismo conocer las metodologías para investigar y proponer soluciones a las problemáticas educativas.

Área y Línea Eje de Psicopedagogía

TABLA 2

SON EQUIVALENTES DE ACUERDO A LA NUEVA DISPOSICIÓN

PLAN 1977	PLAN 2002
ÁREA PSICOPEDAGÓGICA	LÍNEA EJE PSICOPEDAGÓGICA
Psicotécnica Pedagógica I Obligatoria. 3er. semestre	Teorías del Aprendizaje Obligatoria. 3er.semestre.
Laboratorio de Psicopedagogía I (Detección y Diagnóstico de problemas de Aprendizaje) Optativa 5to.semestre	Problemas del Aprendizaje Obligatoria 4to.semestre

Las asignaturas del área de psicopedagogía eran mayores en cuanto al número de asignaturas tanto obligatorias como optativas, lo cual generaba que los alumnos se inclinaran más por ellas que por las del área histórico-filosófica o de investigación las cuales eran muy pocas, el problema que se suscitaba en éste es que las asignaturas del área de didáctica o de psicopedagogía eran consideradas más prácticas que

¹⁴⁰ Plan de estudios de Pedagogía. Tomo II. P. 263-264

teóricas como las del área filosófica o de sociopedagogía, en donde eran pocos los alumnos que se inscribían a éstas últimas.

Claro está que debido a los horarios y a la carga de materias de dichas áreas los alumnos se inscribían más a las asignaturas psicopedagógicas y de didáctica, ya que abarcaban completamente todos los horarios y cuando los alumnos querían inscribirse a asignaturas de las otras áreas, la situación que se presentaba es que el estudiante tenía que tomar esas asignaturas en la mañana y otras por la tarde, circunstancias por las que el antiguo plan de estudios nos hizo pasar durante mi generación 96-99.

Escogimos la asignatura de **Psicotécnica Pedagógica I**, de carácter obligatorio de tercer y cuarto semestre, debido a los contenidos que manejaba, ya que todos son de corte psicológico, los cuales involucraron los problemas que padecían las personas tales como: la esquizofrenia y otras enfermedades psíquicas que puede llegar a presentarse en el individuo, ya sea genéticamente o por circunstancias adversas en la niñez o adultez. El contenido de ésta unidad fue específico, ya que inclusive los alumnos manejaban un cuadernillo que le servía para ir guiando su aprendizaje en base también a los conocimientos del profesor, quien impartía sus enseñanzas bajo esos contenidos.

Esto nos lleva a concretarnos en que no es una asignatura que el Plan de estudios debiera de contener debido a su estrecho ligamiento con la Psicología y a la carga de este tipo de materias en el Plan de estudios, que pretenden la disminución de la Pedagogía en su propio Plan y área.

La unidad de conocimiento equivalente a la anterior es la de **Teorías del Aprendizaje** de carácter obligatoria de 3er.semestre, la cual nos habla de las teorías o corrientes psicológicas que se manejan en torno al aprendizaje, dichas corrientes se enfocan al sujeto y su inmersión en la educación como tendencias psicológicas que conllevan a otra dimensión en la formación del alumno de pedagogía, en otras palabras esta unidad de conocimiento es una recopilación de la asignatura que fue Psicología de la Educación I y II, del Plan 1977.¹⁴¹

Con respecto a lo anterior tenemos que no son completamente equivalentes, ya que si miramos la tabla de equivalencias que maneja el nuevo Plan 2002, encontramos que entre éstas dos asignaturas no hay equivalencia, ya que la primera maneja problemas psicológicos tales como la esquizofrenia, dislexia, discalculia, entre otros, en cambio su equivalente se refiere a otros temas psicológicos, debido a esto podemos decir que no hay correspondencia, ni en temas de contenidos, ni en el objetivo y tampoco en el orden de importancia dentro del Plan de estudios, con respecto a su carácter obligatorio, a mí parecer sería optativa.

En cuanto a la asignatura de **Laboratorio de Psicopedagogía I (Detección y Diagnostico de problemas de aprendizaje)**, de carácter optativa de 5to. Semestre,

¹⁴¹ Plan de Estudios de Pedagogía. Tomo II. P. 197-198.

tenemos que sus contenidos hacen referencia a los individuos que tienen problemas para aprender, tales como problemas de conducta, problemas psicológicos e inclusive problemas neurológicos (síndrome de Down, Parálisis Cerebral, entre otras); bajo estas situaciones el profesor realiza su propio temario, en donde a través de un trabajo, el alumno lleva a cabo una labor primeramente de búsqueda de un individuo que presente algún problema como los anteriores, posteriormente realiza entrevistas, después pone en práctica algunos test, pruebas, etc para que finalmente de su Diagnóstico y posibles soluciones al problema.

Es así que durante este semestre el alumno a pesar de tener muy pocos elementos para llevar a cabo una resolución a esos problemas, fue enfrentado a situaciones psicológicas y genéticas que le eran imposible corregir al cien por ciento puesto que no poseía los elementos necesarios para llevar a cabo investigaciones así.

A mi modo de ver considero que sí es importante el hecho de conocer los problemas del aprendizaje en el individuo y que dichos conocimientos deben acompañarse de elementos psicológicos, sin embargo no hay que perder de vista el objetivo que se persigue que en este caso es una solución pedagógica empleando elementos psicológicos.

La unidad de conocimiento equivalente es **Problemas del aprendizaje**, obligatoria de 4to.semestre, de donde 3 horas son de teoría y una de práctica a la semana y su propósito es conocer las problemáticas que se presentan en el aprendizaje y reflexionarlas con el fin de darles solución. Dentro de sus contenidos se manejan según el nuevo Plan 2002, el aprendizaje en Psicología, los procesos del aprendizaje, al igual que la ubicación de las problemáticas del aprendizaje en instancias socializadoras, de igual manera en la escuela, pero sobretodo el papel del profesor a través de una institución educativa.¹⁴²

Esta unidad no debería de ser obligatoria, ya que su equivalente en el Plan 1977 era optativa, entonces ahora porqué es obligatoria y de 4to semestre, en realidad tiene continuidad y permanencia en el nuevo Plan, ya que ambas tratan los problemas del aprendizaje en el alumno.

Quizás el contenido no sea el adecuado para la formación del alumno tendría que trabajarse aún más ya que las problemáticas no siempre son las mismas y no siempre tienen la misma solución, ya que depende de los alumnos y de los profesores que impartan esta unidad de conocimiento.

¹⁴² Plan de estudios de Pedagogía. Tomo II. P. 201-202.

Área y Línea Eje de Investigación Pedagógica

TABLA 3

SON EQUIVALENTES DE ACUERDO A LA NUEVA DISPOSICIÓN

PLAN 1977	PLAN 2002
ÁREA DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA	LÍNEA EJE DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA
Estadística Aplicada a la Educación I Obligatoria 3er. semestre	Taller de Estudios estadísticos en Educación Optativa 4to. Semestre
Pedagogía Experimental I Optativa 5to. Semestre	Hermeneútica Pedagógica Optativa 3er. Semestre

La materia de **Pedagogía Experimental I**, fue optativa de quinto semestre, pertenecía a esta área, de la cual sus contenidos se basaban en el Método Científico, como medio para explicar al fenómeno educativo, lo cual fue un error gigantesco que pretendía encontrar las razones de los problemas educativos a través de la experimentación. Desde nuestro punto de vista es una asignatura que no poseía un soporte fundamental en la Pedagogía puesto que se basaba en el Método científico y por el contrario la sofocaba y la minimizaba.

De acuerdo como lo maneja el nuevo plan Pedagogía Experimental es equivalente con **Hermeneútica Pedagógica** optativa de 3er.semestre, el problema reside en la equivalencia, ya que la primera no tiene nada que ver con la Hermeneútica pedagógica, en primera por el área ya que en el nuevo plan pertenece a la Línea Eje de Investigación, ya que se enfoca más a la interpretación de textos pedagógicos, la cual no se relaciona directamente con la investigación, aunque si se puede dar cierta relación, pero no es correspondiente a la línea eje en la que esta colocada, más bien yo la pondría en la Línea Histórica Filosófica, en vista de sus contenidos que se persigan.¹⁴³

Primeramente la asignatura **Estadística aplicada a la Educación I** (obligatoria) de 3er. Semestre, durante los años de 1994 a 1999, fue impartida bajo el temario que el propio docente brindaba a los alumnos de ese entonces. Su evaluación consistía en destinar por porcentaje dividido en exámenes, participaciones, trabajos y tareas. En cuanto a su metodología de trabajo era tradicional, es decir, el clásico profesor que impartía la clase y escribía en el pizarrón hasta llenarlo, mientras que los alumnos desde sus bancas anotaban todo en su libreta.

Dicha asignatura, a mi modo de ver no tenía cabida en la Pedagogía y mucho menos que en el Plan de estudios de 1977 fuera de carácter obligatoria, considero que sus contenidos no fueron relevantes en la Pedagogía y obviamente tampoco como sustento teórico, al parecer solo era una materia de “relleno”, que formó parte erróneamente de la formación de los alumnos que egresaron bajo este plan de estudios. Quizás pueda tener alguna utilidad en la investigación, pero no en la Pedagogía, ya que su fundamento se le encuentra en el Método científico. Estadística

¹⁴³ Plan de estudios de Pedagogía. Tomo II. P.255-256.

Aplicada a la Educación como lo hemos mencionado, se basaba en la memorización, repetición y en la práctica.

En cuanto a la unidad de conocimiento que le es equivalente de acuerdo al Nuevo Plan, es la de **Taller de Estudios Estadísticos en Educación**, optativa de 4to. Semestre, la cual tiene como propósito que el alumno maneje contenidos estadísticos como herramienta en ciertas perspectivas de la investigación educativa, la cual actualmente es de carácter optativo, ya que en el plan anterior era obligatoria y se cursaba en dos semestres y ahora es en un solo semestre.¹⁴⁴ Lo anterior indica que de todas las asignaturas existentes en el plan anterior, fueron colocadas en el mapa curricular según su importancia en la carrera, y poniendo como optativas aquellas que sirvieran relativamente a la Pedagogía.

Por sus características que posee aún continúa vigente, sólo que en este caso es optativa y con una nueva orientación, sin embargo su utilidad se enfoca a estudios cuantitativos, y que por naturaleza no es coherente dentro del currículo de Pedagogía. No es coherente dicha unidad con el resto del currículo; debido a que el objeto de estudio de pedagogía se inclina hacia la Formación y no a la Concepción de conocimientos matemáticos, que no se menosprecian, sino que no son correspondientes al currículo.

Área y Línea Eje de Sociopedagogía

TABLA 3

SON EQUIVALENTES DE ACUERDO A LA NUEVA DISPOSICIÓN

PLAN 1977	PLAN 2002
ÁREA DE SOCIOPEDAGOGÍA	LÍNEA EJE SOCIOPEDAGÓGICA
Técnicas de la Educación Extraescolar II Optativa. 8vo. Semestre	Seminario de Educación abierta y a Distancia Optativa 6to.semestre
Legislación Educativa Mexicana Obligatoria 7mo. Semestre	Seminario de Derechos Humanos y Educación Optativa 4to.semestre.

La primera asignatura que seleccionamos de esta área fue la de **Técnicas de Educación Extraescolar**, de carácter optativo de séptimo semestre, la cual hacía referencia a los instrumentos con los que el futuro pedagogo contaría para su función social, elementos que le serían de utilidad para la educación extraescolar, sin embargo solo se impartían las técnicas y no se les fundamentaba específicamente como un apoyo pedagógico. Dicho en otras palabras al estudiante de pedagogía se le preparaba para capacitar y aprender técnicas que le ayudaban a impartir clases, actividad que en el Plan 1977 se veía mucho en los egresados de esta carrera, en donde la actividad docente fue muy relevante y de la cual muchos egresados trabajaron en ella.

¹⁴⁴ Plan de estudios de Pedagogía. Tomo II. P.259-260

Su equivalente es **Seminario de Educación Abierta y a Distancia**, de sexto semestre optativa,¹⁴⁵ la importancia dentro de los contenidos de esta unidad de conocimiento es el papel del pedagogo en este tipo de educación, ya que se pretende elaborar modelos que ayuden al proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes a distancia, el problema radica en que no se conocen las necesidades ni condiciones de estas personas por lo que no se podría elaborar un programa o modelo sin conocer las circunstancias reales de condiciones de vida de esa población a distancia. De esta manera los indígenas dejarían atrás sus costumbres, ya que las escuelas pretenden que sus estudiantes sean técnicos, que no razonen, ni critiquen, se dice esto porque la tendencia de las escuelas es que los alumnos sean preparados para obedecer y ser pasivos, por lo que la población más vulnerable a esto son los indígenas y las clases bajas.

Aunado a ello los indígenas siempre han sido los que más han sufrido, esto según porque conocemos sus condiciones de vida, las cuales serían modificadas en primer lugar por el plan de estudios desde que van a la primaria hasta los que llegarán a la universidad, en segundo lugar por las ideas de los profesores, en tercero por la influencia que ejerza la modernidad, es decir, el consumismo, la moda, el individualismo, la irresponsabilidad, la falta de identidad nacional, etc, que como mencionábamos en las repercusiones, son condiciones que van influyendo más en la sociedad indígena, pasando por encima de ellos y haciendo a un lado sus derechos.

La segunda materia es **Legislación Educativa**, de carácter obligatorio de séptimo semestre, en ésta se veían aspectos legales que el pedagogo a través de sus conocimientos antecesores, reconocía como oficiales y de validez elemental para comprender el fenómeno educativo y los problemas que le rodeaban. Sin embargo, a pesar del esfuerzo de los alumnos por abarcar dichos conocimientos era imposible, ya que la enseñanza de la Legislación Educativa era interpretada por el docente que la impartía, muchas veces fragmentaba sus contenidos y los presentaba de manera tendenciosa. Ello dejaba una visión en los futuros pedagogos de que ajustarse a la Legislación era sólo satisfacer intereses institucionales y particulares hacia lo privado y no lo democrático.

Su equivalente es **Seminario de Derechos Humanos y Educación**, de carácter optativa de 4to.semestre tiene 2 horas de teoría y una de práctica,¹⁴⁶ su contenido es muy rico en información y reflexión, sin embargo no es continua en todo con respecto a Legislación Educativa, ya que en esta última si se llegaban a analizar algunos derechos, sin embargo tenía otro enfoque más hacia los reglamentos o leyes dispuestas para la educación; en cambio en el Seminario la tendencia es analizar y reflexionar los antecedentes, los marcos filosóficos y sociológicos de los Derechos humanos en México.

¹⁴⁵ Ibidem. P. 173-174

¹⁴⁶ Plan de estudios de Pedagogía. Tomo II. P. 166-167

Se percibe cierta continuidad, sin embargo no deberían ser equivalentes ya que cada una es muy diferente al igual que sus contenidos. Por otro lado Legislación era obligatoria de 7mo. Semestre lo cual la hacia formar parte de la formación del alumno, en cambio el Seminario es optativa de 4to. Semestre, y ya no posee esa carga obligatoria dentro del Plan 2002, puesto que ya no es fundamental en la formación del alumno, siendo ésta importante por su rico contenido en fundamentos esenciales para el ejercicio profesional del pedagogo.

Área y Línea Eje Histórico-Filosófica

TABLA 4

SON EQUIVALENTES DE ACUERDO A LA NUEVA DISPOSICIÓN

PLAN 1977	PLAN 2002
ÁREA HISTÓRICO-FILOSÓFICA	LINEA EJE HISTÓRICO-FILOSOFICA
Historia de la Educación en México II Obligatoria 6to. Semestre	Taller de Historiografía de la Educación Optativa 7mo.semestre
Historia General de la Educación II Obligatoria 4to.semestre	Seminario de temas selectos de historia de la Educación. Optativa 5to.semestre.

Otra asignatura que seleccionamos fue la de **Historia de la Educación en México II**, de carácter obligatorio de sexto semestre, la cual a nuestro modo de ver debería llamarse Historia de la Pedagogía en México, ya que el alumno debió haber conocido la evolución de la misma en nuestro país, así mismo su apertura en la UNAM y en otras instituciones que dieron auge a que se incorporara como una carrera necesaria y actual.

Su equivalente en el Plan 2002, es **Taller de Historiografía de la Educación**, de carácter optativa de 7mo. Semestre, con 2 horas de teoría y una de práctica, ¹⁴⁷ en primer lugar se observa la palabra Taller lo cual tiene el significado de lo práctico y dentro de sus contenidos se realiza un campo de estudio, es decir, se realiza un proyecto en donde se construye el objeto de estudio y la metodología; en realidad no se sabe si en la práctica el profesor realice lo planeado en el temario.

Por otro lado, se sugieren propuestas teórico-metodológicas de la investigación en la historia de la educación, se observa un serio problema en cuanto a la construcción de la misma, ya que no es posible que la historia deba ser vista o construida a través de una metodología, lo que se percibe es una clara cuantificación y practicidad de la historia para servir a otros fines que persigue el currículum de Pedagogía en el alumno y no necesariamente la historiografía de la educación hablando en términos cualitativos.

La asignatura **Historia General de la Educación II**, de carácter obligatorio de 4to. Semestre, abarcó los momentos que ha atravesado la educación en la Historia, es

¹⁴⁷ Plan de estudios de Pedagogía. Tomo II. P. 132-133.

decir los momentos más actuales ya que fue la continuación de la primera y esta última se enfocaba a los hechos históricos más recientes en cuanto a educación y sus representantes más sobresalientes. A pesar del poco tiempo para comprender esos momentos históricos y cómo la Pedagogía emergió de ellos, estos conocimientos fueron muy enriquecedores y uno como alumno se adentraba a temas como el Romanticismo, el Renacimiento, los Clásicos en donde todos perseguían un fin, la educación del hombre, claro esta que bajo esos momentos y hechos históricos que marcaron en cada etapa diversas formaciones en torno al hombre.

Podemos decir que dicha asignatura es una continuación de su equivalente la cual es en el nuevo Plan 2002, **Seminario de Temas Selectos de Historia de la Educación** de carácter optativo de quinto semestre, ¹⁴⁸esta unidad de conocimiento debería ser obligatoria y no optativa, debido a la importancia de sus contenidos los cuales se refieren a la historia de la Modernidad en cuanto a los aspectos económico, políticos y sociales, así mismo la Postmodernidad y la era industrial y los modelos educativos en este nuevo periodo. Dicha unidad muestra sistemas que al paso del tiempo se han venido homogeneizando, debido a las ideas que maneja cada uno de ellos en cuanto a los factores económicos, políticos, educativos y sociales, los cuales reflejan la tendencia Neoliberal en la formación de profesionales de áreas técnicas y científicas e incluso en las de humanidades y sociales en cuyo seno se acrecientan cada vez más las ideas pragmáticas que desbancan a la teoría, y a los fundamentos se les desvirtúa según las condiciones por las que atraviese la educación.

Decimos que es una continuación del Plan 1977, ya que los temas los percibimos de igual forma, debido a que como es muy grande su historia y muy poco el tiempo para revisarlos todos, ahora, están más enfocados sólo a los más sobresalientes históricamente hablando ya que seguramente se dejarán de lado algunos también importantes para la formación del Pedagogo.

¹⁴⁸ Plan de estudios de Pedagogía. Tomo II. P. 124-125.

MAPA CURRICULAR DEL PLAN 1977 DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA EN LA ENEP-ARAGÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PRIMER SEMESTRE		SEGUNDO SEMESTRE		TERCER SEMESTRE		CUARTO SEMESTRE	
ASIGNATURA	CRÉDITOS	ASIGNATURA	CREDITOS	ASIGNATURA	CRÉDITOS	ASIGNATURA	CRÉDITOS
ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA I	4	ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA I	4	HISTORIA GENERAL DE LA EDUCACIÓN I	4	HISTORIA GENERAL DE LA EDUCACIÓN II	4
CONOCIMIENTO DE LA INFANCIA I	4	CONOCIMIENTO DE LA INFANCIA II	4	CONOCIMIENTO DE LA ADOLESCENCIA I	4	CONOCIMIENTO DE LA ADOLESCENCIA II	4
PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN I	4	PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN II	4	PSICOTÉCNICA PEDAGÓGICA I	4	PSICOTÉCNICA PEDAGÓGICA II	4
TEORÍA PEDAGÓGICA I	4	TEORÍA PEDAGÓGICA II	4	DIDÁCTICA GENERAL I	4	DIDÁCTICA GENERAL II	4
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN I	4	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN II	4	PRÁCTICAS ESCOLARES I-1	4	PRÁCTICAS ESCOLARES I-2	4
INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA I	6	INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA II	6	ESTADÍSTICA APLICADA A LA EDUCACIÓN I	6	ESTADÍSTICA APLICADA A LA EDUCACIÓN II	6
TOTAL	26	TOTAL	26	AUXILIARES DE LA COMUNICACIÓN I	4	AUXILIARES DE LA COMUNICACIÓN II	4
				TOTAL	30	TOTAL	30

QUINTO SEMESTRE		SEXTO SEMESTRE		SÉPTIMO SEMESTRE		OCTAVO SEMESTRE	
ASIGNATURA	CRÉDITOS	ASIGNATURA	CRÉDITOS	ASIGNATURA	CREDITOS	ASIGNATURA	CREDITOS
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO I	4	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO II	4	FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN I	4	FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN II	4
ORIENTACIÓN EDUCATIVA, VOCACIONAL Y PROFESIONAL I	4	ORIENTACIÓN EDUCATIVA, VOCACIONAL Y PROFESIONAL II	4	DIDÁCTICA Y PRÁCTICA DE LA ESPECIALIDAD I	4	DIDÁCTICA Y PRÁCTICA DE LA ESPECIALIDAD II	4
PRÁCTICAS ESCOLARES II-1	4	PRÁCTICAS ESCOLARES II-1	4	LEGISLACIÓN EDUCATIVA MEXICANA	4	ÉTICA PROFESIONAL DEL MAGISTERIO	4
ORGANIZACIÓN EDUCATIVA I	4	ORGANIZACIÓN EDUCATIVA II	4	5 O 6 ASIGNATURAS OPTATIVAS (ÁREAS)			
4 O 5 ASIGNATURAS OPTATIVAS (ÁREAS)							
TOTAL	36	TOTAL	36	TOTAL	34	TOTAL	34

NIVEL:

LICENCIATURA

ÁREAS OPTATIVAS:

TOTAL DE CRÉDITOS: 244
 OBLIGATORIOS: 168
 OPTATIVOS: 76
 MATERIAS: 58
 SEMESTRES LECTIVOS: 8

ÁREA DE SOCIOPEDAGOGÍA
 ÁREA DE DIDÁCTICA
 ÁREA DE PSICOPEDAGOGÍA
 ÁREA HISTÓRICO-FILOSÓFICA
 ÁREA DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

El anterior Mapa curricular se mantuvo hasta parte del año 2002, que es cuando se implementa el actual Plan de estudios, pero continuando con el plan anterior, si nos percatamos, encontramos deficiencias en lo que se refiere a la continuidad entre asignaturas, al igual que en los contenidos de cada materia, es decir que no había contenidos programados para cada materia, lo cual generaba que cada profesor repartiera los contenidos que según él creía convenientes y que tuviera a su alcance, de esta forma se formaban huecos o fragmentaciones en el conocimiento del alumno, quien construía su conocimiento a partir de lo que los profesores les enseñaban, aunado a ello observamos la metodología que los maestros utilizaban para impartir sus clases a los alumnos la cual se abocaba en algunos a la repetición y memorización, en cambio otros al análisis y a la crítica.

Lo antes citado nos muestra que el plan de estudios viejo, estuvo en debate ante dos tendencias curriculares y que fueron muy discutidas en las instituciones de educación superior. Las cuales nos ampliaron la visión reflexiva que venimos realizando, ya que tuvieron influencia en el plan de estudios de Pedagogía viejo. Estas son:

1. Teoría de la Funcionalidad Técnica de la Educación, desde el punto de vista de Víctor Gómez Campos, “ la cual sostiene que el papel principal del sistema educativo es el de servir de mecanismo social de acumulación y transmisión del conocimiento científico y tecnológico funcional de las necesidades de la producción “ ¹⁴⁹.
2. Teoría Sociopolítica de la Educación. Por Martín Malvárez Ramírez, en donde “se propone que el diseño curricular parta del análisis de las relaciones económico-políticas de la formación social en la que se desarrolla una profesión, la noción de profesión es entendida como el conjunto de capacidades innatas y adquiridas necesarias para efectuar una actividad determinada dentro de un campo profesional” ¹⁵⁰.

Es preciso señalar que la primera tiene relevancia en cuanto a la capacidad operativa, al nivel técnico y aplicación de técnicas: en tanto, la Licenciatura de Pedagogía habla de la problemática en cuanto a sus créditos “su valor en créditos no más de 200 hace que sea una carrera técnica, que no cubre el mínimo para adquirir el nivel de Licenciatura, esto ocurría aproximadamente hace unos 20 años, en la ENEP-ARAGÓN, porque hoy en día abarca más de 300 créditos.

En cambio para la segunda hay dos autores, Ángel Díaz Barriga y Concepción Barrón Tirado quienes sostienen que “la formación conceptual o teórica constituye un baluarte de lo universitario es la esencia de la misma universidad, esta formación

¹⁴⁹ Gómez Campo, Víctor H. Revista de la Educación Superior . “Relación entre educación y estructura económica: dos grandes marcos de interpretación” Núm. 41. 1982. ANUIES.

¹⁵⁰ Malvárez Ramírez, Martín, et al. “La práctica profesional como categoría central para una propuesta de reestructuración del plan de estudios de Pedagogía/ENEP-ARAGÓN. P. 175.

constituye la posibilidad a mediano plazo de un “pensamiento creativo”; esto es, la producción de conocimientos en un ámbito disciplinar específico, en nuestro caso la producción de conocimientos pedagógicos”¹⁵¹. En cuanto a los programas de Teoría Pedagógica en la ENEP-ARAGÓN, vigentes entre 1980 y 1985 se encontró que:

- a. Los programas de Teoría Pedagógica se localiza una tendencia psicológica.
- b. Una marcada ausencia del tratamiento de la problemática teórica de la educación.

Se considera básico el tratamiento de la problemática que existe en torno a que si la Pedagogía es ciencia o no, ya que de esta materia que es Teoría Pedagógica, le permite al alumno ir entendiendo cual es su campo. Si volvemos un poco a la historia nos encontramos con muchos autores que nos dan su punto de vista en cuanto a la educación. Uno de ellos es Durkheim quien hace una revisión a lo educativo para valorarla como ciencia o no. Reconoce que la Pedagogía ha sido reflexionada como un “deber ser” de la educación y no por la comprensión y el análisis de lo que es la educación. Considera a la Pedagogía como una teoría-práctica “en el sentido de reconocer una reflexión tendiente a normar la práctica educativa, pero de ninguna manera la considera una ciencia”¹⁵².

En cuanto a Dewey, coincide con Durkheim en que no existe la Ciencia de la Educación, más bien los estudios en este campo tenían un pensamiento humanístico-idealista; como lo habían considerado Comenio (1592-1670), Rousseau (1712-1788) y Pestalozzi (1745-1827), quienes legaron obras importantes sobre lo educativo antes del surgimiento del paradigma de valoración positivista en este campo.

Posteriormente encontramos las tendencias pedagógicas en la práctica escolar, tales como:

A). Pedagogía Liberal

1. Conservadora
2. Renovada Progresista
3. Renovada no Progresista

B). Pedagogía Progresista

1. Libertadora
2. Libertaria
3. De Contenidos.

A). La Pedagogía Liberal sostiene la idea de que la escuela tiene por función preparar los individuos para el desempeño de papeles sociales, de acuerdo con las aptitudes individuales.

1. *Tendencia Liberal Conservadora* se caracteriza por acentuar la enseñanza humanística, en la que el alumno es educado para llegar por su propio esfuerzo a su realización personal.

◆ **Papel de la escuela:** Consiste en la preparación intelectual y moral de los alumnos para asumir su posición en la sociedad.

¹⁵¹ Díaz Barriga Ángel; Barrón Tirado Concepción. El currículo de Pedagogía. P. 48.

¹⁵² Durkheim. Naturaleza y Método de la Pedagogía. Educación y Sociología.

- ◆ **Contenidos de la enseñanza:** Son los conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas y transmitidos a los alumnos como verdades. Los contenidos son disociados de la experiencia de los alumnos y de las realidades sociales.

- ◆ **Métodos:** Se basan en la exposición verbal de la materia y/o la demostración. Tanto la exposición como el análisis el docente hace los pasos siguientes:

- a. Repaso de la clase anterior
- b. Presentación, puntos centrales
- a. Asociación del conocimiento nuevo y anterior
- b. Generalización de aspectos particulares
- c. Explicación de los hechos.

- ◆ **Relación Profesor-Alumno:** Los programas son estructurados en progresión lógica establecida por el adulto, sin tener en cuenta las características de cada edad. El aprendizaje es receptivo, mecánico, y la transferencia depende del entrenamiento que el alumno practique para la retención de los conocimientos.

- ◆ **Manifestaciones en la práctica escolar:** La pedagogía liberal conservadora está viva y actuante en nuestras escuelas. Las escuelas que tienen esta tendencia son de corte religioso. En esta tendencia se incluyen las teorías de condicionamiento. Su representante más conocido es Skinner.

2. *Tendencia Liberal Renovada Progresiva* parte de la cultura como desarrollante de las aptitudes individuales, pero pragmáticos.

- ◆ **Papel de la escuela:** Es adecuar las necesidades individuales al medio social, por medio de experiencias que deben satisfacer al mismo tiempo los intereses del alumno y las exigencias sociales. La escuela debe brindar las experiencias que permitan al alumno educarse en un proceso activo de construcción y reconstrucción del objeto.

- ◆ **Contenidos de la enseñanza:** Son establecidos en función de experiencias que el sujeto vivencia frente a desafíos cognitivos y situaciones problemáticas.

- ◆ **Métodos de enseñanza:** Se valoran las tentativas experimentales, la investigación, el descubrimiento, el estudio del medio natural y social, el método de solución de problemas. Parten siempre de actividades adecuadas a la naturaleza del alumno y a las etapas de desarrollo.

- ◆ **Relación docente- alumno:** Para el docente, su papel es auxiliar el desarrollo, libre y espontáneo del niño; si interviene es para dar forma al razonamiento de él.

- ◆ **Presupuestos de aprendizaje:** La motivación depende de la disposición de los alumnos, así mismo el interés de los alumnos debe ser fundamental.

- ◆ **Manifestaciones en la práctica escolar:** Su aplicación es reducidísima y algunos métodos son adoptados en escuelas particulares, como el Montessori. Tiene como influencia la Psicología genética de Piaget.

3. *Tendencia Liberal Renovada No Directa*, esta representada por autores como Dewey, Montessori, Decroly y un poco Piaget.

- ◆ **Papel de la escuela:** Se acentúa el papel de la escuela en la formación de actitudes psicológicas.

- ◆ **Contenidos de la enseñanza:** Relega un papel secundario a la transmisión de contenidos. Buscan facilitar a los estudiantes los medios para que encuentren por sí mismos los conocimientos.

- ◆ **Métodos de enseñanza:** Se evitan los métodos tradicionales, haciendo prevalecer el esfuerzo del docente para desarrollar un estilo propio que facilite el aprendizaje a los alumnos.

- ◆ **Relación docente- alumno:** Propone una educación centrada en el alumno, formando su personalidad a través de la vivencia de experiencias significativas.

- ◆ **Presupuestos de aprendizaje:** La motivación resulta del deseo de adecuación personal en la búsqueda de la autorrealización personal.

- ◆ **Manifestaciones en la práctica escolar:** Su creador no directo es Carl Rogers psicólogo más que educador, sus ideas influenciaron a psicólogos y orientadores.

B). Pedagogía Progresista Liberadora, parte del análisis crítico de las realidades sociales, con sustentos socio-políticos de la educación, y no se institucionaliza en una sociedad capitalista.

1. *Tendencia Progresista Liberadora.* Su principal autor es Paulo Freire creador del Autoritarismo.

- ◆ **Papel de la escuela:** Su marco es la actuación “no formal”.

- ◆ **Contenidos de enseñanza:** Denominados “temas” que son extraídos de la problematización de la práctica de vida de los educandos. Lo importante no es la transmisión de contenidos específicos, sino despertar una nueva forma de relación con la experiencia vivida.

- ◆ **Métodos de enseñanza:** Demanda entre educadores y educandos una relación de auténtico diálogo comprometiéndose activamente ambos sujetos. El trabajo es en grupo donde el docente es un animador que debe “descender” al nivel de sus alumnos. Los pasos del aprendizaje son: codificación, decodificación y problematización de la situación, que le permitirán al alumno llegar a un nivel más crítico de conocimiento de la realidad.

- ◆ **Relaciones docente- alumno:** La relación es horizontal, en el que el educando y el educador se poseionan como sujetos en el acto de conocimiento. El docente permanece vigilante para asegurar al grupo un espacio humano para “pronunciar su palabra” para expresarse sin neutralizarse.

- ◆ **Presupuestos de aprendizaje:** La motivación se da a partir de la codificación de una situación problema, de la que se toma distancia para analizarla críticamente. Lo que es aprendido deriva del nivel crítico de conocimiento al que se llega por el proceso de comprensión reflexiva y crítica.

- ◆ **Manifestaciones en la práctica escolar:** Tiene como inspirador y divulgador a Paulo Freire en Chile y en África, tiene influencia en los movimientos populares y sindicatos.

2. *Tendencia Progresista Libertaria:* Reúne a los defensores de la autogestión pedagógica. Autoritarismo.

- ◆ **Papel de la escuela:** Se espera que ejerza una transformación en la personalidad del alumno en un sentido literario y autogestionario. De tal manera que el alumno lleve todo lo que aprendió a donde trabaje.

- ◆ **Contenidos de enseñanza:** Las materias son colocadas a disposición del alumno, pero no exigidas. Son un instrumento más, porque lo importante es el conocimiento que resulta de las experiencias vividas por el grupo de participación crítica.

- ◆ **Métodos de enseñanza:** Es la vivencia grupal en su forma autogestionaria.

- ◆ **Relación docente- alumno:** Busca transformar dicha relación en el sentido de la no directividad. Aunque sean desiguales, nada impide que el docente se ponga al servicio del alumno, sin transformarlo en “objeto”. El docente es un orientador y un catalizador, se mezcla con el grupo para la reflexión en común.

- ◆ **Presupuestos de aprendizaje:** Buscan un desarrollo de personalidades más libres. La motivación, está en el interés de crecer dentro de la vivencia grupal.

3. *Tendencia Progresista “De los Contenidos”*, acentúa la primacía de los contenidos con las realidades sociales. Pretende ser una síntesis de lo tradicional y lo renovado, sin perder la actividad y la participación del alumno.

- ◆ **Papel de la escuela:** La difusión del contenido es la tarea primordial, democrática hacia la transformación de la sociedad. La actuación de la escuela consiste en la preparación del alumno para el mundo adulto y sus contradicciones, para una participación organizada y activa en la democratización de la sociedad.

- ◆ **Contenidos de la enseñanza:** Son los contenidos culturales universales.

- ◆ **Métodos de enseñanza:** Se subordina a la de los contenidos, es preciso que los métodos favorezcan la correspondencia de los contenidos con los intereses de los alumnos y que estos puedan reconocer en los contenidos el auxilio a su esfuerzo de comprensión de la realidad.

- ◆ **Relación profesor- alumno:** El conocimiento resulta de intercambios entre el medio y el sujeto, siendo el mediador el docente. Buscará despertar en los alumnos otras necesidades, acelerar y disciplinar los métodos de estudio, exigir su esfuerzo, haciendo una participación activa.

- ◆ **Presupuestos de aprendizaje:** El conocimiento nuevo se apoya en una estructura cognitiva ya existente. En consecuencia se admite el principio de aprendizaje significativo.

- ◆ **Manifestaciones en la práctica escolar:** Propone modelos de enseñanza encaminados al logro de la interacción de los contenidos con las realidades sociales.

- Fuente de información tomada en (Libaneo, José Carlos. *Tendencias Pedagógicas en la Práctica Escolar*. Sao Paulo. Brasil).

ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PLAN 2002

Debido a estas y otras circunstancias y a pesar de ello no se había llevado a cabo una reestructuración del Plan de estudios lo cual conllevó al análisis y a la reflexión de este tema por los mismos profesores de la ENEP-ARAGÓN, y de los alumnos quienes vivían en carne propia las problemáticas por las que atravesaron, debido al Plan de estudios, que no era acorde a las necesidades de la sociedad.

Es por ello que dentro del marco teórico que fundamentó la reconstrucción del plan de estudios actual se tiene en lo referente al **concepto de formación** lo siguiente: “ **se pretende formar a un sujeto capaz de ver con una actitud crítica lo que sucede a su alrededor, capaz de tomar conciencia real de lo que acontece en estos momentos, de tal manera que con una formación reflexiva-humanística-crítica pueda proponer nuevos replanteamientos en los ámbitos educativos, económicos, políticos y sociales de la sociedad a la que pertenece** “ ¹⁵³. Ante la situación crítica por la que atravesó el currículum de Pedagogía que ya quedo referida anteriormente, se hicieron grandes cambios al plan de estudios que van desde su fundamentación teórica-metodológica hasta la estructura que conforma al actual plan de Pedagogía.

El **concepto de formación**, fue concebido a partir de un conjunto de fundamentos filosóficos y teóricos en los diversos niveles de concreción, así mismo Fritz März plantea que existe una crisis en la formación “ de la que tanto se habla hoy y que parece insuperable, obedece a que precisamente la formación, como orientación del ser humano hacia la totalidad del ser ha sido objeto de una desvalorización progresiva al convertirla en una preparación especializada de aptitudes individuales para desempeños o funciones plenamente determinados”¹⁵⁴.

De esta manera el objeto de estudio se convierte en el análisis de la FORMACIÓN del sujeto en la praxis social. La preparación profesional del pedagogo se apoya en el análisis y la praxis educativa en tanto se considere que la pedagogía es un campo de conocimiento que se encuentra en continuo proceso de construcción de totalidades, que se nutre de muchos campos que le dan un carácter transdisciplinario y abierto. Esto permitió que la formación y la praxis educativa se concibiera a partir de 5 dimensiones: reflexiva, creativa, concreta, crítica e histórico-social y profesional. En el proceso formativo, se asciende de lo particular a lo general, enriquece la conciencia y la comunicación, en donde el hombre toma conciencia del saber, saber hacer y ser.

El **ser** desarrolla en el pedagogo el compromiso ético social; el **saber pensar** la construcción de un pensamiento reflexivo; el **saber** implica la solidez en los conocimientos teórico-metodológicos y el **saber hacer** el desarrollo de habilidades devenidas del conocimiento articulado con las anteriores dimensiones. El punto de partida de la formación del sujeto proviene del uso de la razón y la voluntad que después de conocida, analizada y construida se exterioriza, y concreta en la realidad.

Ya que de ahí se parte de la fundamentación que el actual plan de estudios procuró para llevar acabo la reestructuración del plan de estudios anterior y las equivalencias que estableció para conjuntar diversas asignaturas en una sola unidad de conocimiento. Dichas equivalencias fueron llevadas a cabo por la misma gente de la carrera de Pedagogía, que a ciencia cierta se desconoce quiénes fueron los que participaron.

¹⁵³ Plan de estudios actual de la carrera de Pedagogía. Tomo.I. ENEP-ARAGÓN.

¹⁵⁴ Plan de estudios actual de la carrera de Pedagogía. P.37.

A continuación se presenta una tabla de equivalencias entre el plan anterior y el plan vigente, esto según el nuevo plan de estudios en el Tomo I, en donde se contrastan las asignaturas del plan anterior con las unidades de conocimiento del plan nuevo de la Lic. De Pedagogía de la ENEP-ARAGÓN. Cabe mencionar que estas equivalencias se muestran con el fin de tener una percepción acerca de cómo fueron estructuradas las asignaturas del plan anterior al plan nuevo y también como fueron reorganizadas y cambiadas algunas de nombre, así mismo el hecho de que muchas de ellas fueron reunidas en una sola unidad de conocimiento. Dicha tabla se extrajo del Plan nuevo de Pedagogía 2002.

PLAN ANTERIOR	SEM	PLAN VIGENTE	SEM
ASIGNATURA		UNIDAD DE CONOCIMIENTO	
Antropología Filosófica I (ob)	1	Antropología Pedagógica (ob)	1
Conocimiento de la Infancia I (ob)	1	Teorías Psicológicas y Educación (ob)	1
Psicología de la Educación I (ob)	1		
Iniciación a la Investigación Pedagógica I (ob)	1	Investigación Pedagógica (ob)	1
Sociología de la Educación I (ob)	1	Teorías Sociológicas y Educación (ob)	1
Teoría Pedagógica I (ob)	1	Teoría Pedagógica I (ob)	1
Antropología Filosófica II (ob)	2	Seminario de Antropología Hermeneútica (op)	8
Conocimiento de la Infancia II (ob)	2	Desarrollo, Socialización y Grupos (ob)	2
Psicología de la Educación II (ob)	2		
Iniciación a la Investigación Pedagógica II (ob)	2	Epistemología y Pedagogía (ob)	2
Sociología de la Educación I (ob)	2	Cultura, Ideología y Educación (ob)	2
Técnicas de la Educación Extraescolar (op)	7		
Teoría Pedagógica II (ob)	2	Teoría Pedagógica II (ob)	2
Historia General de la Educación I (ob)	3	Historia General de la Educación (ob)	2
Conocimiento de la Adolescencia I (ob)	3		
Psicotécnica Pedagógica I (ob)	3	Teorías del Aprendizaje (ob)	3
Psicología Contemporánea I (op)	5		
Didáctica General I (ob)	3	Didáctica General I (ob)	1
Estadística Aplicada a la Educación I (ob)	3	Taller de Estudios Estadísticos en Educación (op)	4
Prácticas Escolares I-1 (ob)	3	Taller de Elaboración y Evaluación de Programas Educativos (ob)	7
Auxiliares de la Comunicación I (ob)	3		5
Estadística Aplicada a la Educación II (ob)	4	Taller de Didácticas Especiales (op)	
Taller de Didáctica I (Metodología de Lecto-Escritura) (op)	7		
Historia General de la Educación II (ob)	4	Seminario de Temas Selectos de Historia de la Educación (op)	5
Conocimiento de la Adolescencia I (ob)	4		4
Psicotécnica Pedagógica II (ob)	4		
Lab. De Psicopedagogía I (Detección y Diagnóstico de Problemas de Aprendizaje) (op)	5	Problemas del Aprendizaje (ob)	
Psicología Contemporánea II (op)	6		
Didáctica General II (ob)	4	Didáctica General II (ob)	2
Prácticas Escolares I-2 (ob)	4	Taller de Evaluación de los Aprendizajes (ob)	8
Auxiliares de la Comunicación II (ob)	4	Diseño de Recursos Didácticos (ob)	4
Historia de la Educación en México I (ob)	5	Historia de la Educación en México (ob)	3

Orientación Educativa, Vocacional y Profesional I-1 (ob)	5	Orientación Educativa (ob)	5
Prácticas Escolares II-1 (ob)	5	Taller de Diseño Curricular (ob)	6
Organización Educativa I (ob)	5	Planeación y Organización Educativa (ob)	3
Teoría y Práctica de la Dirección y Supervisión Escolar I (op)	7		
Lab. De psicopedagogía I (Coordinación De grupos de Apoyo al Aprendizaje) (op)	5	Taller de Apoyo a la Titulación I (ob)	5
Psicofisiología Aplicada a la Educación (op)	5		
Lab. De Psicopedagogía I (Educación Sexual) (op)	5	Laboratorio de Educación Sexual (op)	5
Lab. De Psicopedagogía I y II (Problemas del Lenguaje) (op)	5 6	Sin equivalencia	
Lab. De Psicopedagogía I y II (Psicología Genética y Educación) (op)	5 6	Sin equivalencia	
Lab. De Psicopedagogía I (Psicoanálisis Y Educación) (op)	5	Seminario de Psicoanálisis y Educación (op)	3
Psicología del Aprendizaje y la Motivación (op)	5	Sin equivalencia	
Psicología Social (op)	5	Aprendizaje, pensamiento y Creatividad (op)	4
		Taller de Educación para Grupos Urbano Marginados (op)	8
Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica I (op)	5	Enfoques Metodológicos Cuantitativos (ob)	5
Desarrollo de la Comunidad I (op)	5	Taller de Análisis del discurso Educativo (op)	8
		Cultura y Pedagogía (op)	5
Pedagogía Experimental I (op)	5	Hermenéutica Pedagógica (op)	3
Pedagogía Comparada I (op)	5	Seminario de Pedagogía Comparada (op)	4
Pedagogía Contemporánea I (op)	5	Seminario de Género y Educación (op)	3
Sistema Educativo Nacional (op)	5	Economía y Política Educativa en México (ob)	5
Economía de la Educación (op)	7		
Historia de la Educación en México II (ob)	6	Taller de Historiografía de la Educación (op)	7
Orientación Educativa, Vocacional y Profesional I-2 (ob)	6	Taller de Orientación Educativa (op)	6
Orientación Educativa, Vocacional y Profesional II-1 (op)	7		
Prácticas Escolares II-2 (ob)	6	Taller de Diseño de Estrategias de Aprendizaje (op)	8
Organización Educativa II (ob)	6	Taller de Administración Aplicada a la Educación (op)	6
Lab. De Psicopedagogía II (Coordinación de Grupos de Apoyo al Aprendizaje) (op)	6	Taller de Apoyo a la Titulación II (ob)	6
Psicopatología del Escolar (op)	6		
Lab. De Psicopedagogía II (Educación Sexual) (op)	6	Taller de Apoyo a la Titulación I (ob)	5
Lab. De Psicopedagogía II (Detección y Diagnóstico de Problemas de Aprendizaje) (op)	6	Sin equivalencia	
(Psicoanálisis y Educación) (op)	6	Sin equivalencia	
Teoría y Práctica de las Relaciones Humanas (op)	6	Sin equivalencia	
Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica II (op)	6	Enfoques Metodológicos Cualitativos (ob)	6
Pedagogía Experimental II (op)	6		
Desarrollo de la Comunidad II (op)	6	Sin equivalencia	
Pedagogía Comparada II (op)	6	Seminario de Historia de la Pedagogía Y Educación en América Latina (op)	3
Pedagogía Contemporánea II (op)	6	Seminario de Axiología y Teleología	4

		Educativa (op)	
Organismos Nacionales e Internacionales de Educación (op)	6	Organismos Internacionales y Políticas Educativas en América Latina (ob)	4
Metodología (op)	6	Taller de Apoyo a la Titulación III (ob)	7
Filosofía de la Educación I (ob)	7	Filosofía de la Educación (ob)	4
Did. Y Práctica de la Especialidad I (ob)	7	Teoría curricular (ob)	4
Legislación Educativa Mexicana (ob)	7	Seminario de Derechos Humanos y Educación (op)	4
Taller de Didáctica II (Historia de la Didáctica) (op)	8		
Taller de Comunicación Educativa I y II (Televisión Educativa) (op)	7	Sin equivalencia	
Taller de Investigación Pedagógica I (op)	7	Taller de Investigación Pedagógica y Educativa (ob)	7
Taller de didáctica I (Elaboración de material Audiovisual) (op)	7	Sin equivalencia	
Taller de Didáctica I (Educación para Adultos) (op)	7	Taller de Educación para Adultos (op)	8
Taller de didáctica I (Cibernética Pedagógica) (op)	7	Taller de Informática Pedagógica (op)	5
Taller de didáctica I (Elaboración de Programas para Sujetos con Problemas de Aprendizaje) (op)	7	Laboratorio de educación Especial (op)	7
Taller de didáctica I (Historia de la Didáctica) (op)	7	Taller de Educación Ambiental (op)	3
Taller de didáctica I (Análisis de Contenido I y II) (op)	7	Sin equivalencia	
Taller de didáctica I (Didáctica Laboral) (op)	7	Taller de Capacitación Laboral (op)	7
Taller de didáctica I (Problemática de la Docencia) (op)	7	Taller de investigación en el aula (op)	7
Taller de orientación educativa I y II (op)	7 8	Sin equivalencia	
Sistemas de educación especial I (op)	7	Lab. De educación especial (op)	7
Taller de organización educativa I y II (op)	7 8	Sin equivalencia	
Evaluación de acciones y programas Educativos (op)	7	Sin equivalencia	
Seminario de filosofía de la educación I (op)	7	Seminario de Filosofía y práctica educativa (op)	6
Filosofía de la Educación II (ob)	8	Ética y práctica profesional del Pedagogo (ob)	5
Ética Profesional del Magisterio (ob)	8		
Did. Y práctica de la especialidad II (ob)	8	Evaluación curricular (ob)	5
Taller de Investigación Pedagógica II (op)	8	Taller de investigación etnográfica en educación (op)	8
Taller de didáctica II (Educación para Adultos) (op)	8	Seminario de educación indígena (op)	7
Taller de didáctica II (Cibernética Pedagógica) (op)	8	Taller de Informática Pedagógica (op)	5
Taller de didáctica II (Problemática de la Docencia) (op)	8	Taller de Investigación en el Aula (op)	7
Orientación educativa, vocacional y profesional II-2 (op)	8	Taller de educación para grupos urbano Marginados (op)	8
Sistema de educación especial II (op)	8	Taller de aprendizaje, pensamiento y creatividad (op)	4
Problemas educativos De América Latina (op)	8	Enfoques socioeducativos en América Latina (ob)	3
Técnicas de la educación extraescolar II (op)	8	Seminario de educación abierta y a distancia	6

		(op)	
Teoría y práctica de la dirección y supervisión escolar II (op)	8	Taller de comunicación educativa (op)	7
Seminario de filosofía de la educación II (op)	8	Seminario de antropología hermenéutica (op)	8
Taller de Didáctica I (Elaboración de programas para sujetos con problemas de aprendizaje) (op)	7	Laboratorio de Educación Especial (op)	7
Taller de didáctica II (Didáctica Laboral) (op)	8	Taller de Capacitación Laboral (ob)	7

La anterior tabla nos muestra las equivalencias que se realizaron de las asignaturas del plan viejo, en donde se conjuntan materias más similares en cuanto a su contenido y se denominan unidad de conocimiento, la cual lleva un nombre que engloba a todas esas asignaturas equivalentes.

El plan de estudios nuevo propuso las Fases de Formación que delimitan la estructura curricular, las cuales son dos Básica y de Desarrollo Profesional.

FASES DE FORMACIÓN

LA FASE DE FORMACIÓN BÁSICA es un espacio curricular de acercamiento al objeto de estudio de la Pedagogía y al ámbito de la intervención pedagógica y su intención es propiciar la identificación con la profesión. Esto de acuerdo con lo que estipula el plan nuevo de estudios. Las unidades de conocimiento que estructuran la fase de formación básica de manera relacional, permiten un acercamiento al objeto de estudio de la pedagogía y una identificación de múltiples dimensiones.

Aquí valdría hacernos las siguientes preguntas, ¿cómo se va a lograr la identificación del alumno con la Pedagogía? ¿Qué parámetros o criterios van a dirigir la Formación Básica? ¿Dicha identificación tiene cierta tendencia hacia la crítica reflexiva?. Éstas preguntas no han sido respondidas por el Actual Plan, lo que nos lleva a suponer que esta Fase aún no está bien configurada dentro del mismo y que faltan parámetros que acerquen más al alumno hacia su identidad pedagógica. Las unidades de conocimiento y sus objetivos posiblemente logren alcanzar dicha identificación, sin embargo no se menciona de qué forma se va a lograr este propósito, por otro lado los profesores que dan clases en esta Fase tuvieron una Formación diferente a lo que actualmente exige el nuevo Plan de Estudios, por estas circunstancias decimos que ésta supuesta identidad no es muy tangible.

“ FASE DE FORMACIÓN BÁSICA: 204 CRÉDITOS, 174 OBLIGATORIOS, 30 OPTATIVA cursarse en cinco semestres (1º, 2º, 3º, 4º y 5º), con un total de 34 Unidades de Conocimiento, distribuidas en 28 de carácter obligatorio, y 6 de carácter optativo.”¹⁵⁵

LA FASE DE DESARROLLO PROFESIONAL tiene la intención de relacionar la formación académica con la práctica profesional a través del reconocimiento de amplios

¹⁵⁵ Plan de Estudios de la Licenciatura de Pedagogía de la ENEP-ARAGÓN. UNAM. ENEP-ARAGÓN. P. 71.

espacios de intervención pedagógica, que posibiliten la integración de conocimientos teóricos, metodológicos e instrumentales.

“ FASE DE FORMACIÓN DESARROLLO PROFESIONAL: 112 CRÉDITOS, 62 OBLIGATORIOS, 50 OPTATIVOS. A cursarse en tres semestres (6º, 7º y 8º), con un total de 21 Unidades de Conocimiento, distribuidos en 11 de carácter obligatorio, y 10 optativos.”¹⁵⁶

Ante la situación por la que atravesaba el plan viejo y que por lo cual las asignaturas no tenían mucha relación unas con otras, se propusieron las líneas eje.

LINEAS EJE

“ Éstas se plantean bajo la premisa de que lo educativo ha sido abordado en forma multirreferencial y bajo perspectivas teóricas muy diversas, cada una de las cuales puede aportar elementos para explicar, comprender e interpretar cómo se ha ido construyendo el discurso y las prácticas referidas a lo pedagógico y lo educativo, sin descuidar el necesario análisis epistemológico, histórico, filosófico, psicológico, sociológico, etcétera, de los problemas de la realidad. Para abarcar de manera sistemática todos estos aspectos dentro de la formación profesional, se delimitan seis líneas eje, cuya función es posibilitar no sólo que en sentido vertical de primero a octavo semestre se articulen los contenidos de las unidades de conocimiento de una misma línea en cuanto a congruencia, continuidad, profundidad, sino también organizar y relacionar las líneas eje Histórico Filosófica, Sociopedagógica, Psicopedagógica, Investigación Pedagógica y Formación Integral para la Titulación con la línea eje Pedagógica Didáctica, que es la que se considera marca la directriz de toda la formación de la Licenciatura en Pedagogía.”¹⁵⁷

Esta conformación de Líneas Eje no garantiza que al interior del salón de clases los alumnos sean formados de manera diferente a lo que cada unidad de conocimiento planteó, ya que en la práctica ésta reformatión es dudosa. Por otro lado resaltamos el hecho de que no cambiaron las 5 áreas que existían en el plan anterior y que en el actual se mantuvieron sin ninguna modificación en cuanto a abarcar a las unidades de conocimiento en líneas eje. Lo único que anexaron fue la línea de Titulación la cual le permite al estudiante preparar a través de la Investigación su Proyecto de Tesis, que al igual que en el anterior Plan ya existía una asignatura que brindaba dicho apoyo, ante esto nos percatamos de ésta similitud y que no genero un cambio profundo.

UNIDADES DE CONOCIMIENTO

Las unidades de conocimiento del actual plan de estudios hacen referencia a que “cada una es relativamente independiente en tanto comprende un contenido temático,

¹⁵⁶ Ibidem. P.71.

¹⁵⁷ Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP-ARAGÓN. Tomo I. UNAM. ENEP-ARAGÓN. P. 61-62.

específico e irrepetible en cualquier otra, pero al mismo tiempo definido y delimitado por el lugar que ocupa en relación a la Fase de Formación y a la Línea Eje; lo que permite articular los contenidos, precisar la modalidad didáctica y diferenciarlas como obligatorias u optativas.”¹⁵⁸

Así mismo las unidades de conocimiento que integran al nuevo plan son relativamente independientes, pero al mismo tiempo, tienen relación unas con otras, lo que permite articular los contenidos, precisar la modalidad didáctica y diferenciarlas como obligatorias u optativas. Son 39 obligatorias, 28 con formación básica y 11 con fase de desarrollo profesional, que representan el logro de los propósitos de formación de conocimientos teóricos y habilidades técnico-profesionales.

Teóricamente el nuevo Plan persigue este fin, sin embargo habría que esperar a que la primera generación de egresados consiga empleo y mantener con ellos continuidad respecto a su formación y si ésta cubrió sus expectativas. Las unidades de conocimiento optativas son consideradas de apoyo a la formación y al mismo tiempo permiten que el estudiante elija aquellas que considere más adecuadas para complementar su formación básica de acuerdo a sus propias necesidades e intereses.

“ A diferencia del número excesivo de asignaturas optativas que aparecen en el plan de estudios vigente, en el plan de estudios 2002 se limitaron a tres por línea para los semestres tercero a quinto que hacen un total de quince optativas para la fase de formación básica; y a tres también por cada una de las líneas para los semestre sexto, séptimo y octavo que hacen un total de quince optativas para la fase de desarrollo profesional.”¹⁵⁹

Probablemente algunas unidades de conocimiento recuperen información sobre las necesidades de las diversas culturas, aunque el plan nuevo lo mencione, sólo es en teoría, ya que en la práctica con los profesores es muy diferente, habrá algunos que sí hagan reflexionar a los alumnos para que sean críticos y analíticos, pero habrá otros que se remitan a su antigua metodología de sólo escribir en el pizarrón, leer, exponer, pero NO, enseñarles a que aprendan a ser y no solo a hacer. Porque donde quedarían los cursos de innovación educativa que hace algunos meses les fueron impartidos a los profesores de pedagogía precisamente para que planteara situaciones concretas que requiere el nuevo plan de estudios, llevado a cabo en el tercer semestre con este nuevo plan en los meses de agosto a diciembre de 2003.

CAMPO DE TRABAJO

En base a esas modificaciones el actual plan de estudios también abrió un campo de trabajo más amplio para el futuro egresado y que en base a esa formación los futuros pedagogos incursionarán en el ámbito laboral concerniente a la:

¹⁵⁸ Ibidem. P. 66

¹⁵⁹ Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP-ARAGÓN. Tomo I. UNAM. ENEP-ARAGÓN. P.66

- Planeación y evaluación educativa
- Formación y práctica docente
- Educación indígena
- Educación para grupos urbano-marginados
- Educación abierta y a distancia
- Educación para adultos
- Educación especial
- Comunicación educativa
- Extensión educativa y cultural
- Orientación educativa, vocacional y profesional
- Investigación educativa y pedagógica
- Administración escolar y laboral
- Capacitación para el trabajo

Todas ellas tanto en instituciones públicas como privadas, e inclusive por cuenta propia. Esto a sido consecuencia de la reestructuración que se llevo acabo en las asignaturas del plan viejo a unidades de conocimiento, al igual que a la apertura de contenidos tomados de otras áreas, por lo que se postularon líneas eje para que existiera una mayor relación entre cada una de ellas.

Como mencionamos anteriormente, el criterio de selección de las materias se debió a la revisión de contenidos que más se acercará a aspectos de índole científico, psicopedagógico, instrumental y técnico. Posteriormente llevamos a cabo una revisión general de contenidos de las unidades de conocimiento del nuevo Plan 2002, de tal manera que a través de la observación de dichos contenidos en cada unidad de conocimiento, se encontrarán repetición de contenidos o circunstancias en las que el objetivo de cada unidad no tuviera relación alguna con el Contenido, al igual que la acomodación de los contenidos de una o varias asignaturas del Plan viejo al Plan nuevo en una sola unidad de conocimiento, por lo que a continuación presentamos la revisión de los contenidos de algunas unidades de conocimiento.

Cabe mencionar que el nuevo Plan de estudios conformó como parte de su reestructuración tanto las asignaturas como a los contenidos de éstas en unidades de conocimiento. A continuación las unidades de conocimiento del Plan de estudios 2002 que seleccionamos de las líneas eje, las cuales, quizá no tengan alguna relación directa con las materias del plan anterior, sin embargo utilizamos el mismo criterio de selección a partir de sus contenidos.

Línea Eje Pedagógica-Didáctica

Se destacan las diversas teorías educativas y didácticas para el análisis del proceso de formación del sujeto y las formas de intervención pedagógica para así comprender los diversos planteamientos teórico-metodológicos e instrumentales. Las unidades de conocimiento pertenecientes a esta línea eje son:

UNIDADES DE CONOCIMIENTO DE LA LÍNEA PEDAGÓGICA-DIDÁCTICA

SEMESTRE	UNIDADES DE CONOCIMIENTO.	CARÁCTER	CRÉDITOS	TEORÍA	PRÁCTICA
1	TEORÍA PEDAGÓGICA I	OBLIGATORIO	8	4	0
1	DIDÁCTICA GENERAL I	OBLIGATORIO	7	3	1
2	TEORÍA PEDAGÓGICA II	OBLIGATORIO	8	4	0
2	DIDÁCTICA GENERAL II	OBLIGATORIO	7	3	1
3	FORMACIÓN Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA	OBLIGATORIO	7	3	1
3	PLANEACIÓN Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA	OBLIGATORIO	7	3	1
3	TALLER DE EDUCACIÓN AMBIENTAL	OPTATIVA	5	2	1
4	TEORÍA CURRICULAR	OBLIGATORIO			
4	DISEÑO DE RECURSOS DIDÁCTICOS	OBLIGATORIO	6	2	2
4	SEMINARIO DE PEDAGOGÍA COMPARADA	OPTATIVA	5	2	1
5	EVALUACIÓN CURRICULAR	OBLIGATORIO	5	2	1
5	TALLER DE DIDÁCTICA ESPECIAL	OPTATIVA	5	2	1
6	TALLER DE DISEÑO CURRICULAR	OBLIGATORIO	5	2	1
6	TALLER DE FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE	OBLIGATORIO	5	2	1
6	TALLER DE ADMINISTRACIÓN APLICADA A LA EDUCACIÓN	OPTATIVA	5	2	1
7	TALLER DE ELABORACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS	OBLIGATORIO	5	2	1
7	TALLER DE CAPACITACIÓN LABORAL	OBLIGATORIO	5	2	1
7	TALLER DE COMUNICACIÓN EDUCATIVA	OPTATIVA	5	2	1
8	TALLER DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	OBLIGATORIO	5	2	1
8	TALLER DE DIDÁCTICA E INNOVACIONES TECNOLÓGICAS	OBLIGATORIO	5	2	1
8	TALLER DE DISEÑO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	OPTATIVA	5	2	1

Línea Eje Psicopedagógica

En esta línea se incorporan las nociones acerca de la complejidad del acto educativo desarrollado por el ser humano, que tiene como punto de partida al conjunto de procesos y mecanismos psíquicos que hacen posible el aprendizaje, la interiorización de la cultura y el proceso de socialización, como procesos y medios a través de los cuales se introyectaron las formas de conocer, pensar y actuar de los individuos en un contexto social determinado. La línea comprende 5 unidades de conocimiento obligatorias, 3 optativas de la fase básica y 3 optativas en la fase de desarrollo profesional. Las unidades de conocimiento que comprenden a esta línea son:

UNIDADES DE CONOCIMIENTO DE LA LÍNEA PSICOPEDAGÓGICA

SEMESTRE	UNIDAD DE CONOCIMIENTO	CARÁCTER	CREDITOS	TEORÍA	PRÁCTICA
1	TEORÍAS PSICOLÓGICAS Y EDUCACIÓN	OBLIGATORIO	6	3	0
2	DESARROLLO, SOCIALIZACIÓN Y GRUPOS	OBLIGATORIO	6	3	0
3	TEORÍAS DEL APRENDIZAJE	OBLIGATORIO	6	3	0
3	SEMINARIO DE PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN	OPTATIVA	5	2	1
4	PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE	OBLIGATORIO	7	3	1
4	TALLER DE APRENDIZAJE, PENSAMIENTO Y CREATIVIDAD	OPTATIVA	5	2	1
5	ORIENTACIÓN EDUCATIVA	OBLIGATORIO	5	2	1
5	LABORATORIO DE EDUCACIÓN SEXUAL	OPTATIVA	5	2	1
6	TALLER DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA	OPTATIVA	5	2	1
7	LABORATORIO DE EDUCACIÓN ESPECIAL	OPTATIVA	5	2	1
8	TALLER DE EDUCACIÓN PARA GRUPOS URBANO-MARGINADOS	OPTATIVA	5	2	1

Línea Eje Sociopedagógica

Abarcan el análisis desde las diferentes perspectivas teórico-metodológicas de las dimensiones socioeconómicas, políticas, ideológicas y culturales de las problemáticas educativas en el contexto nacional e internacional. La línea comprende 5 unidades de conocimiento obligatorias, 3 optativas de la fase básica, 3 optativas de la fase de desarrollo profesional. Las unidades de conocimiento de esta línea son:

UNIDADES DE CONOCIMIENTO DE LA LINEA SOCIOPEDAGÓGICA

SEMESTRE	UNIDAD DE CONOCIMIENTO	CARÁCTER	CRÉDITOS	TEORÍA	PRÁCTICA
1	TEORÍAS SOCIOLOGICAS Y EDUCACIÓN	OBLIGATORIO	6	3	0
2	CULTURA, IDEOLOGÍA Y EDUCACIÓN	OBLIGATORIO	7	3	1
3	ENFOQUES SOCIOEDUCATIVOS EN AMÉRICA LATINA	OBLIGATORIO	6	3	0
3	SEMINARIO DE GÉNERO Y EDUCACIÓN	OPTATIVA	5	2	1
4	ORGANISMOS INTERNACIONALES Y POLÍTICAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA	OBLIGATORIO	6	3	0
4	SEMINARIO DE DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN	OPTATIVA	5	2	1
5	ECONOMÍA Y POLÍTICA EDUCATIVA EN MÉXICO	OBLIGATORIO	4	2	0
5	CULTURA Y PEDAGOGÍA	OPTATIVA	5	2	1
6	SEMINARIO DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA	OPTATIVA	5	2	1
7	SEMINARIO DE EDUCACIÓN INDÍGENA	OPTATIVA	5	2	1
8	TALLER DE EDUCACIÓN DE ADULTOS	OPTATIVA	5	2	1

La mayoría de las unidades manejan la idea de los sistemas que han incursionado en el mundo y que vinieron a aterrizar en América Latina, recayendo en los aspectos educativos, políticos, económicos, culturales y sociales, de las instituciones, de las empresas y de la población en general. Se dice esto porque los contenidos mencionan al Neoliberalismo y a la Globalización como principales sistemas que han venido a implantarse en nuestra sociedad y escuelas, a través del currículo. También nos habla sobre la modernización en todos los niveles educativos, sobre la educación pública y privada, sobre el presupuesto a la educación y de las repercusiones del Neoliberalismo en nuestra sociedad global.

Línea Eje de Investigación Pedagógica

Esta línea comprende el conjunto de conocimientos de distintas vertientes de investigación desarrolladas en el ámbito de las ciencias sociales y de la propia disciplina pedagógica, sus alcances y limitaciones para el enriquecimiento de la disciplina, la comprensión y el análisis de la problemática educativa y de la intervención pedagógica. La línea comprende 3 unidades de conocimiento obligatorias y 3 optativas de la fase básica, 2 obligatorias y 3 optativas en la fase de desarrollo profesional. Las unidades que comprenden a esta línea eje son:

UNIDADES DE CONOCIMIENTO DE LA LINEA DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

SEMESTRE	UNIDAD DE CONOCIMIENTO	CARÁCTER	CRÉDITOS	TEORÍA	PRÁCTICA
1	INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA	OBLIGATORIO	7	3	1
2	EPISTEMOLOGÍA Y PEDAGOGÍA	OBLIGATORIO	6	3	0
3	HERMENÉUTICA PEDAGÓGICA	OPTATIVA	5	2	1
4	TALLER DE ESTUDIOS ESTADÍSTICOS EN EDUCACIÓN	OPTATIVA	5	2	1
5	ENFÓQUES METODOLÓGICOS CUANTITATIVOS	OBLIGATORIO	6	3	0
5	TALLER DE INFORMÁTICA PEDAGÓGICA	OPTATIVA	5	2	1
6	ENFÓQUES METODOLÓGICOS CUALITATIVOS	OBLIGATORIO	6	3	0
6	TALLER DE INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA EN EDUCACIÓN	OPTATIVA			
7	TALLER DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA Y EDUCATIVA	OBLIGATORIO	5	2	1
7	TALLER DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA	OPTATIVA	5	2	1
8	TALLER DE ANÁLISIS DEL DISCURSO EDUCATIVO	OPTATIVA	5	2	1

Línea Eje Histórico-Filosófica

En esta línea se plantea el esclarecer la esencia y sentido de la educación del ser humano como posibilidad ontológica y teleológica que contribuye a su realización, a partir de su historicidad, de su vínculo con la cultura y de sus sustentos filosóficos. La línea comprende 5 unidades de conocimiento obligatorias, 3 optativas de la fase básica y 3 optativas en la de desarrollo profesional. Las unidades de conocimiento de esta línea eje son:

UNIDADES DE CONOCIMIENTO DE LA LINEA HISTÓRICO-FILOSÓFICA

SEMESTRE	UNIDAD DE CONOCIMIENTO	CARÁCTER	CRÉDITOS	TEORÍA	PRÁCTICA
1	ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA	OBLIGATORIO	6	3	0
2	HISTORIA GENERAL DE LA EDUCACIÓN	OBLIGATORIO	6	3	0
3	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO	OBLIGATORIO	6	3	0
3	SEMINARIO DE HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA	OPTATIVA	5	2	1
4	FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	OBLIGATORIO	6	3	0
4	SEMINARIO DE AXIOLOGÍA Y TELEOLOGÍA EDUCATIVA	OPTATIVA	5	2	1
5	ÉTICA Y PRÁCTICA PROFESIONAL DEL PEDAGOGO	OBLIGATORIO	4	2	0
5	SEMINARIO DE TEMAS SELECTOS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	OPTATIVA	5	2	1
6	SEMINARIO DE FILOSOFÍA Y PRÁCTICA EDUCATIVA.	OPTATIVA	5	2	1
7	TALLER DE HISTORIOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN	OPTATIVA	5	2	1
8	SEMINARIO DE ANTROPOLOGÍA HERMENÉUTICA	OPTATIVA	5	2	1

MAPA CURRICULAR 2002 DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA FES-ARAGÓN

Fases de Formación	BÁSICA					DESARROLLO PROFESIONAL			Total de Créditos
	1er Semestre	2º Semestre	3er. Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre	
PEDAGÓGICA DIDÁCTICA	Teoría Pedagógica I (Ob.) 4 0 8	Teoría Pedagógica II (Ob.) 4 0 8	Formación y Práctica Pedagógica (Ob.) 3 1 7	Teoría Curricular (Ob.) 3 0 6	Evaluación Curricular. (Ob.) 2 1 5	Taller de Diseño Curricular (Ob.) 2 1 5	Taller de Elaboración y Evaluación de Programas Educativos (Ob.) 2 1 5	Taller de Evaluación de los Aprendizajes (Ob.) 2 1 5	49
	Didáctica General I (Ob.) 3 1 7	Didáctica General II (Ob.) 3 1 7	Planeación y Organización Educativa (Ob.) 3 1 7	Diseño de Recursos Didácticos (Ob.) 2 2 6		Taller de Formación y Práctica Docente (Ob.) 2 1 5	Taller de Capacitación Laboral (Ob.) 2 1 5	Taller de Didáctica e Innovaciones Tecnológicas (Ob.) 2 1 5	42
HISTÓRICO FILOSÓFICA	Antropología Pedagógica (Ob.) 3 0 6	Historia General de la Educación (Ob.) 3 0 6	Historia de la Educación en México (Ob.) 3 0 6	Filosofía de la Educación (Ob.) 3 0 6	Ética y Práctica Profesional del Pedagogo (Ob.) 2 0 4				28
SOCIO PEDAGÓGICA	Teorías Sociológicas y Educación (Ob.) 3 0 6	Cultura Ideología y Educación (Ob.) 3 1 7	Enfoques Socioeducativos en América Latina (Ob.) 3 0 6	Organismos Internacionales y Políticas Educativas en América Latina (Ob.) 3 0 6	Economía y Política Educativa en México (Ob.) 2 0 4				29
PSICOPEAGÓGICA	Teorías Psicológicas y Educación (Ob.) 3 0 6	Desarrollo Socialización y Grupos (Ob.) 3 0 6	Teorías del Aprendizaje (Ob.) 3 0 6	Problemas del Aprendizaje (Ob.) 3 1 7	Orientación Educativa (Ob.) 2 1 5				30
INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA	Investigación Pedagógica (Ob.) 3 1 7	Epistemología y Pedagogía (Ob.) 3 0 6			Enfoques Metodológicos Cuantitativos (Ob.) 3 0 6	Enfoques Metodológicos Cualitativos (Ob.) 3 0 6	Taller de Investigación Pedagógica y Educativa (Ob.) 2 1 5		30
FORMACIÓN INTEGRAL PARA LA TITULACIÓN					Taller de apoyo a la Titulación I (Ob.) 3 1 7	Taller de apoyo a la Titulación II (Ob.) 3 1 7	Taller de apoyo a la Titulación III (Ob.) 3 1 7	Taller de apoyo a la Titulación IV (Ob.) 3 1 7	28
			OPTATIVA (Op) 2 1 5	OPTATIVA (Op) 2 1 5	OPTATIVA (Op) 2 1 5	OPTATIVA (Op) 2 1 5	OPTATIVA (Op) 2 1 5	OPTATIVA (Op) 2 1 5	30
			OPTATIVA (Op) 2 1 5	OPTATIVA (Op) 2 1 5	OPTATIVA (Op) 2 1 5	OPTATIVA (Op) 2 1 5	OPTATIVA (Op) 2 1 5	OPTATIVA (Op) 2 1 5	30
						OPTATIVA (Op) 2 1 5	OPTATIVA (Op) 2 1 5	OPTATIVA (Op) 2 1 5	15
								OPTATIVA (Op) 2 1 5	5
Total de Créditos por Semestre	40	40	42	41	41	38	37	37	316

78

OPTATIVAS A B C A HORAS TEÓRICAS B HORAS PRÁCTICAS C CRÉDITOS

■ Unidades de Conocimiento Responsables de la Integración de las Prácticas Escolares

Línea Eje de Formación Integral para la Titulación

En esta línea se pretende incorporar a la estructura curricular los talleres de tesis y tiene como finalidad ir construyendo desde el quinto semestre el trabajo recepcional con asesorías formalmente establecidas mediante talleres de apoyo a la titulación. La línea comprende 4 unidades de conocimiento obligatorias. En los primeros talleres de apoyo a la titulación I y II de quinto y sexto semestre, se pretende que los alumnos elaboren su proyecto de investigación y en los talleres correspondientes al séptimo y octavo realicen la investigación en sí.

A partir de lo antes citado encontramos que el actual Plan 2002 recoge y vacía en este nuevo Plan situaciones muy parecidas al anterior Plan, tal es el caso de las mismas áreas por líneas eje, en donde se percibe que no hubo un cambio en éstas. Por otro lado tenemos las equivalencias entre asignaturas a unidades de conocimiento, en donde no hay congruencia en la equivalencia entre unas y otras, es decir, que no compaginan los contenidos de una con las otras, de esta forma la formación que recibe el individuo varía al del Plan anterior por los cambios que se generaron, sin embargo encontramos éstas y otras situaciones que podrían seguir causando conflictos en la estructura curricular.

2.6. Perfil del Docente en los planes 1977 y 2002.

En los últimos tiempos el tema del sujeto educativo se ha colocado en un lugar importante, al estar implicado en los procesos y prácticas educativas. Al respecto varios autores de la educación han reflexionado acerca de la noción del sujeto educativo, algunas de ellas son Marcela Gómez Sollano y Buenfil Burgos. Ambas basaron sus estudios en Zemelman y Laclau, bajo la influencia de la Escuela de Essex, de donde se retomaron la noción de sujeto histórico, político y vanguardista abierto a una totalidad social.

En cambio Puiggrós que también se fundamenta en Laclau, considera que el magisterio esta compuesto por sujetos capaces de oponer con fuerza, con poder, elementos contrahegemónicos (de resistencia y propositivos), al proyecto neoliberal dominante.

“ Los sujetos educativos son sociales y, por tanto, se inscriben en prácticas sociales y políticas específicas. Esto es, el ser sujeto educativo es excluyente del ser sujeto político, la “y” constitutiva del sujeto educativo es inclusiva, porque se puede ser simultáneamente sujeto educativo, sujeto social, sujeto psíquico, sujeto político, sujeto cultural “¹⁶⁰. En este sentido el sujeto educativo adquiere una gran responsabilidad puesto que el papel que asume es en base al campo educativo y social.

¹⁶⁰ De Alba, Alicia. “ Sujeto político, sujeto educativo: claves a partir de dos conjunciones “. P.118.

Entramos así, aun aspecto central de la tarea educativa y formativa como el de la enseñanza, es importante destacar a la enseñanza como acción y no como reacción, es el ejercicio pedagógico de lo que se enseña. El problema es que la tarea de enseñar se ha dejado, por el sentido asignado a la universidad y a la instrucción en las sociedades modernas a los “ilustrados”, es decir a aquellos que como especialistas dominan lo que un campo disciplinario supone, a través de una certificación o mediante el manejo de instrumental técnico-operativo que aproxime al especialista al hacer de la enseñanza, a través del ejercicio docente.

“...la enseñanza pasa a ocupar el lugar de oficio, cuando como otros, parece que opera más por la habilidad y la experiencia, que por la reflexión y el aprendizaje constantes “¹⁶¹. Sin embargo, continúan produciéndose y multiplicando viejos y nuevos problemas; tendencias en donde la enseñanza ha sido movida durante mucho tiempo al depositar en el docente el papel de transmisor y evaluador de los aprendizajes y del conocimiento, junto con el intento de innovación y recreación del espacio educativo.

“ Aprender que cuando se aprehende, no sólo esta en juego un contenido relacionado con el conocimiento constituido, sino la posibilidad de construir algo nuevo y con ello constituirse como sujeto de y en la acción “¹⁶².

Es en lo educativo en donde el conocer constituye cada vez más un arma de lucha para consolidar opciones que sean la puerta de entrada para hacer de la historia el espacio de gestación de proyectos, como horizonte que puede aportar al sujeto formas de razonamiento, en las que lo acumulado se despliegue en la historicidad del saber y del hacer, aquí las nociones de apropiación y formación de los sujetos se plantean una serie de problemas en un sentido epistemológico la cual aporta formas de razonamiento y el repensar de la realidad.

“En este sentido las relaciones entre educación y el resto de las actividades sociales adquirieron un carácter de relaciones de oferta y demanda; poniéndose al mayor acento en los problemas de ajuste entre la producción del sistema educativo y la demanda de recursos humanos emanados del sistema productivo, requerimientos inmediatos para el despegue del modelo de desarrollo que se esta implementando “¹⁶³.

Existe un encuadramiento de la práctica docente a un modelo social estereotipado donde el quehacer del docente esta limitado al espacio del aula, en donde su única actividad es enseñar. Por otro lado, provoca que los estudiantes de Pedagogía visualicen la actividad docente como un campo específico ocupacional del pedagogo.

¹⁶¹ Gómez Sollano, Marcela. Teoría, conocimiento y formación. Una aproximación epistemológica al campo pedagógico. P. 48.

¹⁶² Ibidem. P.49.

¹⁶³ Solano Alpizar, José. “Algunas consideraciones en torno a los cambios experimentados por el concepto de educación en el discurso educativo para América Latina durante la segunda mitad del siglo XX” . P. 79.

De acuerdo con esta panorámica, podemos observar también que el objeto principal del campo de la Pedagogía ha sido el de formar docentes, esto claro en el Perfil del docente en el plan de 1977.

El concepto de maestro parte de los planteamientos de Larroyo uno de los primeros iniciadores de la Pedagogía quien plantea lo siguiente: “ todo ser humano tiene la capacidad de educar voluntaria o involuntariamente a sus semejantes, y que el maestro además de poseer esta cualidad es quien con vocación nata se dedica de modo voluntario y profesional a enseñar “ ¹⁶⁴.

Lo cual quiere decir que el maestro es un sujeto social que se considera: guiado por el amor hacia sus semejantes, acerca a los alumnos a los valores y es consciente de su responsabilidad; aunado a ello debía de poseer vocación, aptitudes y técnicas profesionales, ya que ante el alumno debía de poseer buena salud mostrar alegría y buen humor.

Según Antonio Carrillo existen dos tipos de maestros el práctico y el teórico, en donde el primero se dedica al manejo de las técnicas, instrumentos y procedimientos de enseñanza, mientras que el segundo se encarga de organizar, supervisar y orientar el trabajo educativo.

Es así como se concibe al maestro perfecto que señala que el fin de la educación es lograr la perfección, esto según Kant, y de aquí sale esa idea de que el pedagogo llegue al perfeccionamiento total, a fin de que sirva de modelo a seguir.

Por otro lado el perfil de docente que maneja el nuevo Plan 2002, se basa en la misma planta docente que existía en el Plan de 1977, sólo que ahora los profesores deberán de asistir a los cursos de formación docente y actualización académica para fortalecer la nueva propuesta del plan de estudios.

“ Los profesores que estarán a cargo de las unidades de conocimiento que constituyen la línea de formación integral para la titulación, deberán acreditar, ante el Comité Académico de Carrera, su formación en el ámbito de la investigación, quien especificará los criterios “ ¹⁶⁵.

Los profesores definitivos serán reubicados en las unidades de conocimiento, de acuerdo a la tabla de equivalencias.

Sin embargo no encontramos aún un perfil del docente específicamente del Plan de estudios 2002, por lo que consideramos que éste tiene una aproximación al antiguo plan 77, ya que el actual Plan no hace referencia a dicho perfil, puesto que recupera a

¹⁶⁴ Carrillo Antonio, Mata Ortiz, Lucía, et al. “Algunos supuestos teóricos sobre la racionalidad empleada en el plan de estudios de la carrera de pedagogía en la UNAM “. Memoria Amarilla. ENEP-ARAGÓN, Primera edición de enero de 1986. P. 137.

¹⁶⁵ Plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía de la ENEP-ARAGÓN. UNAM. Tomo I. P. 84.

su antigua planta docente, ya sean pedagogos, sociólogos, psicólogos, arquitectos, etc. Lo cual nos indica que el perfil del docente de pedagogía es muy variable puesto que cada profesor recibió una formación diferente por las carrera que estudio.

La siguiente tabla nos muestra gráficamente la contrastación entre el plan viejo y el plan nuevo acerca de la estructura del plan de estudios, la revisión de contenidos de cada una de las unidades de conocimiento y el perfil del docente.

	PLAN 77	PLAN 02	CONTRASTACIÓN Y REFLEXIÓN DE AMBOS PLANES
ESTRUCTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS	<ul style="list-style-type: none"> ● El plan de estudios de 1976, no tenía materias optativas y duraba 4 años y solo tenía asignaturas obligatorias. ● Para 1985 las materias optativas fueron agrupadas en 5 áreas: psicopedagogía, sociopedagogía, didáctica y organización escolar, investigación pedagógica, e Histórico-filosófico. Las cuales podían ser escogidas por los alumnos a partir del quinto semestre (3optativas) y para el séptimo (4optativas). ● Para 1994 las áreas seguían siendo las mismas, y el total de créditos era de 244, obligatorios 168, optativos 76, materias 58 y semestres 8. 	<ul style="list-style-type: none"> ● La estructura curricular esta organizada en las fases de formación que son básica y de desarrollo profesional. ● En las líneas eje de articulación, que estructuran y dan cuerpo a una orientación de los estudios. ● Las unidades de conocimiento ya que ante la fragmentación de conocimientos con las asignaturas del plan viejo, se intenta con este término nuevo una concepción totalizadora, articulada y abierta del conocimiento. ● Cuenta con 316 créditos a cubrir, 204 de formación básica de los cuales 174 son obligatorios y 30 optativos a cursarse en cinco semestres con un total de 34 unidades de conocimiento, 28 obligatorias y 6 optativas. ● De la fase de desarrollo profesional son 112 créditos, 62 obligatorios y 50 optativos a cursarse en 3 semestres de un total de 21 unidades de conocimiento distribuidos en 11 obligatorias y 10 optativas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Nos percatamos de que las áreas desaparecieron y fueron retomadas en líneas eje para que no existiera una fragmentación y desvinculación entre las unidades de conocimiento y las otras líneas eje. ● Las asignaturas del Plan 77 fueron cambiadas a unidades de conocimiento y a través de la equivalencia se reubicaron en diferentes semestres siendo optativas u obligatorias, para ello consultar el cuadro de equivalencias que anteriormente se presentó. ● El total de créditos aumento para que se consolidará aún más como Licenciatura y también cambiaron las unidades de conocimiento optativas y obligatorias. ● El nuevo Plan 99 cuenta actualmente con fases de desarrollo profesional, ya que el Plan 77 no tenía este elemento.
	<ul style="list-style-type: none"> ● Los contenidos de cada una de las asignaturas son muy parecidos sobre todo las de las áreas de psicopedagogía y didáctica, de las cuales se encuentran más. ● Sus contenidos reflejan en cierta medida la formación que se pretendía lograr en los egresados, decimos esto porque los contenidos estaban enfocados a 	<ul style="list-style-type: none"> ● Las unidades de conocimiento que se revisaron fueron todas las del actual Plan de estudios. ● Las unidades que se revisaron se encuentran ubicadas por líneas ejes y se pueden apreciar en el cuadro de equivalencias entre el Plan 77 y Plan 99. ● Se revisaron los contenidos de cada una de las unidades de 	<ul style="list-style-type: none"> ● Se encontró que algunas unidades de conocimiento aún mantienen esa relación estrecha con el neoliberalismo ya que se observa una fuerte interrelación entre lo homogéneo y lo heterogéneo, entre lo universal y lo particular, en donde las tendencias opuestas como la fragmentación y la integración interactúan y se afectan mutuamente. ● En base a los contenidos de las unidades de conocimiento, se observó en el Plan de Estudios Tomo II de Pedagogía que a pesar de que se encuentran

<p>REVISIÓN DE CONTENIDOS</p>	<p>que el alumno fuera capaz de realizar una práctica pedagógica partiendo del análisis, crítico y reflexivo de la realidad educativa con base a los fundamentos teórico-metodológicos y técnicos de la disciplina.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Dichos contenidos estaban encaminados a la capacitación de los alumnos, ya que el contexto económico, político y social lo exigían. 	<p>conocimiento y de las cuales se enconyraon algunas con cierta tendencia a la capacitación e instrumentalización del individuo, el cual es capacitado en vez de ser formado, decimos esto porque a través del lenguaje que encontramos en los contenidos percibimos palabras que denotan una relación con el Neoliberalismo, es decir, con propósitos que se refieren a intereses económicos de las empresas y que a través de los contenidos en el currículum esa como pretenden que los estudiantes adquieran esta lógica del Neoliberalismo.</p>	<p>más relacionadas y existe menos la fragmentación, entre cada una de ellas, nos percatamos que sólo reunieron los contenidos de asignaturas equivalentes en una sola.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Nos encontramos con contenidos que pretenden que el alumno construya sus propios conocimientos a partir de sus estructuras mentales, lo cual nos indica la fuerte tendencia que ejerce el constructivismo sobre el plan de estudios que se avala de conceptos tales como el análisis, la reflexión, la crítica, etc, en donde éstos juegan un papel relevante para comprender y adquirir la formación deseada, pero que en este plan sólo se han avocado en cierta medida a una verdadera formación pedagógica y no con profundidad, puesto que aún permanecen rasgos no muy notables de cientificismo, pragmatismo e instrumentalismo
<p>PERFIL DEL DOCENTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● El docente es predeterminado en la institución de acuerdo a ciertos perfiles de docencia, es evaluado y juzgado con los límites que impone la “imagen ideal”. De esta manera observamos al docente en un doble rol la imagen social y la imagen oficial del desempeño de la actividad de enseñar. ● No existía un proyecto de Formación del docente, sólo había cursos de capacitación y actualización de profesores, pero con tendencia instrumentalista y tecnicista. 	<ul style="list-style-type: none"> ● El plan actual a organizado en siete módulos un diplomado en donde se habla de la problemática de la docencia que promueva en el docente el análisis de su práctica educativa, se consolide como investigador educativo, que potencie más su desarrollo profesional y fortalezca su actualización y formación. ● Al término del diplomado tendrán una formación teórica, metodológica y técnica propias de la disciplina pedagógica y de la práctica educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Los docentes han sido dominados por el proyecto neoliberal dominante, ya que sus estrategias didácticas se han quedado cerradas a otras propuestas sobre cómo dar la clase y como guiar a los estudiantes hacia la reflexión y el análisis de su propia formación pedagógica. ● Se aprecian las mismas metodologías que anteriormente los profesores utilizaron en el plan viejo y que sólo se traslaparon las mismas formas didácticas de enseñar al nuevo plan de estudios. ● Es importante también mencionar que los actuales profesores han mantenido durante todo este tiempo su misma forma de dar clase, lo cual nos indica que le es muy difícil abocarse a otras propuestas para que el alumno se forme, ya que si durante muchos años han trabajado con su misma metodología seguramente aprender estrategias didácticas nuevas le costarán mucho aprenderlas, por la formación que también ellos recibieron durante su licenciatura.

CAPITULO III. PROPUESTAS PARA ALGUNAS MODIFICACIONES DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR DE LA LIC. DE PEDAGOGÍA DE LA ENEP-ARAGÓN.

Las repercusiones del sistema neoliberal en la formación del docente se ha visto marcada por la tendencia constructivista, que como mencionamos en el capítulo anterior, recae fundamentalmente en el currículum y en la formación del pedagogo. Principalmente en este apartado brindamos nuestra propuesta, a través de elementos que propicien en la formación del alumno el interés y la integridad profesional que el perfil de egreso pretenda alcanzar y que de estos surjan profesionistas dedicados a la práctica profesional.

Para lograr lo anterior, es conveniente mencionar que la fundamentación comprende desde líneas humanísticas hasta líneas de su práctica profesional. Las cuales son analizadas desde la formación que pretendemos logre el pedagogo alternativo en base a la sociedad en la que vivimos sin perder de vista las condiciones económicas, sociales, políticas ideológicas, que posee nuestro país y la gente.

Claro esta que este objetivo se ira alcanzando conforme el docente también se le brinden cursos en donde su formación no termine y se enriquezca aún más de estrategias didácticas que le ayuden a trabajar y a que el estudiante comprenda, aprenda, analice, valore y lleve a la práctica lo reflexionado.

De esta manera el docente adquirirá un status que al cabo del tiempo ha perdido frente a sus alumnos por las condiciones que el neoliberalismo ha implantado en la ideología de nuestro país, y que nos ha llevado a perder el respeto por el docente y su trabajo.

3.1 Elementos para un perfil de formación docente alternativo.

La formación de todo docente requiere de diversos elementos tanto de índole principalmente ético, como de valores de responsabilidad, compromiso, perseverancia y paciencia; otros elementos serían de corte analítico, reflexivo y crítico, los cuales moldean aún más la formación del docente alternativo, que requieren las instituciones educativas.

Es así como el futuro docente requerirá de una formación en donde serán necesarios dos puntos que le ayudarán a forjar mejor su servicio a la sociedad, el primero se refiere a que la enseñanza es una práctica humana que compromete moralmente a quien la realiza o a quien tiene iniciativas con respecto a ella; en segundo lugar, la enseñanza es una práctica social que responde a las necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los

actores directos en la misma, necesitando atender a las estructuras sociales y a su funcionamiento para poder comprender su sentido total.

Con respecto a la primera característica, “ la enseñanza es una actividad humana en la que unas personas ejercen influencias sobre otras. Estas influencias, se ejercen, de una parte, en relación de desigualdad de poder y autoridad entre profesor y alumnos, y de otra, responden a una intencionalidad educativa, es decir, se llevan a cabo actividades que se justifican en su valor con respecto a fines deseables “¹⁶⁶.

La segunda característica supone un contrapunto a la enseñanza, la cual es una actividad intencional que obliga moralmente a sus responsables, sin embargo, lo que ocurre en las aulas no depende solo de lo que desean sus protagonistas; está en relación con la estructura organizativa y administrativa de la institución y con los recursos físicos y sociales disponibles.

En este sentido, la enseñanza no es una práctica orientada por la Didáctica. “ Participa más bien del flujo de acciones políticas, administrativas, económicas y culturales, entreverada por las formas de conciencia vigentes y por las condiciones materiales de existencia “¹⁶⁷.

Es así que la formación del pedagogo también debe estar orientada por los fines que la educación persigue, tal y como lo menciona la Ley General de la Educación de 1970 declara para todos los niveles y modalidades y que son:

“ Uno: La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia...

Dos: La adquisición de hábitos de estudio y trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales que permitan impulsar y acrecentar el desarrollo social, cultural, científico y económico del país “¹⁶⁸.

Aunado a estas características conviene mencionar otras que consideramos importantes para conformar los elementos indispensables para la formación del futuro docente alternativo y que además pretenden desarrollar sus potencialidades.

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno. Con esto queremos decir que el pedagogo durante su formación vaya adquiriendo su identidad con la

¹⁶⁶ Contreras Domingo, José. Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción crítica a la Didáctica. Editorial: Akal, Madrid, España, 1990. P. 16.

¹⁶⁷ Ibidem. P. 17.

¹⁶⁸ Gimeno, Sacristán, J. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Editorial: Morata, Madrid, octava edición 2002. P. 68

carrera y su compromiso para con la sociedad, claro está que para ello tendrá que ir desarrollando una personalidad propia, auténtica y responsable.

- b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio y la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia. Para lograr este punto que aquí proponemos, es necesario un individuo que se sienta capaz de lograr alcanzar este objetivo, ya que se requiere de una fuerte personalidad inquebrantable y accesible a los cambios y a las ideas nuevas sin que deteriore sus principios y bases puras.
- c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos. Lo que queremos decir con esto, es que muchas veces los estudiantes no tienen buenos hábitos de estudio y en estas ocasiones el profesor se encuentra con serias deficiencias en los alumnos y el maestro hace a un lado esas deficiencias y sigue con su programa, lo cual genera retrasos en la adquisición de los conocimientos en los estudiantes.
- d) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales. Este punto es muy importante, ya que el docente periódicamente tendrá que tomar cursos que le ayuden a formarse, y a su vez formar a sus alumnos.
- e) La formación en el respecto de la pluralidad lingüística y cultural de México. Lo que significa que el pedagogo debe respetar la pluralidad de ideas, de comunidades, de lenguas, para que de esta forma abarque a la población de todo México.
- f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural. La formación para ello depende mucho de lo que los objetivos o el perfil de egreso de Pedagogía pretenda alcanzar en sus futuros pedagogos, y para lograr esto, se requiere de los elementos que más adelante mencionaremos.
- g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos. Este objetivo como los anteriores son indispensables para la formación humana e integral de cada uno de los docentes y de los alumnos.

Los puntos anteriores forman parte de nuestra propuesta de formación de los docentes alternativos, por lo que contrariamente a lo que el nuevo plan de estudios postula, ya que el perfil de egreso actual se basó en el constructivismo y en la psicología de tal manera que son las que ocupan el fundamento del nuevo plan de estudios.

“ Como demostró Foucault, la psicología, como otras ciencias del conocimiento del hombre, está implicada en un proceso de individualización de, vigilancia y control del hombre. Se encuadra en el objetivo de conocer para controlar mejor, para producir

subjetividades e identidades. Como dicen Valeria y F. Álvarez-Uría "... esta nueva ciencia se encargará de fabricar el mapa de la mente infantil para asegurar de forma definitiva la conquista de la infancia. La colonización ejercida por la escuela sobre unos niños aprisionados en los pupitres se convierte así en una auténtica camisa de fuerza psicopedagógica que inaugura una neocolización sin precedentes casi desde el principio ".¹⁶⁹

Ante esto nos percatamos de que muchas de nuestras conductas ya estaban predisuestas a que ocurrieran, decimos esto debido a que la escuela a partir de las capacidades de los alumnos es como encontrarán su lugar dentro y fuera de ella, dicho en otras palabras significa que el sistema educativo asigna diferentes funciones para los distintos estratos sociales en su tránsito por el mismo, legitimándose desde dentro de la institución, la desigualdad social.

Algunos autores como Bourdieu y Passeron, las clases dominantes imponen su definición del mundo social, su capital cultural, ejerciendo una violencia simbólica, ya que imponen , mediante la acción pedagógica, una serie de significaciones como legítimas y naturales.

Para poder llevar acabo esa violencia simbólica de una forma efectiva y sutil, de tal manera que no parezca imposición ni arbitraria, sino necesaria y natural, " se realiza gracias a la relativa autonomía de que goza la institución escolar y al ocultamiento sistemático de la imposición, gracias a la presentación de la selección cultural como la cultura imparcial y neutral " ¹⁷⁰.

Lo que nos remite nuevamente a la falta de seriedad del compromiso educativo que los docentes tienen y digo esto, porque durante su formación ellos pasaron por muchas circunstancias iguales a las que pasan hoy en día los estudiantes, y que a través de la responsabilidad que tuvieron esos docentes muchos actualmente están en la lucha por el alcance de una formación crítica en sus estudiantes.

Al cabo de unas décadas y debido a muchas circunstancias de tipo político, ideológico, económico y comercial, muchos de los valores morales y éticos han cambiado de tal manera que se han adecuado a la época reciente del Neoliberalismo que como mencionábamos en el Capítulo I, dentro de sus características están la cantidad y la productividad, palabras muy de moda en las instituciones educativas y sobre todo que se ven plasmados de manera muy matizadas en los currículos de las Licenciaturas.

¹⁶⁹ Tadeu Da Silva, Tomaz. La Deconstrucción del Constructivismo Pedagógico. En Las Pedagogías Psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales. P. 18.

¹⁷⁰ Contreras Domingo, José. Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción crítica a la Didáctica. Editorial: Akal, Madrid, España, 1990. P. 32.

Debido a esos cambios generados, surgieron muchos docentes con diversas formaciones, aunque se les haya formado en la misma institución, y que actualmente algunos de ellos son radicales y mantienen sus ideales como algo tangible y alcanzable, y no como aquellos que inclinaron su formación a la conveniencia particular, olvidándose de la comunidad.

Es importante mencionar que los docentes son personas: responsables, analíticas, reflexivas, críticas, éticos, comprometidos y sobre todo muy abiertos de mente, ya que estudian, leen y se preparan día a día para brindar sus conocimientos y experiencias a los futuros docentes. Es decir que se generan debates y propuestas alternativas en las reuniones que se llevan a cabo con los docentes.

Aunado a estos elementos conviene citar también los de corte filosófico, humanístico, pedagógico, ideológico y político, ya que toda formación requiere de aspectos filosóficos y pedagógicos que fundamenten su formación, que mantengan su ideología, sus ideales y metas procurando alcanzarlas en sí mismo y en los que le rodean; humanística porque la sociedad no tiene ya ninguna inclinación por el rescate de la humanidad y sobre todo político porque ante sus razonamientos seguramente estará inmiscuido en la política educativa y de Estado.

Cabe mencionar también otro elemento que algunos docentes seguramente traen consigo desde su niñez: la cooperación, que quizá ya no utilicen muchos formadores, debido a las ideas subliminales de individualismo y falta de compromiso que el Neoliberalismo, les ha ido penetrando a través de medios como el lenguaje, la televisión, el radio, la computadora, etc; y que al paso del tiempo los ha desvalorizado y viven en una gran soledad, ansiedad, individualismo, depresión y estrés.

La mayoría de los elementos que hemos propuesto, también se refieren a que no poseemos una identidad propia la cual nos haga sentirnos orgullosos de ella y que nos abra la mente para comprender que dichos elementos deberían de formar parte siempre en nuestras vidas, desde pequeños hasta el fin de nuestros días. Cosa que ya no sucede ni en las primarias, ni en las secundarias, etc; muchos docentes han perdido o han cambiado sus ideales por otras ideas individualistas y se han olvidado de su papel como Formador-Docente-Formador¹⁷¹ en la sociedad.

Sólo a través de reuniones que la ENEP-ARAGÓN brinde a sus docentes, (foros, conferencias, reuniones, etc) en donde se debatan y discutan los problemas a los que se enfrentan tanto docentes como alumnos, es como estos llevarían a cabo la verdadera tarea de formar a sus alumnos, claro es que éstas pretensiones tendrían que ser seguidamente reforzadas con miras a que los docentes se preparen aún más en todos los aspectos o elementos que mencionamos y que quizá muchos de ellos ya hayan olvidado, otros más no lo aterricen en el aula y otros se deba a que no han cambiado ni

¹⁷¹ Este empleo de tres palabras denota para mí, el proceso que a cada sujeto le concierne en su formación; primero es formado por la institución educativa, los profesores, la sociedad y su familia; Docente ya que esta preparado para dar clases y Formador porque ese es su papel para con los estudiantes.

mejorado sus técnicas de dar clase y las aplican tal y como las aprendieron, las cuales ya no son acordes a las necesidades de los alumnos, puesto que ellos las aprendieron bajo otras condiciones.

Es por ello que la propuesta que aquí se hace es que ante la falta de seriedad en la preparación de los docentes por la situación arriba mencionada, consideramos que la formación alternativa de los ya actuales profesores que imparten clases, sean formados a través de un programa especial que tenga por objetivo el ejercitar la mente, por el análisis crítico¹⁷² y la confrontación de ideas, bajo valores en donde no se pierda el respeto de los profesores hacia los alumnos y viceversa y para con las demás personas que se confronte.

La educación radical, “ alude a un tipo particular de práctica y una particular actitud de cuestionar la instrucción recibida y los supuestos recibidos. Las premisas básicas de la educación radical nacen de la crisis de la teoría social, podemos distinguir tres rasgos: la educación radical es interdisciplinaria, cuestiona las categorías de todas las disciplinas y tiene una misión pública, la de hacer más democrática la sociedad “. ¹⁷³

Claro esta que este propósito debe lograrse con la total voluntad y aceptación y sobre todo por el deseo de que finalmente los profesores en el salón de clases logren este objetivo y también se lo inculquen a sus alumnos, para que éstos a su vez ejerciten su mente hacia el análisis y así adquieran el hábito de realizar el análisis y la confrontación de ideas.

Para tales fines la persona que impartiría dichos cursos tendría que manejar y dominar el objetivo que mencionamos, a través de la valorización del progreso que tuvieran los docentes y la predisposición a los cambios en cuanto a su metodología y en cuanto a su actitud abierta y responsable, durante el curso, y los posteriores cursos que ayudarán a cambiar actividades caducadas, técnicas, pragmáticas, etc; el (PADPE), llamado así, significa Programa Alternativo para el Docente de Pedagogía, claro esta en la ENEP-ARAGÓN, el cual está sustentado bajo fundamentos de índole Filosófico, pedagógico, histórico, social, económico, cultural, ideológico, político, etc. Los cuales se mencionarán en el siguiente apartado.

¹⁷² Por crítico entendemos en primer lugar “ tanto desde l punto de vista histórico respecto a los modos en que han evolucionado las escuelas en este país, como ideológicamente desde la perspectiva de los tipos particulares de valores que actúan en nuestras escuelas y en nuestras prácticas de educación. La educación crítica opera con dos supuestos básicos. El primero es la necesidad de un lenguaje crítico, y el segundo de un cuestionamiento de los presupuestos “. (Entrevista a GIROUX). Escolarización y Política Cultural. P.22.

¹⁷³ Ibidem. P. 22.

3.2. Líneas para reformular el perfil del pedagogo de la ENEP-ARAGÓN en la sociedad global desde el plan vigente.

El proyecto educativo globalizador, como ya se mencionó en los anteriores capítulos, agrupa diversas facetas de la cultura, del desarrollo personal y social, de las necesidades vitales de los individuos para desenvolverse en sociedad, destrezas y habilidades consideradas fundamentales. De ahí que el tratamiento del currículum en los primeros niveles de la escolaridad deba tener un carácter totalizador.

Debido a lo anterior, el aprendizaje escolar y el currículum de la ENEP-Aragón, se vuelven cada vez más complejos y globalizados, ya que por la situación actual que atraviesa la educación mexicana se tienen tres razones que explican dicha situación:

a). La primera parte de que a las Escuelas se les ha ido transfiriendo misiones educativas que en otros momentos históricos han desempeñado otras instituciones como la familia, la iglesia, etc. “ El ingreso de los alumnos en la institución escolar se produce cada vez más a edades tempranas y la salida tiende a retrasarse...”¹⁷⁴, lo que en otro momento no fueron o no se cumplieron.

b). El hecho mismo de pretender hacer de la escolarización una capacitación para comprender, hace que el currículum de los niveles obligatorios sean introductorios. “ El contenido de la cultura general y la pretensión de preparar al futuro ciudadano no tolera la reducción a las áreas de conocimiento académicas clásicas, aunque éstas sigan teniendo un lugar relevante y una importante función educativa “¹⁷⁵.

c) La aspiración a una educación cada vez más globalizadora la recogen como ideología dominante las leyes y regulaciones administrativas básicas que ordenan todo el sistema educativo, instalando desde el plano de la legalidad esa mentalidad de atención total al alumno en los mecanismos de regulación del sistema por parte del aparato de la administración educativa.

Por citar dos ejemplos de lo anterior, encontramos lo siguiente en la Ley General de Educación de 1970, de España:

“ Uno: La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia.

¹⁷⁴ Sacristán Gimeno. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Editorial: Morata. España, 8va. Edición 2002. P. 66.

¹⁷⁵ Ibidem. P. 66-67.

Dos: La adquisición de hábitos de estudio y trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales que permiten impulsar y acrecentar el desarrollo social, cultural, científico y económico del país ¹⁷⁶. (Art. 1).

En un contexto político democrático muy diferente, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) en 1985, recoge lo siguiente:

“ La actividad educativa, orientada por los principios y declaraciones de la Constitución, tendrá, en los centros docentes a que se refiere la presente ley los siguientes fines:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
- d) La capacidad para el ejercicio de actividades profesionales.
- e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos ¹⁷⁷. Que ya quedaron bien explicados en el inciso 3.1.

En lo anterior podemos observar el reflejo de la concepción globalizadora de la educación en las instituciones escolares, que finalmente recae en el currículum.

Es comprensible que dentro de los objetivos de la educación abarque diversas facetas para formar a los alumnos de manera integral, claro está que esto se refleja en el currículum que comprende todo un proyecto socializador y cultural amplio.

Un ejemplo de este enfoque nos lo brinda LAWTON quien sugiere como punto de partida realizar una selección cultural que configure el currículum común para todos, considerando ocho parámetros.

1. Sistemas de conocimiento, de comprensión y explicación de la realidad exterior y del propio ser humano. La tecnología que condiciona la vida social e individual, con sus aplicaciones en la producción, su incidencia en el medio y en el individuo.
2. Posee lenguajes y sistemas de comunicación apoyados en símbolos variados y complejos para transmitir diversos mensajes.
3. Cultiva unas formas de expresión estética que se reflejan en pautas expresivas tales como: las plásticas, musicales, dramáticas, corporales, etc;

¹⁷⁶ Gimeno Sacristán. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Editorial: Morata. 8va. Edición, 2002. P. 68.

¹⁷⁷ Ibidem. P. 68.

impregnando la realidad y la vida cotidiana: la vivienda, el vestido, el folklore, la comunicación, etc.

4. Posee un sistema económico que regula la distribución de los bienes.
5. Su estructura social ordena la vida de los individuos y de los grupos: la familia, clases sociales, sindicatos, grupos marginales, agrupación territorial, etc.
6. Se organiza a través de los sistemas de gobierno que regulan los asuntos públicos. Manteniendo el orden entre las personas.
7. Sistema de valores organizados asentados en creencias religiosas, normas éticas, ideologías, sistemas de comportamiento moral, etc.
8. Claro está que todo ello se ha llevado a cabo en su propia historia.
9. Dispone de todo un sistema de supervivencia para la transmisión de todo lo anterior.

Este análisis del medio cultural desemboca en un mapa curricular amplio, a estructurar de múltiples formas, agrupándolas en áreas de conocimiento y de experiencia y que sirva de base para la selección de contenidos, no para establecer asignaturas específicas, pues ello daría pauta a una yuxtaposición, es decir a retazos desconectados entre sí.

En cuanto a otro autor que menciona Gimeno Sacristán, es SKILBECK, quien sugiere nueve áreas tales como:

1. Artes y oficios
2. Estudios sobre el medio ambiente
3. Destrezas y razonamiento matemático
4. Estudios sociales, cívicos y culturales
5. Educación para la salud.
6. Modos de conocimiento científico y tecnológico
7. Comunicación a través de códigos verbales y no verbales.
8. Razonamiento moral, actos, valores y sistemas de creencias
9. Mundo del trabajo, del ocio y estilo de vida.

De acuerdo con lo anterior algunos autores intentan proponer aspectos que cada uno ha sugerido en base a su propia experiencia, conllevando a una situación en la que surgen infinidad de elementos que configuran al perfil del pedagogo, en este caso mi propuesta no es tan sólo en base a mis conocimientos, experiencia laboral, o condiciones; más bien se trata de un trabajo pedagógico que incluye diversas líneas que el perfil del pedagogo de la ENEP-ARAGÓN requiere para su formación académica y de desarrollo personal.

Para reformular el perfil del pedagogo debemos tomar en cuenta los siguientes aspectos que van a moldear al futuro pedagogo a lo largo de su preparación profesional y que aquí ahondaremos para obtener un profesionista **abierto, líder, que sepa manejar las confrontaciones de ideas con la gente** y a través de esas ideas se formulen propuestas cada vez más fácilmente de llevarlas a cabo.

Ante los propósitos anteriores las líneas de índole **Filosófico, Histórico, Pedagógico, Político, Social, Económico, Cultural, Teórico-Práctico y Laboral**, son aspectos que deben formar parte del perfil de formación del pedagogo, por lo que el desarrollarlos involucra otros aspectos que no tocaremos en este apartado, puesto que desvirtuarían el objetivo que es el de proponer líneas para reformular el perfil del pedagogo.

A continuación mencionamos cada una de las líneas que propongo a fin de fundamentarlas, de tal manera que lleguen a consolidarse en una nueva reformulación del actual plan de estudios.

LINEA FILOSÓFICA

Cuando hablamos de Filosofía estamos haciendo referencia al hombre y su naturaleza como tal en la sociedad: en donde el concepto de hombre en cada época varía según las circunstancias por las que atraviese esa sociedad, y de la cual pretendemos rescatar de su naturaleza su nobleza e inocencia que ha sufrido ante la pérdida y con el pasar del tiempo, a través como ya mencionábamos de sus más íntimos anhelos e ideales que su propia naturaleza le hacen percibir y sentir de sus semejantes.

El hombre de nuestros días en esta sociedad deberá percibirse en primer lugar como un ser con capacidades infinitas pero muchas de ellas limitadas por las circunstancias. En segundo lugar el papel que juega en la sociedad será a través de su conciencia noble e inocente, es decir, que a pesar de que el hombre se ha transformado a lo largo de la vida y ha maneja diversas ideologías que lo han alejado de su naturaleza, tendrá que recibir una sólida formación filosófica que le ayude a reencontrarse con su naturaleza y su función social en estos tiempos.

LINEA HISTORICA

El hombre no puede prescindir de la historia que él mismo ha manejado y en la que esta inmiscuido por ser un individuo social, colectivo, ideológico y político, por lo que el nuevo perfil del pedagogo de la ENEP-ARAGÓN, en la sociedad global, debe estar formado por su propia historicidad, es decir, que la historia va marcando al nuevo pedagogo, y que al paso de los años ha decaído aún más su postura humana ante los avances de la tecnología, y ante los efectos económicos que han sacudido a todo el mundo con los sistemas políticos que los países más poderosos han impuesto a los países menos fuertes y más débiles.

A pesar de las miles de reformas que se han experimentado, no ha disminuido el dominio de la ideología instrumentalista que se encuentra inmerso en "...un currículum tipificado, etc. Esta es otra versión de la posición tecnológica que ignora las cuestiones filosóficas. Cuantifica el proceso educacional creyendo que el resultado será una especie de perfección o de competencia económica".¹⁷⁸

LINEA PEDAGÓGICA

En esta se pretende que su formación involucre aspectos filosóficos, históricos, culturales, políticos y económicos, ya que al ser un individuo social, sus fundamentos pedagógicos tendrán que ser asignados de forma que propicien en el alumno una mentalidad más abierta para la confrontación de ideas con la gente que le rodea.

Los conocimientos teórico-prácticos son importantes para su formación más no cien por ciento indispensables y aplicables, es decir, que los conocimientos son los que le van a dar al alumno la identidad con la carrera y sobre todo le brindarán los conocimientos para que pueda desempeñarse en el campo laboral; tomando en cuenta que a lo largo de su formación profesional se verán inmiscuidas ideologías de diversos profesores en donde el alumno tendrá que comprender sin perder el respeto a los maestros, pero sí cuestionando las diferentes posturas que encontrará en el aula.

Debemos considerar que una psicología no es una pedagogía ni una teoría de la educación. " La pedagogía se refiere a cómo formar y controlar (en el sentido de regular o equilibrar las relaciones entre la gente y el contexto) al individuo en el contexto de una red institucional de relaciones sociales ".¹⁷⁹ Según Bernstein, " una pedagogía no solo se refiere a un discurso instructivo, sino también a un discurso regulador "¹⁸⁰, es decir equilibrio entre transmisores, competencias y contextos.

LÍNEA DIDÁCTICA

El objeto de la Didáctica no sólo consiste en el conocimiento de la estructura y funcionamiento de los procesos reales de enseñanza-aprendizaje, sino también en el estudio de las posibilidades de estructuración y funcionamiento de nuevas posibilidades docentes.

"El carácter obligatoriamente práctico, constructivo, de la Didáctica exige así un desarrollo normativo, prescriptivo, que oriente la construcción del objeto "¹⁸¹. La didáctica se encuentra comprometida con la práctica educativa y por consiguiente, con

¹⁷⁸ Entrevista a GIROUX. Escolarización y Política Cultural. P. 22.

¹⁷⁹ Tadeu Da Silva. La Deconstrucción del Constructivismo Pedagógico. En Las Pedagogías Psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales. P. 20.

¹⁸⁰ Ibidem. P.21.

¹⁸¹ Contreras Domingo, José. Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción crítica a la Didáctica. Editorial: Akal, Madrid, España, 1990. P. 130.

los valores morales. Cuando el profesional reflexiona en la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico, por lo mismo la Didáctica transforma la práctica educativa, pero no tecnológicamente, sino favoreciendo la autoconciencia crítica de los que desarrollan las estrategias de enseñanza, es decir, de aquellos que verdaderamente se enfrentan a las presiones de las prácticas escolares y sus intereses y luchan por lograr realizar sus ideales educativos.

LINEA POLÍTICA

El pedagogo es un ser político por naturaleza, ya que al inmiscuirse en problemas sociales, económicos y educativos significa que es imposible prescindir de esos aspectos al cuestionar e intentar revelarse ante las políticas establecidas, mismas que son consideradas como procesos de control, "... de una población considerada potencialmente peligrosa y de adaptación de la fuerza laboral a las condiciones del trabajo capitalista. Al mismo tiempo, internamente, la escuela de masas procuró ocultar esos vínculos con la política, al adoptar un tratamiento "científico" y "psicológico" del aprendizaje y de la enseñanza ".¹⁸²

Es por ello que en los currículos de pedagogía existen asignaturas como Psicología y Didáctica que implican una forma de aislamiento de la educación de su contexto social, es decir, de sus componentes políticos, y es de esta forma como la ciencia, tiende a separar el proceso educativo de su aparato social y político.

" Evidentemente el resultado de una operación de este tipo consiste en reducir lo político y lo social a una psicología social, en la que la democracia y la política se convierten en sinónimos de las relaciones interpersonales ".¹⁸³

LINEA SOCIAL

El objetivo principal de la formación del pedagogo se encuentra finalmente en la interacción con la sociedad, a través de su discurso, el cual esta enfocado al bienestar social de toda la población, ya que es aquí donde su voz será escuchada y formará a otros individuos que a su vez crearán sus propios discursos.

Para obtener lo anterior minuciosamente se requiere de elegir elementos que vayan perfilando esta formación en los docentes hacia sus alumnos y éstos a sus futuros alumnos, proceso muy ambicioso a conseguir, pero que en esta tesis propongo para lograr en el docente y en el pedagogo una formación humana, abierta, noble, consciente y con un discurso propio.

¹⁸² Tadeu Da Silva, Tomaz. La Deconstrucción del Constructivismo Pedagógico. En Las Pedagogías Psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales. P. 18.

¹⁸³ Ibidem. P. 19.

“ El proceso de conocimiento y de transmisión del conocimiento (y de su adquisición) es un acto social y político, en el que están implicadas las relaciones de poder, de control, y unos intereses que lo convierten en un acto social e histórico “. ¹⁸⁴

De ahí que se desprenda la función primordial del pedagogo para la sociedad, debido a que le concierne formar a niños, jóvenes y adultos a través de una ideología y un lenguaje, en el que el lenguaje sea el que construya activamente la realidad social, “ lo mismo que la refleja, que el lenguaje siempre se desarrolla a partir de un sentido de la diferencia — si algo es esto, no es aquello —, y que el lenguaje siempre incluye tipos particulares de valores, entonces se pueden plantear interrogantes “ , esto según GIROUX en (Entrevista a GIROUX). ¹⁸⁵

Es por ello que la formación de los pedagogos debe ser a través de un compromiso ético hacia con la sociedad, ya que ellos son los futuros intelectuales ¹⁸⁶ de la Pedagogía Actual.

Por lo que se refiere a la enseñanza, se trata de comprender los procesos sociales mediante los cuales se produce una realidad educativa dada y llega a convertirse en algo natural, es algo que se da por sentado que es y debe ser así. “ Se requiere para ello comprender la enseñanza a partir del flujo de sucesos del aula tal y como los perciben e interpretan los profesores y los alumnos “ ¹⁸⁷.

LINEA ECONÓMICA

Un futuro pedagogo debe conocer las condiciones económicas de su país y conocer las razones de lo que provoca la situación inestable de México en su relación con el sistema educativo. Decimos esto porque hoy en día la educación es una grande inversión que actualmente esta cobrando mayor importancia en la economía global, es decir, que las instituciones por falta de presupuesto por parte del Estado han recurrido a la inversión de empresas en muchas empresas transnacionales, las cuales han financiado a instituciones sobre todo de corte científico y tecnológico y claro esta a Universidades particulares.

Por otra parte las licenciaturas que no pertenecen a éstas áreas, no forman parte de los perfiles de formación que pretenden alcanzar las Universidades bajo las condiciones que tienen contempladas las empresas a lograr en los estudiantes que son formados ante esa línea tecnológica, ya que las áreas humanísticas no forman parte de la economía global, ni de los intereses prioritarios de las empresas, (no de todas).

¹⁸⁴ Tadeu Da Silva, Tomaz. La Deconstrucción del Constructivismo Pedagógico. En las Pedagogías Psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales. P.22

¹⁸⁵ Entrevista a GIROUX. Escolarización y Política Cultural. En La Esperanza de la Educación Radical. P. 26.

¹⁸⁶ Los intelectuales entienden la naturaleza de su propia autoformación, tienen una visión del futuro, ven la importancia de la Educación en cuanto a discurso público y poseen un sentido de misión a la hora de proporcionar a los estudiantes lo que necesitan para convertirse en ciudadanos críticos. Ibidem. P.27.

¹⁸⁷ Contreras Domingo, José. Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción crítica a la Didáctica. Editorial: Akal, Madrid, España, 1990. P. 123.

Ejerciéndose así el poder sobre la base educativa de todos los niveles, claro esta mediante diversas estrategias.

“ El poder, en cualquier momento histórico, se ve no como una estructura profunda, una base económica, o una visión del mundo, sino más bien como el funcionamiento de un conjunto de piezas distintas, que proporcionan espacio potencial para que puedan articularse acciones e intenciones alternativas “. ¹⁸⁸

Aunado todo esto el alumno actual es formado bajo ciertos criterios de poder, legitimación, naturalización, normalización y lenguaje, los cuales forman parte de la sociedad y de cada individuo que durante toda su escolarización ha recibido por parte de sus profesores y su familia.

Es por ello que el futuro pedagogo dentro de su formación es indispensable que pueda analizar, criticar y resolver los problemas de índole económico que se relacionan con la educación de todos los niveles, por lo que debe tener presente que se trata de crear soluciones a situaciones que están en constante cambio, y que tienen que ser acordes a las necesidades de la población.

LÍNEA CULTURAL

El futuro pedagogo a través de su continua preparación dentro y fuera de la escuela le abrirá un mundo de conocimientos y posibilidades de encontrar un trabajo cada vez más remunerable.

No quisiera escucharme dentro del marco que el sistema educativo ha marcado en el ámbito educativo, es decir, que mediante un título es como se puede incursionar en el mercado laboral y que los conocimientos son los que marcan al alumno para que pueda trabajar; a lo que me refiero con esto es que al estudiante no sólo se le debe ver como una inversión y este no tiene porque sentirse así.

Sin embargo sus conocimientos deben de estar al día y seguir preparándose, ya que todo saber implica una gran responsabilidad y un saber procura encontrar soluciones a los problemas sociales.

LÍNEA IDEOLÓGICA

Esta línea es muy interesante, puesto que implica las ideas, costumbres y creencias que nuestra sociedad ha tenido a lo largo de la historia, y que esta cambia cada vez que surgen nuevos intereses económicos y políticos de los países más poderosos hacia los demás países pobres que fácilmente adoptan y de la cual sólo unos cuantos se han resistido a la instauración de una ideología dominante, ya que a

¹⁸⁸ Popkewitz, Thomas, S. Política, Conocimiento y Poder : Algunas cuestiones para el estudio de las Reformas Educativas. En Revista de Educación núm. 305 (1994). P. 24.

través de diversos intelectuales radicales que se han dedicado a desentrañar a la ideología dominante es como han surgido resistencias.

Cuando hablamos de ideología dominante hacemos referencia a la cultura que emerge de las sociedades más opulentas, más ricas y más dominantes a los largo de la historia, y en base a esto es como se conforman posturas e ideas hacia toda una nación y éstas salen para trasladarse a otros países que las adoptan sin que se den cuenta realmente de las intenciones de dicha ideología y lo que es peor aún que muchos países han cambiado sus ideologías ancestrales por las ideologías de comercialización, globalización y pérdida de valores, el cual es un problema ya a nivel mundial, decimos esto porque nuestra sociedad al adoptar una ideología dominante se ha perdido en su identidad con las costumbres, valores, tradiciones e ideales que por naturaleza surgieron desde un principio en este continente americano.

Actualmente la industria y la comercialización son los valores de hoy en esta ideología dominante y se ha globalizado, es decir, se ha dispersado en todo el mundo sucumbiendo a muchas sociedades y que hoy en día siguen en boga, a través de percepciones, lenguajes, expresiones de todo tipo, mensajes subliminales, violencia, etc; conllevando a que en algunas sociedades se intente resolver esta situación a través del rescate de nuestra naturales, es decir de nuestros orígenes y antepasados.

LÍNEA CONTEXTUAL

El hecho mismo de que la enseñanza ocurra en un aula la convierte en un acto en sí mismo, es decir que se produce al igual que el aprendizaje, fuera de contexto, al margen de donde transcurren los fenómenos. Para Anderson, “ los mensajes están descontextualizados, como ocurre en ala enseñanza formal, el proceso de comprensión consiste en un proceso de recontextualización, es decir, se comprenden los nuevos conceptos completando la significación, concretando su sentido, a base de incorporarlos a contextos ya significativos para el sujeto “¹⁸⁹.

Lo que se aprende en la escuela queda ligado al hecho de que es un aprendizaje escolar, pero el aprendizaje simultáneo del contexto, junto con el del conocimiento académico, supone aprender también la función del conocimiento en la vida personal y social que transmite la escuela, y las oportunidades reconocidas para reformulare este conocimiento o para producir uno nuevo. Sólo que este conocimiento del contexto y del sentido del aprendizaje académico en nuestra vida cotidiana es un “conocimiento para la acción”.

LÍNEA TEÓRICA-PRÁCTICA

Esta línea pretende crear en el estudiante la conciencia de que la Práctica no es concebida como un hacer, sino como un quehacer que el pedagogo debe fomentar con análisis, con crítica, con respeto y sabiduría, ya que dentro de su formación el

¹⁸⁹ Contreras Domingo, José. Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción crítica a la Didáctica. Editorial: Akal, Madrid, España, 1990. P. 94.

pedagogo será un individuo que poco a poco vaya formando su carácter y mentalidad de confrontación de ideas con otros pedagogos y con otros profesionales para así resolver los problemas educativos y sociales.

En muchas ocasiones se ha desvirtuado y llevado hacia otros intereses la formación del pedagogo dentro de esta línea, ya que se le ha tachado de técnico, capacitador, instrumentalista e incluso pragmatista, lo cual crea confusión en su identidad y en los fines que la carrera pretende avivar en su formación, de tal manera que la práctica no se refiere al saber hacer, sino al verdadero profesionalismo de ayuda y ética para con sus semejantes, a través de la plena conciencia que implica la cuestión teórico-práctica en la vida pública.

LÍNEA CURRICULAR

Un currículum en primer lugar debe reflejar algo más que intenciones; debe indicar cuál es el modo en que se espera que esas intenciones se lleven a la práctica y debe controlar el modo en que realmente se hace. Es esta preocupación la que le da verdadero valor programático, moral y no la mera formulación de intenciones.

Para Stenhouse, “ la preocupación del currículum es conseguir salvar el hiato entre nuestras ideas y aspiraciones y nuestras tentativas para hacerlas operativas, el currículum deberá aspirar a algo que merezca la pena , así como lograr lo que pretende. Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica “¹⁹⁰

El sentido educativo que debe tener el currículum es doble: debe educar a los alumnos y también a los profesores. Por tanto el currículum tiene que ser continuamente revisado a la luz del juicio crítico de los profesores. Para que un currículum pueda manifestar esa capacidad de mostrar nuevas ideas y formas de llevarlas a la práctica y a la vez dé pie a que el profesor, a medida que aprende de él y con él, pueda desarrollar sus propias ideas educativas, tiene que estar expresado de modo que no imponga un proceder rígido, sino abierto a la deliberación. Para ello se propone que un currículum tiene que traducir sus fines educativos en principios de procedimiento, de tal modo que constituyan una expresión operativa de lo que significa actuar de acuerdo a los fines propuestos.

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Muchos docentes están adquiriendo el hábito de investigar, sin embargo sus investigaciones y resultados son utópicos, no se apegan a la realidad, y muchos de

¹⁹⁰ Contreras Domingo, José. Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción crítica a la Didáctica. Editorial: Akal, Madrid, España, 1990. P. 180.

ellos no han vivido en carne propia las situaciones de extrema pobreza que abarca a las comunidades más alejadas del centro de nuestro país, ya que sólo se han dedicado a acudir a simposios, conferencias, en donde muchas veces los indígenas solo pueden exponer sus demandas ciertos minutos y nunca acaban por resolverse su situación social, económica, cultural, ideológica, política, etc.

Los futuros pedagogos dentro de la propuesta que aquí se hace es que las asignaturas de Investigación tengan como finalidad el que tanto docentes como estudiantes dediquen mayor tiempo a esta línea y que dichas asignaturas sean de corte filosófico, de corte económico, de corte social, de las cuales se busquen alternativas para solucionar los problemas que desde hace tiempo mantiene el sistema educativo.

Para llevar esto a cabo es necesario que el investigador desarrolle una visión cualitativa, es decir que las situaciones naturales como su fuente directa de datos son sus instrumentos clave, pretende averiguar cómo los sujetos interpretan las situaciones en las que viven y cómo el contexto social del que forman parte es modelado por y modela a sus miembros. Este enfoque cualitativo intenta comprender las partes del todo en relación a la globalidad de la situación, y por tanto no es reductiva de los fenómenos.

Por ser Pedagogía una carrera de corte social y humano, su línea de investigación debe estar basada en esto, y no en asignaturas de corte psicológico, como se ha venido haciendo y como se ha analizado en esta tesis, en la que no deben ser prioritarias, pero si retomando algunas para el desarrollo profesional del pedagogo más no de su formación que es la Pedagogía Pura.

LÍNEA LABORAL

Esta línea finalmente es donde el pedagogo se enfrenta a la realidad social que desde su formación ha ido adquiriendo para el empleo de sus conocimientos que aplicará en la vida laboral.

Encontramos también que el pedagogo puede incursionar en muchos trabajos de diversas índoles desde el área filosófica hasta la de investigación, ya que su formación ha sido enriquecida por otros conocimientos, más no fundamentos que desvirtuarán a la Pedagogía.

De esta manera el pedagogo aún puede abrir más su mercado de trabajo, dándose a conocer en diversos campos desde el educativo hasta el social, etc; ya que es un formador de individuos y su tarea consiste en formar a los docentes para que estos a su vez fueran formados en el aula.

3.3 Estrategias metodológicas colectivas y participantes en el aula de Pedagogía.

La enseñanza no es una mera interacción entre profesores y alumnos, y el análisis de la enseñanza no puede quedar limitado a los usos o cultura técnica específica ligada a las prácticas concretas que se generan en la enseñanza institucionalizada. Los propios efectos educativos dependen de la interacción compleja de todos los aspectos que se entrecruzan en las situaciones de enseñanza: tipos de actividad metodológica, aspectos materiales de la situación, estilo del profesor, relaciones sociales, contenidos culturales, etc.

En realidad se trata de una superposición de múltiples contextos, que es la que da el significado real a las prácticas escolares. La amplitud de los espacios determina el tipo y la cantidad de actividad física que desarrollan en el aula de clases.

El aula se configura como el microsistema educativo más inmediato definido por unos espacios, unas actividades, unos papeles a desempeñar, etc. El profesor tiene que planificar su clase, conducirla y reorientarla, su competencia está en el saber desenvolverse en situaciones complejas.

“ El profesor puede, a través del tratamiento de su materia específica, hacer que el alumno alcance niveles de aprendizaje y adquiera hábitos de trabajo intelectual que lo lleven a una progresiva sistematización de éste.”¹⁹¹

Hay dos elementos importantes en la práctica docente: el vínculo que se establece entre profesor y alumnos y la metodología didáctica. Un vínculo entre profesor y alumno conduce al planteamiento de problemas y analizar sus soluciones. La metodología está relacionada también con el objeto de estudio que se aborda y con las características que cada sujeto posee; por lo que para que tenga éxito el proceso de enseñanza aprendizaje, se debe tomar en cuenta la situación concreta en donde se desarrolla la tarea, el tipo de tareas que se abordan y las características individuales y grupales de quienes las abordan.

A continuación presentamos algunas estrategias metodológicas que el profesor puede realizar en el salón de clases:

1. Lo que sí puede hacer el profesor con antelación a la práctica, y de hecho así ocurre, es prefigurar el marco en el que se llevará a cabo la actividad escolar, de acuerdo con las tareas que vayan a realizarse. Después cuando la acción está en marcha, lo que hace es mantener el curso de la misma, con retoques.

2. Conviene buscar una unidad de análisis que mantenga la cohesión de toda la variedad de interacciones entre aspectos que intervienen en las diferentes situaciones

¹⁹¹ Pansza, Margarita. Pedagogía y Currículo. Ediciones Gernika, 1993, México. P.70.

de enseñanza, para que no se pierda su significado real. Nos referimos a la relación entre los elementos personales del proceso de enseñanza, el proceso de aprendizaje que realiza el alumno, el tipo de actividad del profesor, el contenido cultural curricular, los medios con los que se realiza, la organización dentro de la que está inscrita, guardar un cierto clima de trabajo y de orden, etc.

3. Leer un texto para captar su significado, redactar un informe después de observar o realizar un experimento, construir una maqueta, realizar los ejercicios propuestos, abordar una tarea en grupo, revisar el trabajo realizado, son actividades molares que definen situaciones de enseñanza-aprendizaje con un significado peculiar.

Esta consideración es fundamental para cualquier análisis intelectual o científico sobre la enseñanza, si queremos que tenga alguna significación personal para el profesor.

4. Las actividades de exponer o dialogar en clase no tienen valor por sí mismas sin analizar el significado y las dimensiones de esas acciones. Se pueden exponer cosas que interesen o no, que sean o no sustanciosas, etc. Se puede dialogar sobre contenidos absurdos, impuestos, etc.¹⁹²

Las tareas formalmente estructuradas como actividades de enseñanza y aprendizaje dentro de los ambientes escolares, constituyen un modelo metodológico, que pretende unas metas y que se guía por ciertas finalidades.

Las **tareas formales** "... son aquellas que institucionalmente se piensan y estructuran para conseguir las finalidades de la propia escuela y del currículum. No son exigencias para el alumno vacías de contenido y finalidad. Tampoco son las únicas tareas, pero sí las más sustanciales. Su complejidad es el resultado de la propia complejidad de los fines que persiguen. Fines ricos en contenidos reclaman tareas complejas; tareas simples sólo sirven a finalidades simplificadas".¹⁹³

Una tarea no es una actividad instantánea, desordenada y desarticulada, sino algo que tiene un orden interno, un curso de acción que de alguna forma puede preverse porque obedece a un esquema de actuación práctica.

El desarrollo de una tarea organiza la vida en el aula durante el tiempo en que transcurre, lo que le da la característica de ser un esquema Dinámico, regula la interacción de los alumnos con los profesores, el comportamiento del alumno como aprendiz y el del profesor, marca las pautas de utilización de los materiales, aborda los objetivos, y contenidos de un área curricular o de un fragmento de la misma, plantea una forma de discurrir los acontecimientos en clase.

¹⁹² Gimeno, Sacristán J. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Editorial: Morata, Octava edición. Impreso en España. 2002. P. 247-248.

¹⁹³ Ibidem. P. 249.

Las tareas nos sirven para desentrañar las peculiaridades de los procesos complejos de enseñanza, siendo así un recurso heurístico para bucear en las prácticas reales, en los estilos de profesores, etc.

Según BENNETT, en Gimeno Sacristán:

“ Las tareas organizan la experiencia, por lo que la comprensión de la misma y del proceso de adquisición de aprendizaje requiere en primer lugar la comprensión de las tareas en las que trabajan los alumnos “. ¹⁹⁴

Cambiando las tareas modificamos los microambientes, ese es el sentido de analizar la estructura de la práctica a que da lugar un currículum de acuerdo con las condiciones en las que se desarrolla.

Incluso las diferencias de aprendizaje que obtienen los alumnos se explica por el grado de conocimiento con el que abordan una nueva tarea o por el esfuerzo dedicado a ella, sino por la diferente comprensión de la misma y la definición que hacen para sí de lo que representa cada una de ellas como patrón de trabajo.

Es en el análisis de las actividades académicas en donde puede verse la estrecha conexión entre el profesor, el alumno y el conocimiento organizado en el currículo, porque ahí se conjuntan las condiciones de organización metodológica de una estrategia de enseñar y los procesos probables de aprendizaje que pueden darse en los alumnos para abordar unos determinados contenidos curriculares.

Existe una cierta adecuación entre tarea y contenido, que explica, por ejemplo, el que algunas actividades sólo sean posibles en ciertas áreas curriculares. A continuación dos actividades dominantes en el proceso enseñanza-aprendizaje:

- a). Tareas de comprensión, en las que se requiere a los alumnos para que reconozcan la información, y que puedan darnos su propia versión de la misma, apliquen procedimientos a situaciones nuevas, extraigan consecuencias, etc. Este tipo de tareas pretenden generar estrategias, partiendo de la captación semántica del contenido.
- b). Tareas de opinión, en las que se pide al alumno muestre sus reacciones personales y de preferencias sobre algún contenido. Son actividades con resultados abiertos, es decir, resultados redescubiertos por el alumno.

La enseñanza, para los profesionales de la misma, consiste fundamentalmente en diseñar ambientes o situaciones de trabajo para los alumnos, conduciendo la actividad, que se vaya desarrollando el currículo al tiempo que se rellena la vida escolar de forma ordenada, guiados por una intencionalidad. Los profesores si bien no son los únicos agentes que lo hacen, tienen algún papel en el modelado de esos ambientes,

¹⁹⁴ Ibidem. P. 261.

estando llamados a mantener el curso de la acción, de acuerdo con las pautas propias exigidas por cada tipo de tarea y en función de limitaciones que establece el medio escolar y exterior.

El papel profesional de los docentes, desde le punto de vista didáctico, se especifica en las tareas que tienen que desarrollar para diseñar y conducir situaciones justificables desde un determinado modelo educativo. La propia función como enseñante reclama, a su vez, dedicaciones diversas.

El esquema que sigue muestra la decisión o elección de tareas como la salida a los dilemas prácticos del profesor y de la percepción de la profesionalidad configurada por las condiciones exteriores.

- a) Contexto escolar: medios, espacios, horarios, etc.
- b) Pautas desarrollo curricular: medios, espacio.
- c) Medio social externo.

Posibilidades de profesor: formación, modelos, amplitud del papel profesional, profesionalidad compartida.

DILEMAS PRÁCTICOS DEL PROFESOR

DECISIÓN DE TAREAS ACADÉMICAS

“ Al diseñar una actividad, los profesores consideran una serie de factores y realizan varias decisiones. Tienen que decidir sobre la materia a cubrir, la información a dar a los alumnos, los procedimientos a ensayar, los libros y materiales a usar o los ejercicios a realizar. Al tomar todas estas decisiones deben tener en cuenta el contexto en el que se trabaja, las capacidades e intereses de los alumnos, el currículo, y otros aspectos como es el plan global “. ¹⁹⁵

Hay muchos recursos metodológicos (técnicas), que el profesor puede emplear para conducir al alumno a un mayor cuestionamiento. Citamos algunas de ellas que

¹⁹⁵ Gimeno, Sacristán J, El currículum: una reflexión sobre la práctica. Editorial: Morata, octava edición, 2002, Impreso en España. P. 307-308.

pueden ser combinadas, es decir, individual y grupalmente, para una mayor retroalimentación:

“ a) En cuanto al manejo de información escrita.

* Elaboración de redes conceptuales. Pedir al alumno que ponga en forma gráfica los conceptos más importantes de la información y señale con flechas las relaciones que se den entre ellos.

Confrontación de los diferentes trabajos elaborados por el grupo.

* Pedir que extraigan las tesis fundamentales del texto y que reconstruyan la información.

* Pedir que elaboren un cuadro sinóptico.

* Pedir a los alumnos que extraigan las ideas que les parezcan importantes.

b). Técnicas relativas a la solución de problemas:

Pedir a los alumnos:

* Que identifiquen el tipo de problemas y la relación que pueden tener con otros temas ya tratados.

* Que lo delimiten.

* Que determinen lo que conocen o desconocen del problema.

* Que describan las acciones a realizar.

* Que elaboren hipótesis sobre las posibles soluciones.

* Que realicen las operaciones que han planteado.

* Que evalúen el trabajo y verifiquen la solución que han dado.”¹⁹⁶

A continuación brevemente la formación de profesores y sus estrategias de trabajo:

1. Dotarles de un saber práctico en los niveles y áreas del currículo que ayudan a desarrollar. Un modelo o esquema no cerrados y sin olvidar los fundamentos que les sirven de apoyo.
2. Ayudarles a establecer una fundamentación de esos saberes para justificar y analizar su práctica.
3. Ser capaces de analizar y cuestionarse las condiciones que delimitan las prácticas institucionalmente establecidas.

Aunado a ello podemos encontrar un sin fin de aspectos que envuelven al contexto social del aula, así mismo, podemos apreciar que en base a la formación del docente muchas de las estrategias que utilizan son las que ellos aprendieron, sin embargo con las propuestas que aquí damos podemos tener otra visión del verdadero trabajo de formación que tiene encomendado el profesor de Pedagogía en la ENEP-ARAGÓN.

¹⁹⁶ Pansza, Margarita. Pedagogía y Currículo. Ediciones Gernika, 1993. México. P.71-72.

Junto a estas características se unen a ellas los conocimientos del profesor que contribuyen a legitimar su saber profesional específico, es decir los tipos de conocimiento que apoyan la profesionalidad de los docentes, esto según (SHULMAN, 1986) son: Conocimiento del contenido del currículo, conocimiento pedagógico general que hace referencia a principios amplios y estrategias para gobernar la clase, conocimiento del currículum como tal, especialmente de los materiales y programas, contenido pedagógico que le presta al profesor su peculiar forma de entender los problemas de su actividad profesional, conocimiento de los alumnos y de sus características, conocimiento del contexto educativo, conocimiento de los fines educativos, valores y su significado filosófico e histórico.

Indudablemente, la primera base intelectual de un profesional de la enseñanza es el dominio, a un cierto nivel, del área o de la disciplina en la que desarrolla su actividad; pero no un dominio indiscriminado de la mera acumulación de estudios, sino acerca de las bases de ese contenido, su estructura, su dimensión social e histórica, etc.

En cuanto a la mentalidad pedagógica de los profesores, son singulares para cada profesor, por lo que podemos hablar de mentalidades colectivas que comparten determinados supuestos.

1. Utilidad de los contenidos curriculares para entender problemas vitales y sociales.
2. La cultura del currículo como una cultura común para todos los alumnos.
3. Cultura común para todos los alumnos, al margen de sus singularidades personales, sexo, etc.
4. La unificación o diferenciación entre la cultura académica y la dirigida a la actividad manual en un mismo currículum para todos los alumnos.
5. La inclusión de problemas conflictivos y políticos en los contenidos de enseñanza.
6. La compatibilidad –incompatibilidad a priori de ciertos contenidos con el interés de los alumnos por su aprendizaje.
7. El valor de la experiencia personal previa del alumno y del proceso de descubrir aprendiendo ciertos contenidos curriculares.
8. La consideración del conocimiento como algo objetivo y verdadero frente a posiciones relativistas, históricas y constructivistas.
9. Valor pedagógico de la profundización en una parcela para alcanzar conocimiento en profundidad, frente al dominio general más superficial.

10. Valor educativo de practicar los métodos de investigación propios de diferentes áreas o disciplinas.
11. Ordenación de contenido en torno a unidades más o menos integradoras de diversos tipos de conocimientos y destrezas, frente a opciones de ordenación por asignaturas o contenidos separados unos de otros.
12. Secuencia de desarrollo determinada de antemano, incluso la presentada por los libros de texto, frente a la opción de esquemas ad hoc.
13. Capacidad y reparto de competencias y responsabilidades en las decisiones sobre los contenidos: padres, alumnos, sólo profesores, etc.
14. Consideración de partes optativas en las diversas áreas para algunos alumnos.
15. La existencia de fuentes variadas y válidas de información para adquirir los aprendizajes considerados importantes.
16. Concepción de áreas o disciplinas como lugar de expresión de opciones diversas por parte de los profesores.
17. La obligatoriedad para que pasen a ser parte de la formación común aspectos como la religión, por ejemplo, que son creencias y opciones ideológicas.¹⁹⁷

Todas estas dimensiones traducidas por el profesor serán decisivas para sus actitudes, selección y concreción de criterios a la hora de impartir contenidos, seleccionar actividades de aprendizaje para sus alumnos, establecer criterios de valoración de los aprendizajes, etc.

“ La formación, la cultura general del profesor, la interacción que en él se establezca entre el conocimiento de contenidos y la diferenciación de aspectos relativos a la estructura de los mismos con otros conocimientos y valoraciones pedagógicas serán las responsables del papel real de mediación que el profesor tiene en el currículum “¹⁹⁸.

La mediación del profesor resalta el papel que éste tiene y la importancia de su formación cultural y profesional, la ampliación de la profesionalidad a las dimensiones colectivas del currículum y de su organización supone rescatar para los profesores más amplios márgenes de profesionalidad para resolver y cuestionar situaciones.

¹⁹⁷ Gimeno, Sacristán, J. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Editorial: Morata, octava edición, 2002., impreso en Madrid, P. 230-231.

¹⁹⁸ Gimeno Sacristán, J. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Editorial: Morata, octava edición, impreso en Madrid, 2002, P. 231.

La mediación profesional grupal existe siempre como fenómeno propio de una situación colectiva de trabajo, por lo que es importante estimularla en direcciones coherentes por las siguientes razones:

1. Porque el alumno que recibe el currículum es una unidad de aprendizaje, que requiere de coherencia de tratamientos.
2. Aprendizajes y contenidos sin coordinación repercuten en una cultura poco integrada por falta de relaciones entre sus componentes, reflejo directo de tratamientos pedagógicos distintos por parte de los profesores.
3. El currículum, plantea objetivos que todos los profesores tienen que atender.
4. El currículum para el alumno exige una continuidad secuencial en el tiempo dentro del curso.
5. La educación de los alumnos exigen la realización de actividades que desborden el ámbito de áreas o asignaturas.
6. Un contexto organizativo favorable al mejor ambiente de aprendizaje reclama decisiones colectivas por parte de todos los profesores que inciden sobre los alumnos.

La profesionalidad compartida significa un espacio de decisiones pedagógicas, donde la pérdida de autonomía profesional, se compensa con la ganancia en otros ámbitos. El enfoque colectivo de la profesionalidad docente en orden a desarrollar un currículum coherente para los alumnos es una necesidad urgente entre nosotros. El aislamiento de las aulas supone la falta de cuestionamiento de las estructuras y decisiones que dependen de instancias colectivas.

Lo que cabe hacer en la formación y perfeccionamiento del profesorado es diseccionar y fundamentar las actividades-tipo, que son estrategias de utilidad demostrada, para facilitar decisiones más fundamentadas, además de ofertarle otras. “STENHOUSE (1979) decía que la mejora de la práctica real se producirá más fácilmente cuando al profesor le proporcionemos “ejemplos imitables”, descripciones de casos que no principios abstractos, pues son los que dan un gran valor a la comunicación entre profesores como recurso de enriquecimiento y desarrollo profesional y de creación de un corpus de conocimiento profesional práctico “¹⁹⁹.

La complejidad de dimensiones que se entrecruzan en las tareas, la diversidad de las mismas de acuerdo con el área curricular, hacen difícil establecer cualquier tipología de tareas con utilidad general para cualquier profesor. Estas dimensiones pueden servirnos para la práctica metodológica, para la evaluación pedagógica y para analizar la misma práctica del profesor.

¹⁹⁹ Gimeno Sacristán, J. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Editorial: Morata, octava edición , España, 2002. P. 322.

Dimensiones de las tareas académicas:

1. Contenido . Vaciado del contenido con mucha destreza. Sustantividad, valor cultural, relevancia, actualidad y vigencia cultural, valoración, son unas cuantas de las características que posee el contenido tratándose de educación de todos los niveles.
2. Ordenación de los contenidos, este se refiere a la estructura de los contenidos abarcados por tareas entrelazadas.
3. Capacidad de interrelacionar contenidos en una misma área entre varias.
4. Papel del alumno que prevé o en donde desarrolla procesos de aprendizaje, conexión de la experiencia académica con la experiencia de los alumnos, comprensividad, análisis de objetivos de acuerdo con la condiciones en las que se realiza.
5. Motivación que se despierta en el alumno.
6. Adecuación del tiempo de su duración a la resistencia de los alumnos a la fatiga, etc.
7. Compatibilidad de las tareas realizadas y propuestas por cada profesor.
8. Grado de estructuración que se refiere al patrón de conducta esperado del alumno.
9. Posibilidades y medios de expresión que permiten o estimulan aspectos orales, escritos, etc.
10. Criterios de evaluación formal o informal de la tarea.
11. Funciones del profesor que reclama la planificación de la tarea y su desarrollo.
12. Patrones de comunicación y clima que fomenta, estimula o requiere entre sus alumnos y entre los profesores.
13. Materiales que requiere su desarrollo para que este en las mejores condiciones el aprendizaje.
14. Condiciones organizativas de su realización, tanto el lugar, la ubicación etc.

15. Evaluación del clima escolar.²⁰⁰

Aunado a ello encontramos que la tarea profesional del docente se encuentra inmersa en su profundo deseo de lograr que sus alumnos hayan reflexionado acerca de la situación social, económica, política, etc.

Existen diversas formas de elaborar la programación de una asignatura, sin embargo esta tarea permite concretar las diversas concepciones teóricas e ideológicas que sobre el acto educativo sustentan las personas que integran la institución. Dicha tarea debe ser realizada por los docentes responsables de cada unidad de enseñanza, ya que el programa es la herramienta del docente y conlleva cierta finalidad e intencionalidad .

Por el contrario las instituciones brindan ya elaborados dichos programas en donde determinan qué enseñar y cómo enseñar y por ello se convierte en un ejecutor de un programa cuyo cumplimiento es vigilado por toda una estructura de supervisión.

“ La no participación del profesorado en la realización de los programas de estudios de los cursos que imparte refuerza la idea de que la formación didáctica de un profesor debe centrarse en el aprendizaje de técnicas de enseñanza, y asimismo que los análisis de la disciplina, la orientación pedagógica e ideológica, etc, los realicen especialistas y que el docente se convierta sólo en ejecutor “²⁰¹.

Frente a esta situación encontramos que hay profesores que realizan acciones de tendencia conciliadora con una realidad que los rebasa, en éstas acciones se encuentran instrumentos de gran valor educativo, pero que lamentablemente son acciones individuales, sin que sean valoradas e incorporadas a la institución. Muchos de estas acciones pueden realizarse a nivel de educación media o educación superior, sin embargo no es fácil contar con una infraestructura académica que respalde estas acciones.

Lo cual genera problemas en la formación del docente, tal es el caso de que el no elabora sus propios programas, sino que la institución le brinda los temarios para que imparte su clase, imposibilitando al docente en la posibilidad de trabajar sobre las concepciones de enseñanza aprendizaje.

En México en la década de los 70, un medio muy utilizado para la elaboración de programas fueron las “cartas descriptivas”, las cuales eran formatos que debían ser llenados por el profesor, sin embargo los docentes tuvieron dos actitudes diferentes: la aceptación más o menos acrítica, o bien el cuestionamiento de elaborar los programas,

²⁰⁰ Gimeno Sacristán, J. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Editorial: Morata, octava edición, 2002.España. P.335-338.

²⁰¹ Pansa González, Margarita. Operatividad de la Didáctica. Tomo 2. Ediciones Gernika. México décima edición, 2003. P. 10.

ya que las cartas descriptivas favorecían la fragmentación y el mecanicismo; desconociendo el valor del grupo escolar y un aprendizaje lineal.

Otra forma de trascendencia tecnológica fueron los “Programas por objetivos conductuales”, que se preocupaban por lograr listas de conductas observables sin preocuparse por integrar los objetivos de aprendizaje.

Como mencionábamos anteriormente un programas de estudios es una formulación hipotética de los aprendizajes que se pretende lograr en una unidad didáctica de las que componen el plan de estudios, en todo programas es importante considerar el tiempo que se cuenta para desarrollar el trabajo docente y las condiciones en que este se llevará a cabo.

Existen diversas Metodologías para elaborar programas uno de ellos es el siguiente que contienen éstos elementos:

1. Definición del tipo de un dad didáctica. La selección puede hacerse en diversas formas: **Curso**, comprensión de aspectos teóricos de una determinada área de conocimientos, más que en el desarrollo de habilidades específicas. **Seminario**, centra la acción pedagógica en la investigación que realizarán los participantes. **Laboratorio**, permite profundizar en la reflexión sobre las actitudes individuales y grupales, en relación a la habilidades necesarias para el desempeño de una actividad.

2. Formación del equipo de trabajo. Los programas de estudios preferentemente deben ser elaborados por maestros que tienen bajo su responsabilidad el grupo o grupos a los cuales está destinado el programa, la experiencia del profesor en la enseñanza con grupos, es una orientación muy valiosa en la toma de decisiones.

3. Relación con el plan de estudios. “El plan de estudios es la síntesis instrumental, mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se consideran social y culturalmente valiosas profesionalmente eficientes”²⁰². El conocimiento que tenga el docente acerca del plan de estudios y el equipo de diseño de programas, permite lograr también la continuidad, la secuencia y la integración, tanto en el plan como en los programas.

4. Análisis de la situación concreta de docencia. Resulta de un valor incalculable la experiencia del docente, ya que de esta forma se tienen información sobre dicha experiencia para futuras programaciones.

5. Análisis de las disciplinas y prácticas profesionales. Es poco frecuente que en los cursos de formación de profesores, se incluyan trabajos relacionados al análisis

²⁰² Pansza González, Margarita. Operatividad de la Didáctica. Tomo 2. Ediciones Gernika. México, décima edición, 2003. P. 20.

mismo de las disciplinas que se enseñan, pues éstas son tomadas como algo dado, cuya estructura es estática.

6. Selección de los objetivos, objetos de transformación o problemas ejes. Se precisa delimitar los aprendizajes mínimos que se pretenden en un curso, mismos que representan la finalidad explícita y la intencionalidad de la labor docente con la cual profesores y alumnos tendrán que trabajar. Dichas finalidades en el plan de estudios pueden expresarse por medio de objetivos, objetos de transformación o problemas ejes. Es importante delimitar el tipo de objetivos a incluir en el programa tales como: terminales o de unidad temática. El objetivo debe ser redactado en términos que impliquen la manifestación de la conducta en un producto del aprendizaje, realizados por los alumnos y no por el profesor. En cuanto al objeto de transformación recibe tal denominación de por lo menos tres niveles explicativos que lo fundamenta, el **nivel epistemológico** carácter para la transformación de la realidad, el **nivel metodológico** alude al problema de la realidad sobre el cual el alumno va a realizar su práctica y el **nivel psicopedagógico** es el elemento que asegura el proceso de enseñanza-aprendizaje.

7. Presentación del programa. Es importante que tanto los profesores, como la institución y los alumnos cuenten con los programas de sus materias, ya que debe contener la siguiente estructura:

- a) Datos generales
- b) Introducción a la unidad didáctica
- c) Objetivos terminales del curso
- d) Introducción a cada una de las unidades
- e) Objetivos de unidad
- f) Bibliografía

8. Delimitación del plan de evaluación del programa. La evaluación del programa implica detectar las deficiencias y aciertos del mismo. Es un proceso continuo y facilita la constante actualización del programa y puede ser abordado por un equipo de profesores y el grupo.

9. Ajustes. Los programas de estudios son diseñados, la mayor parte de ellos con anticipación a la situación concreta de docencia.

La acción de los profesores debería cambiar, en tal sentido, reclama un proyecto de trabajo conjunto de profesores y alumnos

1. Proyecto escolar. La metodología didáctica del profesor es en donde sus alumnos investiguen y ésta es una opción metodológica, es decir una investigación participativa.

2. Esquema de estrategia conforme a una Didáctica Crítica.

PRIMER NIVEL: Institución.

A. Formación del equipo de profesores que van a trabajar en el proyecto institucional.

OBJETIVO: Que el docente construya un proyecto didáctico global.

ACCIONES:

- Formar un equipo integrado por profesores de las diferentes materias.
- Realizar eventos de autocapacitación en la investigación participativa.
- Determinar objetivos y metodología. . (Ver en Margarita Pansza. Operatividad de la Didáctica. Tomo 2. P. 49-53).

B. Elaboración de propuesta de programa de trabajo para el grupo.

OBJETIVO: Que el profesor estructure una propuesta programática mínima.

ACCIONES:

- Ubicar el curso en el marco del plan de estudios y en los objetivos generales de la escuela.
- Jerarquizar los objetivos de aprendizaje del conocimiento como de relación pedagógica. (Ver en Margarita Pansza. Operatividad de la Didáctica. Tomo 2. P. 49-53).

SEGUNDO NIVEL: Cursos específicos en grupos de escolares concretos.

A. Definición del campo de estudio e investigación.

OBJETIVOS: Que el grupo escolar:

- Estructure un marco de referencia desde el cual iniciar el análisis crítico
- Delimite el campo de estudio a partir de una aproximación a la realidad.

ACCIONES:

- Confrontara las expectativas de los miembros del grupo frente al curso.
- Analizar críticamente la propuesta de programa hecha por el profesor.
- Determinar una estrategia inicial de trabajo con el grupo. (Ver en Margarita Pansza. Operatividad de la Didáctica. Tomo 2. P. 49-53).

B. Programación y ejecución del proyecto de trabajo del curso.

OBJETIVOS: Que el grupo escolar:

- Se integre como tal y resuelva los problemas y conflictos grupales.
- Elabore proyectos de investigación participativa.

ACCIONES:

- Elaborar un proyecto grupal para la investigación participativa.
- Poner en práctica y evaluar el proyecto grupal
- Difusión y confrontación de los productos y resultados obtenidos. (Ver en Margarita Pansza. Operatividad de la Didáctica. Tomo 2. P. 49-53).

3. Las técnicas didácticas. El profesor dada su permanencia relativa estable en la institución, tendrá que asumir el rol de promotor y organizador del proceso enseñanza-aprendizaje con una propuesta de planeación que incluya sugerencias metodológicas iniciales, tales como: características del grupo, programa del curso, propósitos de transformación, proyecto global en que se inserta. El profesor como promotor ofrecerá opciones de trabajo y técnicas que propicien los cambios deseables.

Las técnicas individuales se integran a las técnicas grupales y éstas conforman estrategias globales, por lo que se trata de una integración del trabajo individual y grupal. Las técnicas pueden adoptar dos modalidades: informales tipo juego y las formales tipo trabajo. A continuación se presentan algunas de éstas técnicas para sensibilizar a los alumnos:

- a. Presentación por parejas. El grupo pone en común la importancia de la comunicación y el diálogo.
- b. Palabras Clave. En círculo o semicírculo se pide al grupo que reflexione sobre su estado de ánimos, sus objetivos, sus expectativas frente al curso y al trabajo grupal, y que los exprese en una sola palabra.
- c. Armar juguetes en equipo. Se les pide 3 o 4 juguetes desarmados para que un equipo de voluntarios los armen con los ojos vendados.
- d. Dramatizar situaciones o desempeño de roles. Se selecciona una situación sobre la que se requiere sensibilizar.
- e. Riesgo. El coordinador define la situación a que va a enfrentarse el trabajo grupal.
(Ver en. Margarita Pansza y Esther Carolina Pérez Juárez. Operatividad de la Didáctica. Tomo 2. P. 58-61).

El cumplimiento de la tarea del grupo exige que los participantes pongan en juego habilidades para el estudio, no sólo individual sino colectivo y además, con sentido crítico. Lo cual requiere de los siguientes puntos:

- a. Lectura de estudio técnico. En pequeños grupos se lee un texto especializado y finalmente se expresa la síntesis.
- b. Tomar notas. Cuando se va a escuchar una exposición, disertación o intercambio sobre un tema de interés, se debe leer anticipadamente algo sobre el tema, etc.
- c. Tres teorías diferentes. El grupo estudia un problema y quiere abordarlo desde tres posiciones diferentes.
- d. Redacción de trabajos escritos. El equipo discute sobre el trabajo de investigación realizado, sobre las informaciones disponibles y se pone de acuerdo acerca de la estructura formal del escrito.
(Ver en. Margarita Pansza y Esther Carolina Pérez Juárez. Operatividad de la Didáctica. Tomo 2. P. 66-69).

4. Cómo lograr la producción de nuevos conocimientos. Procedimientos: problematizar, responder hipotéticamente, documentarse, observar, interrogar, experimentar, analizar críticamente, confrontar, producir, proyectar, informar, en torno a los contenidos de la materia de estudio, son las actividades que el grupo tendrá que integrar o estructurar en el diseño de sus estrategias de investigación. Dichas técnicas de investigación son:

- a. Observación participante. El grupo ha definido sus objetivos de conocimiento y sus problemas, se ha documentado sobre estudios previos en el área.
- b. La entrevista. El grupo de acuerdo con su proyecto de investigación y con los objetivos del mismo, decide qué informantes acudir: se seleccionará a aquellas personas que puedan brindar información de difícil acceso por la observación.
- c. Círculos de investigación. Los procesos de investigación participativa suponen acciones de transformación de parte de la comunidad en que se realiza ésta.
(Ver en. Margarita Pansza y Esther Carolina Pérez Juárez. Operatividad de la Didáctica. Tomo 2. P. 70-73).

De qué modo se corroboran los conocimientos obtenidos. Aquí se trata de adjudicarle un lugar y una importancia diferentes, que consideremos más apropiadas. Para este propósito podemos insertar en nuestra estrategia didáctica técnicas de exposición y discusión tales como:

- a. Mesa Redonda. El grupo previamente ha investigado sobre el tema o leído trabajos de investigación pertinentes.
- b. Especialistas. Un equipo de investigadores o estudiantes exponen su informe de investigación al grupo y presenta como anexos sus instrumentos de registro de datos.
- c. Representantes. El grupo, dividido en equipos, ha investigado la problemática previamente establecida.

(Ver en. Margarita Pansza y Esther Carolina Pérez Juárez. Operatividad de la Didáctica. Tomo 2. P. 73-74).

5. De qué manera evaluar los procesos y sus productos. Deben ser evaluados permanentemente, mediante los siguientes elementos:

- a. Diario. (Registro de observaciones del proceso grupal). El grupo nombra un secretario en cada sesión de trabajo.
- b. Señalamientos. El grupo y el coordinador siguen el proceso de grupo a través de sus participaciones y del registro diario de observaciones.

(Ver en. Margarita Pansza y Esther Carolina Pérez Juárez. Operatividad de la Didáctica. Tomo 2. P. 75).

6. La coordinación de grupos de aprendizaje. Aquí se destacan tres elementos: el grupo, la tarea y la coordinación, los cuales intervienen dialécticamente.

Se presentaron diversas metodologías que a manera de propuesta en este trabajo se retomaron por ser de las más reales y coherentes con la situación educativa de nuestra Universidad y también del país, por lo que se deja abierto a posteriores investigaciones que recaben aún más información sobre las metodologías en el aula y la didáctica a utilizar por el profesor y los alumnos en el salón de clases.

CONCLUSIONES

Las repercusiones del sistema neoliberal en la formación del docente, como se mencionó, se vio reducida en el plan 77, desde un principio debido a que no se realizaron modificaciones en su currículum, lo cual generó que el pedagogo sufriera serias deficiencias en su educación, ya que sólo se le transmitían conocimientos que aprendía mecánicamente, por la falta de estrategias didácticas que el profesor no manejaba al momento de impartir su clase.

Debido a ello y a la falta de compromiso por parte de la FES-ARAGÓN y directamente de la licenciatura de Pedagogía, no se podía llevar a cabo una reestructuración en el plan de estudios de dicha carrera, por lo que profesores egresados de esta institución educativa, hicieron Foros en donde se analizaban y reflexionaban temas concernientes a la Educación, al currículo, al docente, entre otros; conllevando así, con el paso del tiempo a que la carrera se dividiera en 5 áreas, las cuales permanecieron en el currículum de la carrera por más de veinte años.

Posteriormente se llevó a cabo la modificación del plan de estudios, estructurándola por líneas eje, lo cual ayudaría a que no hubiera desvinculación entre cada unidad de conocimiento, antes llamadas asignaturas, generando en el alumno la formación pedagógica que por años no había alcanzado el egresado.

Ante esto existe la posibilidad de que el futuro pedagogo, aún así con dicho plan nuevo, no alcance la formación que se maneja en el actual plan, lo cual no se sabrá hasta que egrese la primera generación y consecutivamente logre en el campo profesional, lo que persigue el currículum durante su formación.

Decimos esto porque encontramos algunas carencias en el actual plan, por lo que la propuesta que aquí se brinda, es sólo un comienzo para mejorar la modificación al currículum de Pedagogía de la FES-ARAGÓN, esta propuesta está enfocada a mejorar la formación del individuo con miras a una formación ética, política y comprometida con la gente y su contexto, ya que de esta forma no se alejará de la realidad y podrá cumplir con su compromiso profesional.

Dicha propuesta no tiene fin ya que continuamente deben estarse llevando a cabo foros y cursos en donde se hable de las problemáticas que vayan generándose en el actual plan de estudios, ya que indudablemente surgirán más debido a que nuestro país está atravesando por un sistema neoliberal, el cual requiere que las Universidades se adapten al trabajo y formación técnica e instrumental que ellas exigen, por lo cual se debe tener muy en cuenta el contexto que nos rodea y la ideología que se ha implantado en nuestro país y sobre todo tomar conciencia de esta problemática para poder hacerle frente cada vez que ante nosotros tengamos un grupo de estudiantes.

De acuerdo con lo anterior el docente tiene un compromiso de toda índole, pero sobre todo de compromiso ético, político y profesional, ya que en sus manos esta la futura formación e interpretación de los contenidos del plan de estudios hacia sus alumnos, por lo que sería muy importante que los docentes mantuvieran sus cursos en la ENEP, ya que a través de sus experiencias, análisis y reflexiones a las que se han enfrentado con el nuevo plan de estudios es como cada profesor, podrá trabajar conjuntamente con otros profesores, creando mejores estrategias didácticas, para impartir sus clases.

Claro esta que existen diferentes caracteres y experiencias entre los docentes, sin embargo, el profesor que esta comprometido, siempre estará abierto a escuchar, a dialogar y a encontrar soluciones, ya que sin duda alguna se sentirá identificado con la Pedagogía y con su vocación profesional.

Frente a esta propuesta, existen otras más que seguramente ampliarán más la visión de la Pedagogía, teniendo muy presente el contexto, ya que este nos envuelve enmascaradamente en sus secretas intenciones que son las del consumismo, enajenación, cambio de ideología, rompimiento de costumbres, etc, ya que a través del lenguaje y mensajes que la radio y la televisión nos envía es como disfraza la realidad de nuestro entorno, por lo que no tan sólo la función del docente se queda en la de transmisor del conocimiento.


Es por ello que esta tesis recaba la reflexión y constratación de ambos planes (el anterior y el actual) para que en un futuro esta información pueda servir para posteriores trabajos.

Finalmente diremos que este es un comienzo para cambiar nuestra mentalidad para mejorar como pedagogos en el compromiso que hemos asumido no tan sólo al incursionar en la Universidad, sino como persona, profesionista y sobre todo como ser humano pensante ante la sociedad, y ante nosotros mismos, ya que de nosotros dependerá como no queremos ver en un futuro no muy lejano formando a nuevos individuos y que estos a su vez formen a otros cada vez mejor, en todos los sentidos de la vida, ya que el todo envuelve a la formación del sujeto y principalmente su familia, la sociedad y la Escuela que es nuestro segundo hogar, al menos para mí.

BIBLIOGRAFÍA

- 📖 APPLE, Michael W. Educación y Poder (Temas de Educación) Ediciones: Paidós, 1ra edición, 1987, España.
- 📖 BRUNNER, José J. Perfiles Educativos
- 📖 CONTRERAS Domingo, José. Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica. Editorial: Akal, Madrid, España, 1990.
- 📖 CHEHAYBAR, Edith Kuri. Hacia el futuro de la formación docente en educación superior. UNAM, CESU, 1999, México, 1ra edición.
- 📖 CHOMSKY Noam; Dieterich, Heinz. La sociedad global. Editorial: Joaquín Motriz. Ed. Planeta.
- 📖 DE ALBA, Alicia (coordinadora). El currículo universitario. UNAM, México, 1997, 2da. Edición.
- 📖 DE ALBA, Alicia. Currículo: crisis, mito y perspectivas. UNAM, México, 1994.
- 📖 DE ALBA, Alicia(coordinadora). El currículo universitario de cara al nuevo milenio. CESU, UNAM, México, 1993.
- 📖 DE ALBA, Alicia. Evaluación Curricular. Conformación conceptual del campo. UNAM, CESU, México, D.F., 2002. Páginas: 161.
- 📖 DE ALBA, Alicia. (coordinadora). El Fantasma de la Teoría 2. Editorial: Plaza y Valdés. México, 2000, P. 192.
- 📖 DE LA GARZA Toledo, Enrique. Hacia una metodología de la reconstrucción. Editorial: Porrúa, UNAM, México, 1ra edición en 1988
- 📖 DURKHEIM. Naturaleza y Método de la Pedagogía. Educación y Sociología.
- 📖 GALICIA, Jovita. TESIS DE MAESTRIA. UNAM/FCPyS.
- 📖 GIMENO C; Álvarez N, Ma. Valores y temas transversales en el currículo. Editorial: GRAO, España, 1ra edición, 2000.
- 📖 GIMENO Sacristán, J. El currículo: una reflexión sobre la práctica. Editorial: UNGRAF, Madrid, 1988.

- 📖 GIROUX. Entrevista a GIROUX. Escolarización y Política Cultural.
- 📖 GÓMEZ Sollano, Marcela. Et al. Pensar lo educativo 3. Tejidos conceptuales. Editorial: Plaza y Valdés, México, 2001. P. 178.
- 📖 GONZÁLEZ casanova, Pablo. La universidad necesaria en el siglo XXI Editorial: Era. 1ra. Edición abril 2001.
- 📖 GRAMSCI, Antonio. Los intelectuales y la organización de la cultura. Editorial: Juan Pablos, 2da. Edición en 1997.
- 📖 GUEVARA Niebla, Gilberto. La crisis de la educación superior en México Editorial: Patria, México, 1988.
- 📖 HERNÁNDEZ Ventura, Joel. Una aproximación al papel de la universidad pública mexicana en la formación de sujetos en la era de la Globalización. TESIS.
- 📖 HONORÉ, B. Hacia una Teoría de la Formación. Editorial: Marsea, España, 1990.
- 📖 IANNI, Octavio. Teorías de la Globalización. México, Editorial siglo XXI.
- 📖 LANDER, Ernesto. Ciencias Sociales: saberes coloniales. Argentina.
- 📖 LARRAURI Torroella, Ramón. Modernización Educativa._Editorial: Imagen, México, 1993.
- 📖 LATAPÍ, Pablo. Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976. Editorial: Nueva Imagen, México, 1982.
- 📖 MC CARTHY, Thomas. Ideales e ilusiones "Reconstrucción y deconstrucción en la teoría crítica Contemporánea. Editorial: Tecnos, Madrid, 1992.
- 📖 MEIKSINS Wood, Ellen. Democracia contra capitalismo. Editores siglo XXI, 1ra. Edición, 1995. Páginas: 5-21 y 306-339.
- 📖 MEMORIA COMITÉ DE CARRERA DE LA LIC. DE PEDAGOGÍA ENP-ARAGÓN, UNAM.
- * Problemática del actual plan de estudios
- * Consideraciones generales en torno al desarrollo de la Pedagogía en México. Jesús Escamilla Salazar
- * Reflexiones en torno al currículum. Lucero Argott Cisneros.

- * Problemática del actual plan de estudios. Salvador Sánchez.
- * El diseño curricular y el plan de estudios de la Lic. en Pedagogía. Maricela Aguilar, et al.
- * La estructura curricular como una problemática del actual plan de estudios de Pedagogía. Reinalda soriano Peña.
- * Alcances y limitaciones del plan de estudios de Pedagogía. Araceli Hernández Pastor; et al.
- * Teoría Pedagógica y Currículum de Pedagogía. Alicia de Alba Cevallos.
 MEMORIA DEL FORO ANÁLISIS DEL CURRÍCULO DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA EN LA ENEP-ARAGÓN. (MEMORIA AMARILLA)
- * Modelos de Desarrollo y Proyectos curriculares de la carrera de Pedagogía en la UNAM. Farfán Hernández, Jesús y Jiménez Zaldivar, Ma. Elena.
- * Algunas consideraciones en torno a la materia Didáctica y Práctica de la Especialidad. Rodríguez, Laura y Sánchez Vargas, Leticia. ENEP-ARAGÓN.
- * Reflexiones sobre los conceptos de Pedagogía y Educación que subyacen en los estudiantes de la carrera de Pedagogía. Lara Vidal, Juan José; Godoy del Valle, Miguel Ángel.
- * La práctica profesional como categoría central para una Propuesta de Reestructuración del Plan de estudios de Pedagogía/ENEP-ARAGÓN.
- * Propuesta para la formulación del Marco de referencia del Área de investigación de la licenciatura en Pedagogía en la ENEP-ARAGÓN. Espinosa y Montes, Ángel; Mata G, Verónica.
- * Jornadas de análisis, evaluación y propuestas de reestructuración del currículo de la licenciatura de Pedagogía de la ENEP-ARAGÓN. Breve Evaluación del perfil del pedagogo. Arellano Mercado, Edna B.
- * La importancia de la Docencia para el pedagogo. Escamilla, Jesús; Barajas González, Amparo.
- * La práctica profesional como categoría central para una propuesta de reestructuración del plan de estudios de Pedagogía/ENEP-ARAGÓN. Malvaéz Ramírez, Martín, et al.
- * El currículo de Pedagogía. Díaz Barriga, Ángel; Barrón Tirado, Concepción.

- 📖 MENDOZA Rojas, Javier . Escenarios para la universidad contemporánea. “ La universidad frente a las tendencias de la globalización”. CESU, UNAM, 1995, 1ra.edición.
- 📖 MENDOZA Rojas, Javier. El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México(1965-1980) CISE.
- 📖 MIRANDA, José Luis. El espacio económico del neoliberalismo. México. Universidad Iberoamericana, 1995.
- 📖 PANSZA González, Margarita. Sociedad-Educación-Didáctica
- 📖 PANSZA González, Margarita, et al. Fundamentación de la Didáctica. Tomo I. Ediciones: Gernika. México, 4ta.edición, 2005. P. 214.
- 📖 PANSZA González, Margarita, et al. Operatividad de la Didáctica. Tomo II. Ediciones: Gernika. México, 10ma. Edición, 2003.
- 📖 PLAN ACTUAL DE LA LICENCIATURA DE PEDAGOGÍA APROBADO EN 2002. TOMO I Y II.
- 📖 REMEDÍ A, Eduardo. Currículo y accionar docente. UNAM,1982, ENEP-ARAGÓN e IZTACALA.
- 📖 ROLLIN, Kent. “Reforma institucional en educación superior y reforma del estado de México en la década de los 90s una trayectoria en la investigación”. UNAM, México, 2000
- 📖 SANDOVAL Montaña, Rosa María. La carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. (Institucionalización de la Disciplina 1955-1972
- 📖 TADEU Da Silva, Tomaz. La Deconstrucción del Constructivismo Pedagógico. En las Pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales.
- 📖 VILLASEÑOR García, Guillermo. Estado y Universidad. UAM-Xochimilco, México, 1988, 1ra edición.
- 📖 WALLERSTEIN, Immanuel. Conocer el mundo, saber el mundo. El fin de los aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI. Editores siglo XXI, 2da edición en español. 2202.
- 📖 YOUNG, Robert E. Teoría crítica de la educación. Editorial: Barcelona
- 📖 ZEMELMAN, Hugo. Necesidad de Conciencia. España, 1ra. Edición. P. 138.

- 📖 Boltvinik, Juliuo. La Jornada. “Recorte a universidades y BM”. P. 24,59.
- 📖 Castellanos, Antonio. La Jornada. “Apoyará el BM el saneamiento del sistema financiero mexicano”. 3 de Diciembre, 1998. P.1,19-21,45.
- 📖 El Cotidiano: Revista de la realidad mexicana actual. No. 87. Enero-Febrero, 1998. México, UAM-A, P. 23-30.
- 📖 Folletos del Plan de Estudios de Pedagogía de la ENEP-ARAGÓN.
- 📖 Ibarra, María Esther. La Jornada. “Rectores buscan evitar colapsos ente la reducción presupuestal”. 1 de Diciembre,1998 . P.12,14.
- 📖 Ibarra, María Esther. La Jornada. “Propondrán diputados reasignar recursos para ciencia y tecnología”. 2 de Diciembre,1998. P.51
- 📖 Informe del Rector Guillermo Soberón Acevedo. UNAM. UNAM, 1973-1980.
- 📖 ENEP-ARAGÓN. Boletín Informativo. No. 38. diciembre de 1990.
- 📖 La Jornada. 21 de julio de 1984.
- 📖 La Jornada. 18 de octubre de 1984.
- 📖 Revista de la Educación Superior. “El papel de la tecnología y la educación en el desarrollo económico”.Cerdán Ripio, Carlos R. Vol. V. Núm. 2 (18) Abril-Junio de 1976. ANUIES.
- 📖 Revista de la Educación Superior. “Situación y perspectiva de la educación superior”. Martiniano Arredondo y Mendoza, Javier. “Algunas consideraciones sobre la educación superior”. Panel, Jorge; Taborga, Huáscar. Vol. XVII. Núm. 4 (68) Octubre-Diciembre de 1988. ANUIES.
- 📖 Revista de la Educación Superior. “Perspectivas y retos de la modernización de la educación superior”. Arredondo Galván, Víctor Martiniano. Vol. XX. Núm. 2 (78) Abril-Junio de 1991. ANUIES.
- 📖 Revista de la Educación Superior. “El diseño curricular en la UAM-Xochimilco”. Díaz Barriga, Ángel; et al. Vol. XIX. Núm. 2 (74) Abril-Junio de 1990. ANUIES.

📖 Revista de la Educación Superior. “Relación entre educación y estructura económica: dos grandes marcos de interpretación”. Gómez Campo, Víctor H. Núm. 41, 1982. ANUIES.

📖 Revista de la Educación Superior. Vol. XV. Núm.1 (61) Enero-Marzo de 1987. ANUIES.

📖 Revista de Educación. Núm. 305. (1994). Conocimiento y Poder: Algunas cuestiones para el estudio de las Reformas Educativas. Popkewitz, Thomas, S.

📖 Testimonio citado en UNAM/ENEP-Aragón. Memoria conmemorativa XXV Aniversario.

**PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA DE PEDAGOGÍA DE LA ENP-
ARAGÓN (1977).**

PLAN DE ESTUDIOS

PRIMER AÑO

Antropología Filosófica
Conocimiento de la Infancia
Iniciación a la Investigación Pedagógica
Psicología de la Educación
Sociología de la Educación
Teoría Pedagógica

SEGUNDO AÑO

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

TERCER AÑO

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

CUARTO AÑO

Filosofía de la Educación
Sistemas de Educación Especial
Didáctica y Práctica de la Especialidad
Economía de la Educación
Legislación Educativa Mexicana
Técnicas de Educación Extraescolar
Taller de Comunicación Educativa (Radio, Fotografía y Televisión).

**PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA ENEP-
ARAGÓN EN 1985.**

PLAN DE ESTUDIOS

PRIMER AÑO

Antropología Filosófica
Conocimiento de la Infancia
Teoría Pedagógica
Psicología de la Educación
Sociología de la Educación
Iniciación a la Investigación Pedagógica

SEGUNDO AÑO

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

TERCER AÑO

Organización Educativa
Orientación Educativa, Vocacional y Profesional I
Historia de la Educación en México
Prácticas Escolares II
(3 asignaturas optativas)

CUARTO AÑO

Filosofía de la Educación
Didáctica y Práctica de la Especialidad
Legislación Educativa Mexicana (7mo.semestre)
Ética Profesional del Magisterio (8vo.semestre)

MATERIAS OPTATIVAS

I. Psicopedagogía

Tercer Año

Psicofisiología Aplicada a la Educación (5to.semestre)
Psicología del Aprendizaje y Motivación (5to.semestre)
Psicología Social (5to.semestre)
Psicopatología del Escolar (6to.semestre)
Teoría y Práctica de las Relaciones Humanas (6to.semestre)
Psicología Contemporánea
Laboratorio de Psicopedagogía

Cuarto Año

Orientación Educativa, Vocacional y Profesional II
Métodos de dirección y Ajuste del Aprendizaje
Sistemas de Educación Especial
Taller de Orientación Educativa

III. Didáctica y Organización

Tercer Año

Psicología del Aprendizaje y Motivación (5to.semestre)
Sistema Educativo Nacional (5to.semestre)
Metodología (6to.semestre)
Organismos Nacionales e Internacionales de Educación (6to.semestre)
Pedagogía Comparada
Laboratorio de Didáctica
Pedagogía Contemporánea

Cuarto Año

Evaluación de Acciones y Programas Educativos (7mo.semestre)
Planeación educativa (8vo.semestre)
Teoría y Práctica de la Supervisión Escolar
Taller de Didáctica
Taller de Organización Educativa

II. Sociopedagogía

Tercer Año

Psicología Social (5to.semestre)
Sistema Educativo Nacional (5to.semestre)
Teoría y Práctica de las Relaciones Humanas (6to.semestre)
Organismos Nacionales e Internacionales de Educación (6to.semestre)
Desarrollo de la Comunidad
Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica
Pedagogía Experimental

Cuarto Año

Evaluación de Acciones y Programas Educativos (7mo.semestre)
Economía de la Educación (7mo.semestre)
Problemas Educativos de América Latina (8vo.semestre)
Planeación Educativa (8vo.semestre)
Técnica de la Educación Extraescolar
Taller de Comunicación Educativa
Taller de Investigación Pedagógica

IV. Filosofía e Historia de la Educación

Tercer Año

Sistema Educativo Nacional (5to.semestre)
Epistemología de la Educación (5to.semestre)
Organismos Nacionales e Internacionales de la Educación (6to.semestre)
Axiología (6to.semestre)
Metodología (6to.semestre)
Historia de la Filosofía (6to.semestre)
Pedagogía Comparada

Cuarto Año

Historiografía General (7mo.semestre)
Historia de las Ideas en América Latina (7mo.semestre)
Problemas Contemporáneos de la Pedagogía (8vo.semestre)
Problemas Educativos de América Latina (8vo.semestre)
Práctica de la Investigación Pedagógica, Bibliográfica y Documental
Seminario de Filosofía de la Educación.

FUENTE : Planes de Estudios tomados de la Memoria del Foro de Análisis de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-ARAGÓN.