



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

---

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
“ARAGÓN”

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

“LAS CORRIENTES PEDAGÓGICA TECNOCRÁTICA  
Y HERMENÉUTICO-POSMODERNA DENTRO DEL  
CURRÍCULUM DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA  
DE LA FES ARAGÓN: FORMAS DE ENAJENACIÓN DE  
LOS SUJETOS”

**T E S I S**  
QUE PARA OBTENER EL GRADO  
DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

**P R E S E N T A:**  
AÍDA RIVERA CRISTÓBAL

**ASESORA DE TESIS:**  
MTRA. LUCERO ARGOTT CISNEROS



MEXICO 2013



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.

<b>Índice</b>	<b>Página</b>
<b>Agradecimientos</b>	<b>2</b>
<b>Introducción</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo 1. Las racionalidades dominantes de la Licenciatura en Pedagogía-UNAM dentro del contexto enajenante del Neoliberalismo.</b>	<b>26</b>
1.1 La visión práctico-utilitaria de la educación superior dentro del contexto neoliberal mexicano	<b>30</b>
1.2 Políticas educativas dirigidas hacia la empresarialización de la UNAM: Soberón, Carpizo, De la Fuente y Narro	<b>41</b>
1.3 Tendencia hacia la racionalidad técnico-instrumental y rastros de la racionalidad hermenéutico-posmoderna en la Licenciatura en Pedagogía-UNAM	<b>52</b>
<b>Capítulo 2. Plan de Estudios 2002, en la encrucijada de la continuidad tecnocrática y la hermenéutica-posmoderna. La búsqueda de la dialéctica del conocimiento que brinda la Pedagogía Crítica de la resistencia</b>	<b>64</b>
2.1 Elementos del Plan de Estudios 2002 de Pedagogía FES Aragón con tendencia hacia el modelo pedagógico tecnocrático	<b>69</b>
2.2 Aspectos del Plan de Estudios 2002 de Pedagogía FES Aragón que se orientan desde el Modelo Pedagógico Hermenéutico-Posmoderno	<b>83</b>
2.3 Elaboración del Plan de Estudios desde el Modelo de la Pedagogía Crítica	<b>95</b>
<b>Capítulo 3. La resignificación Crítico-Pedagógica del Docente y el Estudiante frente a las formas didácticas y las relaciones humanas de dominación.</b>	<b>106</b>
3.1 Modelos Didácticos dominantes en la Licenciatura en Pedagogía de FES Aragón: neutrales y despolitizados.	<b>112</b>
3.2 El proceso enseñanza-aprendizaje en la FES Aragón con tendencia enajenante en la licenciatura de Pedagogía	<b>129</b>
3.3 Resignificación del docente como un intelectual reflexivamente crítico y transformativo.	<b>141</b>
<b>Conclusiones</b>	<b>150</b>
<b>Fuentes de Consulta</b>	<b>153</b>
<b>Anexos</b>	<b>159</b>

*“Podré no estar de acuerdo con lo que dices,  
pero defenderé hasta la muerte  
tu derecho a decirlo.”*  
François Marie Arouet (Voltaire)

## **AGRADECIMIENTOS**



Gracias por dar y permitirme conservar el maravilloso don de la vida, por todo lo que me has dado, por lo que me has quitado, por las alegrías, por las tristezas, por darme la fuerza y el valor necesarios para luchar y salir adelante en los momentos difíciles, por ayudarme a encontrar el camino cuando todo parece perdido... Gracias por dejarme llegar a este día.

### ***A mis padres***

En especial a mi madre por preocuparse y ocuparse para darme lo necesario cuando el futuro, mi futuro, parecía más incierto de lo que de por sí ya es, por tener fe en mí. Por los constantes desvelos que te he causado, por los regaños, por no darte por vencida cuando las circunstancias se tornaban adversas y enseñarme a luchar hasta agotar todas mis fuerzas... Gracias por hacerme testaruda, terca y obstinada pues eso me ha sido de gran ayuda.

### ***A mi Tía Esther***

Por acompañarme cuando estaba sola, por disipar mis miedos, por responder a mis dudas, por aumentar mis alegrías, por apoyarme de todas las formas posibles, por brindarme tanto amor, por estar en mi vida ¿Sabes?, por más que trato no me puedo imaginar el mundo sin ti... Gracias porque más que una tía has sido también madre, hermana y amiga.

### ***A la Maestra Lucero Argott Cisneros***

Por el tiempo, la paciencia y la dedicación que me brindó para hacer este trabajo, por la confianza que en mí ha depositado, por todas las oportunidades que me ha dado, por escucharme, animarme y aconsejarme cuando más lo necesito, por enseñarme que en esta profesión además de los conocimientos es necesaria una buena dosis de Alegría, Esperanza y Fe. Pero sobre todo Gracias por permitirme conocer además de la excelente profesionista al maravilloso Ser Humano que es usted.

### ***A mis Hermanos***

A *Lidia* por ser un apoyo en los momentos duros, por darme asilo cuando las noches son largas, por tratar de enseñarme a no tomar la vida tan en serio. A *Eric* por el tiempo que me diste para jugar y para reír. A *Pablo* por ser la excusa perfecta para poner en práctica la tolerancia, el respeto y sobre todo la PACIENCIA... Chicos ¡los quiero!, pero de a uno por uno.

### ***A mi primo Miguel Herrera Cristóbal***

Por hacerme reír, por hacerme enojar, por escucharme, por compartir mis inquietudes, por apoyarme, por divertirse conmigo y a costa de mi, por darme el avión... Gracias por ser mi *Vecino* ☺

***Al Dr. Enrique Ramírez Mina***

Porque sin usted nada de esto sería posible, porque sin usted quizá yo no estaría aquí, por no darse por vencido ni tirar la toalla, por revisar antes a “Angélica”, mi peluche favorito, para que yo me dejara revisar por usted, por las dolorosas inyecciones, suspensiones, jarabes y pastillas... Gracias por devolverme algo indispensable para la vida... LA SALUD

***A Lizbeth Yasmin Ruvalcaba Morán***

Por las risas, travesuras y otros desastres que hemos causado, por el cariño, la confianza y solidaridad que hemos construido, por adoptarme como un miembro más de tú familia... Gracias Ruba

***A la sra. Juanita Padilla Luna***

Por el apoyo, la confianza y el enorme cariño que me ha brindado desde que nací, por alegrarse sinceramente de las cosas buenas que me pasan... Por ser la abuelita que nunca tuve

***A mis amig@s***

Dicen que los lazos de sangre son los más fuertes, pero yo digo que existen otros que vamos construyendo a lo largo de la vida y que son igual de fuertes, me refiero a los lazos de la AMISTAD.

**A Yazmín** porque has sido mi compañera incansable e inseparable en mil batallas durante casi 20 años, por las peleas, por las bromas, por enseñarme que la amistad es más valiosa que cualquier diferencia.

**A Alejandra** por contagiarme con tú racional alegría de vivir, por ayudarme a vencer mis miedos, por las carcajadas que nos dejaban en el suelo y con un increíble dolor abdominal, por enseñarme a reír de mi misma, por enseñarme que hacer el ridículo de vez en cuando no es tan malo y sobre todo por tener el don de tranquilizarme cuando más lo necesito.

**A Daniela** por escuchar mis problemas así sean las 3 de la madrugada, por comprenderme, por estar ahí cuando más te necesito, por preocuparte por mí, por querer protegerme, por entender mis dudas, por no juzgar mis decisiones.

**A Gabriela** por guardar la calma cuando yo la perdía, por enseñarme que no hay excusas ni pretextos para no cumplir una meta que las que uno mismo se imponga, por enseñarme a ser responsable sin importar las circunstancias en las que uno se encuentre.

**A Anaí** por el optimismo y la alegría con la que vives, por enseñarme a comprender antes que juzgar, por ayudarme a confiar en mí y en lo que hago.

**A Miriam** por compartir mis inquietudes, por ser mi cómplice en las locuras que a veces me da por emprender, por recibirme con los brazos abiertos, por confiar en mí, por enseñarme que la amistad cuando es sincera puede superar cualquier calumnia.

**A Ricardo Soto** por estar ahí cuando más te necesitaba, porque con unas simples galletas me enseñaste lo inmensa que puede llegar a ser la amistad, por estar conmigo

a pesar de lo disparejo que puede llegar a ser mi carácter, por salvarme la vida literalmente...Gracias por llegar cuando todos se iban.

A todas ustedes muchas gracias por estar en mi vida, por tener confianza en mi, por compartir mis alegrías, mis risas (o carcajadas), mis tristezas, mis lágrimas, mis enojos, mis corajes, mi indignación ante lo injusto, por seguir a mi lado aún sabiendo lo difícil que puedo llegar a ser... pero sobre todo Gracias por estar conmigo en las buenas, en las malas y en las peores, mi vida sin ustedes no sería igual y yo no sería yo.

***A mis maestros***

***A Mary, Dolly, Guadalupe, Graciela, Fabiola, Pantoja, Raúl, Paty, Pablo, Xóchitl, Joel,*** por compartir no solamente sus conocimientos sino su persona... Gracias por dedicarse a una profesión tan noble como lo es la Docencia

***A la Universidad Nacional Autónoma de México***

En especial al *Plantel N° 3 “Justo Sierra” de la Escuela Nacional Preparatoria* y a la *Facultad de Estudios Superiores Aragón* por brindarme un lugar dentro de sus aulas, por abrir mis horizontes, por tener la oportunidad de hacer algo en beneficio de mi país. Pero sobre todo Gracias por darme el enorme privilegio y a la vez la enorme responsabilidad que da el ser parte de la Máxima Casa de Estudios....***Orgullosamente Por mi raza hablará el Espíritu***

***Y a tod@s aquellas personas*** que no pude nombrar por falta de espacio que no de ganas, gracias por estar en mi vida, por ayudarme a ser mejor persona, por enseñarme a no darme por vencida cuando las cosas se ponen difíciles, gracias porque esto no solamente es un logro mío, es también logro de ustedes pues a lo largo de mi vida ustedes me han apoyado, me han sostenido y no me han dejado caer. A veces las palabras no nos alcanzan para expresar todas nuestras emociones y nuestros sentimientos pero a falta de algo mejor que decir a todos ustedes, les digo!!!

***INFINITAS GRACIAS!!!***

***Aída Rivera Cristóbal***

## Introducción

El plan de estudios vigente en la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón es producto de un largo proceso de elaboración que duró cerca de diez años y tuvo como base una serie de jornadas y foros donde se le diagnosticaron una serie de problemas de diferente nivel y complejidad al plan de estudios 1976; como la desvinculación entre la teoría y la práctica o la predominancia de lo psicopedagógico por encima de lo pedagógico didáctico y pedagógico social. No obstante que el plan de estudios fue modificado y es en cierto sentido una propuesta alternativa y distinta a la del plan anterior, está fuertemente marcado por una orientación hermenéutica que propone en lo teórico el pensamiento filosófico posmoderno y la mirada abstracta de la educación dejando sin resolver viejos problemas como la desvinculación teoría-práctica o el predominio de la psicología en la práctica educativa y por otro lado, el plan también mantiene la tendencia instrumentalista en el curriculum de la licenciatura de Pedagogía, dichos problemas, entre otros, no son resueltos y se siguen manifestando.

Con base en lo anterior, la inquietud por realizar una investigación acerca de la racionalidad técnico-instrumental como forma de enajenación dentro de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón surgió desde los primeros semestres, a partir de dudas y confusiones personales generadas al percibir que el discurso hermenéutico pedagógico, venía de quienes en esos momentos tenían cierto poder dentro de la carrera y se presentaba de manera abstracta y poco clara. Dicho discurso, tenía matices elitistas pues solamente un pequeño grupo de estudiantes parecía entenderlo; por otra parte, el discurso crítico de liberación, era silenciado casi en su totalidad; y finalmente observar como la mayor parte de estudiantes al no entender el discurso hermenéutico, al no tener alternativas con un discurso crítico silenciado optaba por el discurso práctico-utilitarista que era más accesible y que finalmente era el que “se requería para insertarse en el mercado laboral”.

El estudio de los procesos enajenantes que a través de los modelos pedagógicos Tecnocrático y Hermenéutico-Posmoderno tienen lugar dentro de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón, permitirá enriquecer el campo disciplinar de la misma, ya que dicha tendencia, ha tenido una influencia fundamental del proyecto capitalista, el cual, sin lugar a dudas, deshumaniza a los actores del curriculum.

Actualmente nos desarrollamos en el contexto enajenante del modelo económico, político e ideológico neoliberal<sup>1</sup>, el cual se basa en el supuesto de la autorregulación del mercado sin controles externos caracterizándose por la reducción de la intervención del Estado en la economía, el libre mercado, la privatización de empresas públicas, la reducción al gasto social por parte del Estado y la descentralización, entre otras cosas.

La enajenación se entiende como el proceso complejo de desvirtuación de la realidad en el pensamiento y la práctica en el cual el Ser Humano se separa de sí mismo, de otros seres humanos y de los productos de su creación<sup>2</sup>. Autores como Adam Shaff distinguen entre enajenación objetiva y enajenación subjetiva; la primera se manifiesta en la separación de los productos del trabajo humano los cuales pueden ser productos materiales, siendo la enajenación económica bajo la forma de trabajo asalariado la más conocida, y productos inmateriales como la enajenación ideológica a través de distintos aparatos ideológicos como la religión, la familia y en este caso la Escuela.

Mientras que la enajenación subjetiva se refiere a las distintas maneras en que se manifiesta la enajenación de sí mismo bajo la cual el ser humano se aleja de su propio ser y/o de otros seres humanos, tornándose de esta manera como un Ser aislado, encerrado dentro de sí mismo, desarticulado de su contexto, por tanto se convierte en un ser ahistórico, acrítico y apolítico.

Dentro de la generalidad de sujetos enajenados la mayoría de ellos son sujetos irreflexivos, es decir, su actuar dentro del mundo se rige bajo la forma de razonamiento técnico.-instrumental en la cual el sujeto piensa para resolver una situación específica no reflexiona sobre ella. Sin embargo es necesario aclarar que también existen sujetos que sí reflexionan sobre la situación en la que se encuentran y son capaces de formular severas críticas en torno al contexto en que se desenvuelven pero no poseen conciencia histórica, no se comprometen con causas sociales y se oponen a la elaboración de proyectos encaminados a la transformación social.

---

<sup>1</sup> OSORIO, Jaime, “Neoliberalismo y Globalización”, en Despolitización de la ciudadanía y gobernabilidad, México: UAM Xochimilco, 1997, pp. 89-121.

En este contexto se desarrollan situaciones de opresión y dominio por parte de la clase opresora pues sus principios están estructurados de tal manera que los países ricos se hagan más ricos a costa de los países pobres en los cuales la situación de miseria aumenta y se agravan problemas como la desigualdad, la injusticia social, la explotación y la violencia.

<sup>2</sup> SCHAFF Adam. La enajenación como fenómeno social, p.94



De manera que los sujetos al estar inmersos dentro de un contexto en el cual la generalidad de las relaciones establecidas se basan en la falsa apariencia sólo perciben una parte de la realidad y los fenómenos políticos, económicos y sociales adquieren un carácter independiente de la praxis humana<sup>3</sup>, por tanto las acciones humanas serán impulsadas con mucha dificultad por el sujeto para transformar su situación objetiva debido a la condición Ideologizada en la que se encuentra. En este escenario se desarrollan situaciones de opresión y dominio por parte de la clase opresora global y criolla pues sus principios están estructurados de tal manera que los países ricos se hagan más ricos a costa de los países pobres en los cuales la situación de miseria aumenta y se agravan problemas como la desigualdad, la injusticia social, la explotación y la violencia.

En este sentido el sujeto en su mayoría, se encuentra en un ambiente donde el principal objetivo es sobrevivir a pesar de las circunstancias quedándose en un solo plano de la realidad sin reflexionar la dominación de la que es objeto, es decir, es un sujeto enajenado que sobrevive en su ambiente. Así, se posibilita la penetración de distintas formas de enajenación en la conciencia del sujeto de diversas maneras, como por medio de las racionalidades Técnico-Instrumental y Posmoderna.

La Racionalidad Técnico-Instrumental, impulsada por la Modernidad capitalista, es una forma de razonamiento en la cual el hombre es reducido al nivel de la práctica utilitaria<sup>4</sup>, es decir, al nivel de la acción operativa sin reflexión, cuyo principal interés se refiere al dominio mecánico y operativo de un conjunto de herramientas para el control de un determinado ambiente. De esta manera, el sujeto es un *ser menos*, un ser reducido a un utensilio, atrapado en el plano de la representación, de la acción operativa, es un ser deshumanizado.

Dicha forma de razonamiento es acorde con la lógica de control productivo del capitalismo, pues capacita a los seres humanos en funciones elementales y faltas de reflexión que se requieren para que el proceso laboral industrial, empresarial, etcétera funcione con obstáculos menores.

---

<sup>3</sup> KOSIK, Karel, "El mundo de la pseudoconcreción y su destrucción", en: Dialéctica de lo concreto, pp. 26

<sup>4</sup> **Ídem**

Por otro lado, la racionalidad posmoderna<sup>5</sup> surge como una reacción contra los postulados de razón universal, homogénea e instrumental de la Modernidad, pero también está en contra de los principios emancipatorios, transformadores y libertadores de la Modernidad negando la posibilidad de un sujeto constructor y re-constructor de la realidad. Se basa en una filosofía negativa y acrítica que despolitiza al sujeto interiorizando en él una serie de representaciones que exaltan el individualismo, el vivir en función de lo inmediato y la idea de que los movimientos colectivos no son viables.

En esta racionalidad el sujeto es enajenado en tanto que sólo le presenta una parte de la realidad, lo abstracto sin que haya una articulación entre la manifestación y la esencia del fenómeno; y también es deshumanizado pues le niega la posibilidad de ser un sujeto constructor de la Historia, lo reduce a un objeto que observa, que contempla, que sí actúa pero no hace praxis.

De las dos racionalidades, la que se ha asumido como el discurso oficial (dirigido hacia las masas) es el discurso de la racionalidad Técnico-Instrumental, de esto se desprende que la educación superior en el contexto neoliberal es concebida como un proceso mecánico en el que se produce la mano de obra calificada que necesita el sector productivo enajenando y deshumanizando a los sujetos inmersos en ella.<sup>6</sup>

No obstante, el Neoliberalismo con su capacidad de transformar las perspectivas de reacción en su contra en elementos reproductores de su sistema ha asimilado a la Racionalidad Posmoderna "...como su sustento filosófico"<sup>1</sup> pues aunque ésta surge como oposición, hasta cierto punto crítica, contra la Racionalidad Técnico-Instrumental, desempeña dentro del sistema el mismo cometido ya que constituye una forma de enajenación y deshumanización del sujeto. Por ejemplo en el campo educativo esta racionalidad impulsa acciones que considera críticas y emancipadoras del "espíritu" es decir que sobrevaloran las cualidades del intelecto abstracto y subjetivo y promueve la participación en los movimientos sociales con acciones hedonistas y fragmentarias. Sin embargo la racionalidad posmoderna es manejado generalmente en círculos elitistas, es decir, no se encuentra al alcance de las masas.

---

<sup>5</sup> Se integra por las corrientes de pensamiento con fundamento nietzscheano como la Filosofía de Heidegger, la Deconstrucción de Derrida y la Genealogía de Foucault principalmente.

<sup>6</sup> Anulando la posibilidad de un sujeto histórico y crítico, es decir, un sujeto que se pregunte por la esencia de los fenómenos y no se quede solamente en el plano de la manifestación sensible de éstos

Las políticas educativas en México, regidas por una racionalidad técnico-instrumental, son enajenantes porque presentan los problemas educativos como algo ajeno a la práctica de los sujetos; ven a la educación superior y a los sujetos inmersos en ella como medios para alcanzar un fin: vinculación al sector productivo.<sup>7</sup> Estas políticas han penetrado poco a poco en la UNAM mediante evaluaciones internas y externas, programas de incentivos a docentes, actualización de planes y programas.<sup>8</sup>

Aunque la transición oficial del país al modelo neoliberal es a partir del comienzo de la década de 1980 es posible encontrar ciertos rasgos que son antecedentes del neoliberalismo en México desde la década de 1970. En lo referente a la educación superior las políticas durante el sexenio de Echeverría se orientaron principalmente a tranquilizar el tenso ambiente político-social posterior al movimiento estudiantil de 1968 y lograr así consenso ideológico.

En 1973 Guillermo Soberón se convierte en rector de la UNAM, bajo su periodo la Universidad fue regida por los principios de la eficacia y el rendimiento asemejando a la Universidad con una empresa sin perturbar el orden social. Lo anterior es reflejo del interés del gobierno por calmar el clima político, pero también son indicios del inicio de una política universitaria con tendencias hacia la tecnocracia<sup>9</sup>

Es en este periodo donde la UNAM inicia el proceso de descentralización territorial de estudiantes como una medida política para conciliar el fervor de la movilización social en demanda de más educación y mejores niveles de vida. Ideológicamente el Estado promovía una reforma cultural sin embargo la racionalidad que se siguió para la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales fue la técnico-instrumental que puede ser percibida en el modelo de organización que los nuevos campus tendrían: la departamentalización, cuya naturaleza es "...pragmática y utilitaria,

---

<sup>7</sup> Así, el sujeto es reducido a un objeto que debe tener el dominio de ciertas herramientas para controlar un determinado ambiente y así lograr sus objetivos deshumanizándose en el proceso

<sup>8</sup> Es importante resaltar que esta racionalidad penetra de tal manera en los sujetos que asumen como propias las demandas de la clase opresora exigiéndoselas ellos mismos a la escuela.

<sup>9</sup> OCHOA, Cuauhtémoc, "La reforma educativa en la UNAM (1970-74)", en: Cuadernos Políticos, Número 9, México, julio-septiembre, 1976, pp. 17

en tanto "persigue como uno de sus objetivos la utilización óptima de los recursos" <sup>10</sup>, buscando producir más con menos a semejanza de una fábrica.

En 1976 la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón es inaugurada como parte del programa descentralizador, en ella se imparte ocho licenciaturas incluyendo Pedagogía.<sup>11</sup> Dentro del perfil del plan de estudios de Pedagogía en la ENEP-Aragón 1976 el pedagogo es delineado como aquel profesionista que planea, diseña y aplica pero solamente en el plano de la acción inmediata sin que exista reflexión de su práctica en el presente sobre el ejercicio de su profesión fomentando así una práctica utilitaria para que mediante el dominio operativo de una serie de herramientas, teóricas y prácticas, se pudiera controlar un ambiente en el que mediante procesos educativos se privilegiara la mecanización del pensamiento y con ello avanzara paulatinamente la deshumanización cultural, científica y filosófica que coadyuvase con la económica y social

Durante el sexenio de Miguel de la Madrid, 1982-1988, entre las estrategias de la política educativa para nivel superior en este sexenio encontramos la Racionalización de la matrícula<sup>12</sup> y la vinculación con el sector productivo. En 1986 es presentado el documento "Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México", un diagnóstico sobre los problemas de la UNAM realizado durante el periodo como rector de Jorge Carpizo.

Para el sexenio de Fox, los problemas diagnosticados al sistema de educación superior y las estrategias para solucionarlos son similares a la de los sexenios anteriores: calidad como objetivo a lograr y como estrategias la evaluación a las instituciones de educación superior, programas de incentivos a los profesores y actualización de planes y programas de estudios. Reflejo de estas políticas en la UNAM son el seguimiento de programas de incentivos para el personal docente como: PRIDE, PEPASIG, PAIPA.<sup>13</sup>

---

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 25

<sup>11</sup> comenzó actividades con el plan de estudios del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras que a su vez tenía como antecedentes el plan de 1957 y el de 1966.

<sup>12</sup> PODER EJECUTIVO FEDERAL. Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, México, Poder Ejecutivo Federal, 1983, p. 230

<sup>13</sup> Por ejemplo, en 2001 el 83% del personal académico de carrera se incorporó al PRIDE; en ese mismo año 20 planes curriculares se crearon, modificaron o adecuaron: MEMORIA RECTOR UNAM 2001, en: [www.unam.mx](http://www.unam.mx)

La exigencia de la comunidad interna de la UNAM, por un lado y la implementación del neoliberalismo por el Estado mexicano, por otro, llevó a que en el 2002 se aprobara por todas las instancias necesarias el plan de estudios en la carrera de Pedagogía en la ENEP Aragón. Este plan fue producto de un largo proceso de elaboración y supuso una alternativa para dar solución a los problemas que en Jornadas Estudiantiles y Foros Académicos fueron diagnosticados, como la desvinculación de teoría y práctica o la predominancia de lo psicopedagógico (ambas manifestaciones de una racionalidad instrumental).

Sin embargo, es posible percibir ciertos fenómenos, los cuales hacen suponer que este plan no solucionó los problemas que el anterior presentaba y además insertó nuevos<sup>14</sup>, pues la racionalidad técnico instrumental sigue presente al interior de la licenciatura mientras que se introdujo como forma de pensamiento oficial del Plan de estudios a la racionalidad posmoderna que deja aspectos centrales como el objeto de estudio (Bildung) en un nivel tan abstracto que hace imposible "...su concreción en prácticas educativas que respondan a las exigencias del contexto actual"<sup>15</sup>.

Dentro del contexto específico de la Licenciatura en Pedagogía ambas racionalidades se posicionan como dominantes bajo la forma de los modelos pedagógicos Tecnocrático y Hermenéutico-Posmoderno constituyendo dos vías de enajenación para los sujetos,<sup>16</sup> de tal manera que dentro del Curriculum de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón se desarrollan situaciones educativas de enajenación y deshumanización de los sujetos mediante las formas de razonamiento técnico-

---

<sup>14</sup> El Plan de Estudios aunque se fundamente en una lógica hermenéutico-filosófica abiertamente contra la racionalidad técnico-instrumental presenta serias contradicciones en su diseño que hacen por una parte que la fundamentación y el objeto de estudios se planteen desde un plano abstracto, pero por otra parte el perfil de egreso se delinea al pedagogo desde la racionalidad técnico instrumental. El nivel de abstracción con que se manejan aspectos centrales de la licenciatura como es el objeto de estudio produce confusión en la mayor parte de los estudiantes que al no comprenderlo ni encontrar alternativas a esa postura, pues el discurso crítico fue ignorado por mucho tiempo, terminan por asumirse desde el discurso técnico-instrumental porque parece más accesible y útil pues finalmente "es lo que el mercado busca"

<sup>15</sup> ARGOTT Cisneros, Lucero y Milagros Karina Garduño Guzmán. "La transversalidad crítica en el curriculum de la Licenciatura de pedagogía de la UNAM, FES Aragón y la Innovación transformativa. Entre el fin y el proceso de formación", en: I Congreso Internacional de Educación y Prácticas Educativas Innovadoras, México, FES Aragón, 2011.

<sup>16</sup> En este sentido cabe hacer notar que la Racionalidad Técnico-Instrumental había sido por largo tiempo la racionalidad dominante dentro de la Licenciatura en Pedagogía de la entonces ENEP Aragón pero a partir del Plan de Estudios 2002 la Racionalidad Posmoderna empieza a configurarse como dominante no numéricamente, a diferencias de la Técnico-Instrumental, sino porque era la racionalidad en la cual se inscribía el grupo que en esos años tenía una posición específica de poder en la Jefatura de la Licenciatura.

instrumental y posmoderna las cuales se reflejan en aspectos como la concepción sobre la Didáctica, el Docente y la relación establecidas entre docentes y estudiantes.

La concepción predominante que en la licenciatura se tiene de la Didáctica es como “una disciplina instrumental, que ofrece respuestas técnicas para la conducción del aprendizaje en el aula...”<sup>17</sup>, es decir, la Didáctica es vista como un conjunto de herramientas operativas, ya acabadas, (estrategias, materiales, etc.) que se aplican como recetario para lograr el aprendizaje de determinado contenido por parte de los alumnos y la Teoría pedagógica, como una ciencia aplicada o una filosofía abstracta.

Es importante resaltar que esta concepción utilitaria de la Didáctica es compartida dentro de la carrera por los integrantes de ambas racionalidades pues la delegación de la clase en equipos de trabajo no hace necesariamente una actividad creativa, como lo es la perspectiva que se tiene acerca del docente ya que éste es considerado como un ejecutor del programa escolar. En este sentido se niega la posibilidad del docente como intelectual, es decir como un sujeto histórico, crítico de su contexto y transformador de su realidad, así como, se niega a la docencia como praxis humana y espacio de creación de alternativas.

En cuanto a las relaciones que establecen docentes y estudiantes es necesario hacer notar que se pueden apreciar tres corrientes de pensamiento dentro de la licenciatura: la hermenéutico-filosófica integrada por un grupo reducido y elitista pero que tuvo una posición de poder dentro de la licenciatura, con un discurso manejado en el plano de lo abstracto y basada en la racionalidad posmoderna; la corriente crítica que fue silenciada e ignorada por el discurso oficial, integrada igualmente por un grupo pequeño; y finalmente la corriente funcional tecnocrática que busca responder a las necesidades del mercado con un pensamiento basado en una racionalidad técnico-instrumental y que constituye a una gran parte de la planta docente actual.

La generalidad de los docentes y estudiantes que se asumen desde el discurso Tecnocrático lo desarrollan en su práctica; así mismo la generalidad de los docentes y estudiantes que se inscriben en la postura posmoderna llevan a la práctica esta racionalidad; pero también hay cada vez un número creciente de docentes y

---

<sup>17</sup> MORAN Oviedo, Porfirio. “Instrumentación Didáctica” en PANSZA Margarita et al, Fundamentación de la Didáctica, TOMO I, México, Gernika: p. 139

estudiantes que inscritos en la postura posmoderna desarrollan prácticas técnico-instrumentales.

En este sentido, son constantes las veces en que dentro de la carrera docentes y estudiantes pronuncian frases como “pues esto es lo que dice el discurso (refiriéndose al plan de estudios de la licenciatura) pero allá afuera (en un trabajo) van a pedir saber hacer y no saber pensar”, de manera que se fomenta en los estudiantes una racionalidad técnico-instrumental por parte de algunos profesores.<sup>18</sup>

En el lado contrario, dentro de la generalidad de estudiantes como docentes que se inscriben en el discurso del modelo pedagógico posmoderno es común encontrar una visión fatalista y desesperanzadora de la situación actual que descalifica, ignora o rechaza a los movimientos colectivos y a los enfoques críticos y transformadores en educación.

Ambos modelos pedagógicos son formas de enajenación de los sujetos dentro de la Licenciatura en Pedagogía de FES Aragón pues éste es reducido al nivel de un objeto que domina un conjunto de saberes operativos que le exige el mercado para insertarse en él o a un ser contemplativo y abstracto que no actúa. De este modo los sujetos se reducen al nivel de una práctica con arreglo a fines que regularmente no pasan al plano de la reflexión o se quedan solamente en el plano de la abstracción siendo conscientes de los efectos nocivos del sistema pero no haciendo esfuerzo alguno por impulsar un cambio.

Lo anterior condujo a formular como tesis de trabajo lo siguiente: La enajenación está presente dentro del Curriculum de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón bajo la forma del modelo pedagógico tecnocrático y hermenéutico-posmoderno. La racionalidad técnico-instrumental *a través del modelo pedagógico tecnocrático* mecaniza la conciencia de los sujetos reduciéndolos a objetos que dominan un saber operativo; las políticas educativas que ven en las instituciones de educación superior

---

<sup>18</sup> Lo anterior da cuenta del problema que representa el hecho de que después de la elaboración y puesta en marcha de un nuevo plan de estudios que buscaba solucionar, entre otras cosas, la racionalidad técnico-instrumental con la que se regían ciertas prácticas y fenómenos por su misma estructura (una extraña combinación mal articulada de abstracción y prácticas utilitaristas) y la estructura interna de la licenciatura termina generar prácticas basadas en esta racionalidad aun cuando el discurso oficial del plan de estudios se oponga a ella; pero por otro lado, si se sigue el discurso posmoderno

como fábricas para producir mano de obra calificada acorde a las exigencias de las empresas siguen dicha racionalidad. De ésta proviene la imagen del pedagogo funcional como aquel individuo que domina la ejecución de varias técnicas que exige el mercado y que es reforzada por la imagen de éxito que tiene socialmente este tipo de pedagogo.

La racionalidad posmoderna, a través del modelo pedagógico hermenéutico-posmoderno, está en contra de la racionalidad instrumental pero también está en contra de los movimientos colectivos con fines emancipatorios; niega al sujeto constructor de su historia reemplazándolo por un ser contemplativo que no actúa en la praxis quedándose en el plano de la abstracción, rechaza la racionalidad técnico-instrumental, reconoce los aspectos destructivos del sistema actual pero no construye proyectos alternativos. Así, esta racionalidad constituye un arma intelectual importante en contra de propuestas críticas y transformadoras de la realidad. Quienes se asumen desde esta postura tienen en círculos sociales cerrados y elitistas una imagen de intelectuales que atacan al sistema, pero no hacen nada por transformarlo.

No obstante que parecen opuestos ambos modelos enajenan al sujeto mediante la práctica educativa de la FES Aragón, que en la cotidianidad de las aulas de la Licenciatura en Pedagogía, realizan sus propios actores educativos, el docente, el alumno y los funcionarios académicos, en primera instancia y la UNAM, como institución educativa dentro del sistema neoliberal, en segunda.

Para la realización de este trabajo se rescataron las aportaciones teóricas de autores como Giroux, Freire, Gimeno Sacristán, Marcela Gómez Sollano, Adam Schaff, Jaime Osorio, Roberto Aruj, Hugo Zemelman, entre otros. El concepto de Enajenación o Alienación, se retomó de Adam Schaff quien dice que “Para Marx—y por cierto, a partir de su obra de juventud, de los *Manuscritos*-- <<alienación>> es ante todo la manera de denotar aquella relación objetiva en la cual los productos del hombre...se sustraen a su control y se constituyen como poder autónomo, en último término como un poder enemigo del hombre y que lo domina.”<sup>19</sup> Así el término alienación o enajenación<sup>20</sup> hace

---

<sup>19</sup> SCHAFF, Adam. “El marxismo y la teoría de la alienación”, en: La alienación como fenómeno social, España, Crítica, 1979, p. 94

<sup>20</sup> En la bibliografía consultada se encontró que los términos “alienación” y “enajenación” aparecen como sinónimos para designar el mismo fenómeno., por esta razón se opta por el término “enajenación” en el desarrollo del presente trabajo.



referencia al tipo de relación del hombre con los resultados de actividad productiva (materiales y espirituales) y consiste en la separación de los productos del trabajo humano de su creador, es decir, del hombre.

De acuerdo con Marcuse "...esta empresa racional produce un modelo de mentalidad y conducta que justifica y absuelve incluso los aspectos más destructivos y opresivos de la empresa."<sup>21</sup> De manera que esta racionalidad justifica aspectos como la desigualdad social, la explotación, la miseria haciéndolos pasar bajo el argumento de que son necesarios para el progreso y la elevación de la productividad, enajenando a los sujetos. De esta forma, al justificar se reproduce, se encubre y finalmente se legitima un sistema que lleva hacia la deshumanización.

El modelo teórico sobre el cual se basa la racionalidad instrumental es el de las Ciencias Naturales<sup>22</sup>. Desde esta perspectiva el conocimiento, la ciencia y la investigación científica son considerados como neutrales, objetivos y universales. Son precisamente estos caracteres de neutralidad y objetividad los que constituyen su mejor arma para justificar, legitimar, reproducir y encubrir el estado actual de cosas. Son su mejor herramienta porque ocultan que este tipo de ciencia y de racionalidad sirven a intereses particulares de la clase dominante<sup>23</sup>.

La racionalidad técnico-instrumental, soporte del modelo pedagógico tecnocrático, cumpliendo las tareas de justificar, legitimar, encubrir y ocultar, siguiendo el pensamiento de Marcela Gómez Sollano, esta racionalidad, restringe la Realidad, la cual es una compleja red de múltiples articulaciones entre las relaciones existentes de los procesos, a un esquema en único.<sup>24</sup> En ese proceso reduccionista se descalifica, anula o rechaza cualquier opción que no sea el actual sistema. Es decir, no obstante que le son reducidas las posibilidades de futuro al sujeto, también le es interiorizada la

---

<sup>21</sup> MARCUSE, HERBERT. "Del pensamiento negativo al positivo: la racionalidad tecnológica y la lógica de la dominación", en: El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada, Barcelona, Ariel, 1999, p. 173

<sup>22</sup> GIROUX, **óp. Cit**, p. 224

<sup>23</sup> Así, lo científico es sinónimo de verdad absoluta e inmutable y cualquier conocimiento o ciencia que quiera acceder "al estatus científico" tendrá que ajustarse a los cánones que las ciencias naturales marcan, o dicho de otra forma, para que cualquier conocimiento o ciencia sean válidos deben ser observables, cuantificables y comprobables. Todo lo que no cumpla con esos requisitos es desechado del mundo científico-objetivo y quedándose en el terreno de lo subjetivo-especulativo o adaptarse y hacer de sí algo observable, medible y comprobable.<sup>23</sup>

<sup>24</sup> GÓMEZ SOLLANO, Marcela. "Formación de sujetos y configuraciones epistémico-pedagógicas", en: VALENCIA, Guadalupe, Enrique de la Garza y Hugo Zemelman (comps.), Epistemología y Sujetos: algunas contribuciones al debate, México, UNAM-Plaza y Valdés, pp. 91

idea de que el mundo en el cual vive es el único mundo posible impidiendo que se asuma a sí mismo como un sujeto constructor de alternativas objetivamente posibles.

Dentro de esta racionalidad se construyen representaciones<sup>25</sup> e imaginarios que da la falsa imagen de una separación entre el saber hacer y el saber pensar, no es gratuito que la teoría siempre aparezca desvinculada de la práctica, que quien sabe pensar, esto es el experto sea alguien diferente al que sabe ejecutar. Y mediante estas “diferencias” se justifica la desigualdad social.

Esta racionalidad conlleva a un concepto dominante de Educación sobre el cual Giroux señala que la teoría educativa desde esta forma de razonamiento debe contribuir al dominio y control de los sujetos, mediante el descubrimiento de ciertas regularidades, entiéndase leyes, que las variables aisladas bajo estudio presenten teniendo como sustento el método científico de las ciencias naturales al campo educativo.

La Posmodernidad es la otra racionalidad que tiene peso en la Licenciatura de Pedagogía en FES Aragón, por ello se retoma la idea de Roberto Aruj acerca de que la Posmodernidad es “...el soporte Filosófico del Neoliberalismo<sup>26</sup>, está en contra de la racionalidad Moderna, De esta forma. El sistema neoliberal tiene sustento en el pensamiento posmoderno que a su vez se basa en la filosofía de la sospecha la cual encuentra en figuras como Heidegger representantes, él “ha desarrollado una filosofía de carácter acrítica que elimina al sujeto histórico como reconstructor de la historia.”<sup>27</sup>

La Posmodernidad se completa con la Filosofía negativa, la cual va fragmentando al sujeto aislándolo de los demás, enajenándolo en otras cuestiones y haciéndole creer que ya nada puede hacer, que nada puede cambiar y lo único que queda es ver pasar la vida con la mayor comodidad que el sistema lo permita. En otras palabras “la filosofía de la sospecha reivindica un individuo contemplativo, que absorbe el mundo exterior en forma pasiva, imponiéndole los objetos que vienen desde afuera acriticamente.”

---

<sup>25</sup> **Ibíd**em, p. 82

<sup>26</sup> ARUJ, Roberto. “El posmodernismo como sustento ideológico-filosófico del neoliberalismo a fines del s. XX” en Revista Digital la Onda, N° 16, 4 de octubre-15 e octubre del 2000, Montevideo Uruguay

<sup>27</sup> **Ídem**

Ramón Flecha afirma que “Los enfoques postmodernos, genealógicos y deconstruccionistas de orientación nietzscheana encabezan actualmente las rebeliones contra los objetivos emancipadores de la modernidad a través de la disolución de los sujetos transformadores”<sup>28</sup>, en este sentido estos enfoques se oponen y rechazan los movimientos sociales que protesten contra las atrocidades del sistema y busquen la transformación de la realidad.

El impacto de las dos mencionadas racionalidades puede encontrarse en el Curriculum por lo que retomamos a José Gimeno Sacristán quien define al curriculum “...como el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada.”<sup>29</sup> Partiendo de esta definición, se entiende al curriculum como un proyecto eminentemente cultural que se encuentra condicionado política, social, económica y culturalmente, el cual se realiza en la escuela atendiendo a la configuración que ésta presente. <sup>30</sup>

En toda institución educativa se desarrolla un currículo reproduciéndose en ambos la hegemonía dominante, desde el que se distribuyen y controlan ciertos conocimientos favorables para ciertos intereses, mientras que otros conocimientos son excluidos siguiendo una lógica de selección. Esta selección no es arbitraria ni mucho menos ingenua, pues tal como lo plantea Apple, se trata de una *tradicón selectiva*<sup>31</sup> mediante la cual se privilegian ciertas prácticas y significados que constituyen contenidos en el currículo al mismo tiempo que otros son rechazados, relegados o excluidos respondiendo de esta manera a intereses bien definidos.

Volviendo a la racionalidad instrumental Marcela Gómez Sollano señala que desde esa posición se deja fuera la dimensión histórica, ética y política de los procesos y los proyectos. De esta forma en la educación se despersonaliza los espacios, procesos y dinámicas, a esto responde la acción de concebir al maestro como un ejecutor, al estudiante como un usuario, a los contenidos curriculares como neutros y a la institución escolar como ajena a las influencias del exterior.

---

<sup>28</sup> FLECHA, Ramón. “Las nuevas desigualdades educativas”, en: CASTELLS, Manuel, et. Al. Nuevas perspectivas críticas en educación España, Paidós educador, 1994, pp. 66

<sup>29</sup> GIMENO SACRISTÁN, José. El curriculum: una reflexión sobre la práctica, Madrid, Morata, 1998, pp. 40

<sup>30</sup> **Ídem**

<sup>31</sup> APPLE, Michael, **Op. Cit**, pp. 16-19

Siguiendo a Jaime Osorio, el neoliberalismo tiene cuatro facetas interrelacionadas entre sí: la política económica nos podemos referir por lo menos a cuatro aspectos: como política económica, como modelo económico, como proyecto de refundación societal y como ideología.<sup>32</sup> En cuanto a política económica es un conjunto de instrumentos que el Estado implementa para ajustar la economía a una cierta estructura, como modelo es un patrón de políticas que se despliegan en los diferentes países con el fin de estructurar sus economías al neoliberalismo, como ideología funciona haciendo creer que es el único y mejor modelo político-económico y como proyecto de refundación societal sienta las bases de una nueva sociedad sobre la acción individual y deja a un lado la acción colectiva.

La educación se convierte así en una herramienta más para la dominación y control del hombre por el hombre, con ella se justifican todo lo destructivo del sistema actual en caso que no se oculte, y éste es legitimado y reproducido. El neoliberalismo representa un contexto enajenante para el cual la racionalidad técnico-instrumental ha servido como medio para enajenar el pensamiento de los sujetos, deshumanizarlos justificando y legitimando a este modelo.

Siguiendo a Paulo Freire, se parte de “reconocer la deshumanización...como realidad histórica”<sup>33</sup>, en ella se expresa la injusticia, explotación, violencia, alienación y dependencia que surge de la dominación del opresor sobre el oprimido y que se manifiesta en la reducción del Ser Humano, de la Humanidad, a un simple objeto. En este sentido, la Deshumanización expresa un *ser menos*. La Humanización, según Freire, es la vocación del Hombre. Vocación que se expresa en la búsqueda de la Libertad y la justicia así como en la lucha por recuperar la condición de Humano que le fue arrebatada al oprimido, es un proceso de lucha por llegar a *ser más*.

Mientras que “...los autores de orientación nietzscheana han convertido en su enemigo a las perspectivas transformadoras, las propuestas de renovación pedagógica y los movimientos sociales”<sup>34</sup>, en este sentido la racionalidad posmoderna lanza ataques y

---

<sup>32</sup> OSORIO, Jaime. “Neoliberalismo y Globalización”, en: Despolitización de la ciudadanía y gobernabilidad. México, UAM- Xochimilco, Departamento de Relaciones Sociales, 1997, p. 89

<sup>33</sup> FREIRE, Paulo, Pedagogía del Oprimido, México, Siglo, XXI, p. 32

<sup>34</sup> FLECHA, Óp. Cit. p. 67

sirve como “...un arma intelectual eficaz...”<sup>35</sup> en contra de dichos movimientos y perspectivas.

La superación de la condición de Deshumanización se logra en la lucha del oprimido por su propia Libertad pero también por la libertad del opresor. Pero eso solamente es posible cuando el oprimido es consciente de su situación como oprimido y la situación del opresor iniciando la lucha por recuperar su Humanidad, lucha por la Libertad de crearse a sí mismo como Ser Humano. Lo anterior es posible cuando el Oprimido no entiende esta lucha como un medio para transformarse a sí mismo en Opresor, pues en este caso aún no ha superado la prescripción bajo la cual se encuentra y que hace de sí mismo un contenedor del opresor.

Desde la perspectiva de Gómez Sollano la Formación se entiende como una Configuración Articulada<sup>36</sup> en el sentido de que trata de privilegiar lo constituyente sobre lo preestablecido de manera que se rechace cualquier encasillamiento de la Formación en pre-modelos a seguir. Entender a la Formación como una configuración articulada permite reconstruir lo constituido para así poder reconocer lo que es objetivamente posible en lo establecido.

Partiendo de una postura que rechaza cualquier tipo de instrumentalización de lo pedagógico y lo educativo la Didáctica, la enseñanza y el docente se conciben desde un enfoque crítico. En este sentido la concepción de la que se parte es la que nos aporta José Contreras Domingo para quien la Didáctica es “la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas.”<sup>37</sup> De esta manera, se rescata el proceso de enseñanza-aprendizaje y se dando cuenta de toda su complejidad y no reducirlo a una actividad meramente operativa.

La enseñanza, siguiendo a Contreras Domingo, es una práctica humana pero también es una práctica social. Una práctica humana porque mediante ella unas personas ejercen influencia sobre otras, pero esta influencia se da en una relación jerárquica y

---

<sup>35</sup> *Ibíd.*, p. 66

<sup>36</sup> GÓMEZ SOLLANO, *Óp. Cit.*, pp. 82-83

<sup>37</sup> CONTRERAS DOMINGO, José, “La didáctica y los procesos de enseñanza-aprendizaje”, en: Enseñanza, Curriculum y Profesorado, Akal, pp. 19

por lo tanto desigual (maestro-alumno) es por ello que la enseñanza como práctica humana compromete moralmente a quien la realiza. Es también una práctica social porque responde a necesidades que traspasan los límites del salón de clases y se originan en las estructuras políticas, económicas y sociales de una cultura.

Rechazando la concepción del profesor como un ejecutor, se parte de una concepción, retomada de la teoría de Giroux, del profesor como intelectual puesto que posibilita analizar la tarea del docente como una tarea intelectual opuesta al papel de ejecutor que tiene en la racionalidad instrumental. También porque ayuda a esclarecer el papel que el docente desempeña en la producción, justificación, reproducción y legitimación de ciertos intereses mediante el tipo de pedagogía que asume<sup>38</sup>.

Para superar la problemática planteada en este trabajo se parte de entender a la investigación como "...un todo relación rigurosamente articulado que consiste en un proceso de producción de conocimientos nuevos así como en sus productos, histórica y geográficamente situados para cuya realización se requiere tanto de un rigor disciplinado como de una audacia creadora"<sup>39</sup>

Es por ello que la forma de organización del pensamiento que se utilizó en el desarrollo de este trabajo será el Presente Potencial de Hugo Zemelman que está sustentada en la perspectiva epistemológica del materialismo histórico dialéctico. Dicha forma de razonamiento parte de concepto de Realidad como *totalidad concreta*, es decir, esta forma de organizar el pensamiento está abierta a la complejidad de lo real evitando cualquier reducción por lo cual y es esencialmente crítica. La realidad es pensada como una articulación de procesos cuya reconstrucción posibilita reconocer la forma en que dichos procesos se articulan.

El presente como segmento de la realidad, entendida como una totalidad dinámica, tiene ciertas exigencias para su estudio. Exige viabilidad porque intenta reconocer opciones de un proyecto posible y no de aplicar estructuras teóricas. Se debe seguir una lógica de articulación, en este sentido la función de la segmentación es ubicar el

---

<sup>38</sup> GIROUX, Henry. "Los Profesores como Intelectuales transformativos", en: Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje. España: Paidós, 1990, pp. 175-176

<sup>39</sup> SÁNCHEZ Puente, Ricardo. "La investigación científica en las ciencias sociales", en: Revista Mexicana de Sociología, México, UNAM, 1984, p. 132-133

contexto de los observables empíricos. Más que aplicar una teoría particular, de lo que se trata es de descubrir bases sólidas de teorización.

La teoría es descompuesta en aquellos conceptos que son elementales los cuales recibirán el nombre de conceptos ordenadores. Los conceptos ordenadores sirven para delimitar las diferentes áreas de la realidad así como sus posibles relaciones. Así mismo, la realidad debe ser problematizada, es decir, no debe quedarse en el plano de la experiencia, al contrario ésta debe contextualizarse para poder identificar las relaciones que presente el problema eje con otros problemas.

El Presente Potencial sigue cinco criterios metodológicos: la definición del problema eje, delimitación de la problemática, definición de los observables, determinación de los puntos de articulación y definición de un campo de alternativas posibles. La definición del problema eje es el punto de partida para la reconstrucción articulada de la realidad y vincula al sujeto social con el objeto de su praxis. En este caso el problema eje surgió de una percepción empírica de las racionalidades técnico-instrumental y posmoderna dentro del curriculum de la licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón como formas de enajenación y deshumanización del sujeto.

Con base en la reconstrucción articulada de la realidad, partiendo del problema eje, se selecciona los conceptos ordenadores pertinentes para aproximarse al conocimiento del problema eje. En el caso de este trabajo dichos conceptos son: racionalidad técnico-instrumental, enajenación, dominación, Formación, Educación, Pedagogía, Curriculum, Profesor como Intelectual y Didáctica Crítica.

Posteriormente, por medio de la problematización se reformula el significado del problema eje, el cual fue captado inicialmente por una manifestación empírica, a través de una forma de razonamiento abierto que exige pensar al problema eje en términos de un nivel articulable con otros niveles de la realidad. En este sentido, el nivel donde se percibió el problema eje fue el nivel educativo, dicho nivel se articula con otros como el político, económico, social, cultural y ético pero sin establecer ningún tipo de jerarquización.

Es decir, las articulaciones de los procesos educativos en la práctica pedagógica de la carrera, y el reconocimiento de la racionalidad instrumental como factor de deshumanización en el curriculum, reconstruidos en relación de otros procesos como el social, cultural, económico, permitieron situar como conceptos ordenadores al Neoliberalismo, Libre Mercado, Desigualdad, Dominación, Posmodernidad, etc., y con ello. la problematización del problema eje ya que la problematización de éste último es resultado de una red de relaciones articuladas entre otros niveles de la realidad que configuran la problemática principal.

Para la definición de los observables se debe transformar el conjunto de relaciones posibles del problema eje, es decir la problemática, en recortes de la realidad que tengan la función de observables empíricos.

Al hacer este recorte no se debe olvidar el doble movimiento de la Realidad que consiste en “inferir del contenido de las relaciones posibles el recorte de los datos empíricos” pero sin establecer vínculos jerárquicos entre ellos Los observables empíricos son Deshumanización del sujeto y sus observables empíricos son: despolitización del sujeto, dificultad por construir propuestas alternativas, dominación de técnicas, fragmentación.

En cuanto a la determinación de los puntos de articulación, se busca delimitar los puntos de articulación que se establecen entre los universos de observables. Estos puntos se determinan por medio de una lectura articulada del universo de observables basándose en un razonamiento de relaciones posibles.

Se analiza la reconstrucción articulada según el interés del sujeto para y por definir alternativas de acción posibles. En este sentido se “reconoce lo objetivamente posible como verdaderamente realizable” tomando en cuenta la situación concreta y la voluntad del sujeto social por transformarla.

En lo referente al método se utilizó la recolección de datos a través del cuestionario y la investigación documental o el método bibliográfico, el cual “depende fundamentalmente de la información que se recoge o consulta en documentos, entendiéndose este término, en sentido amplio, como todo material de índole



permanente, es decir, al que se puede acudir como fuente o referencia en cualquier momento o lugar, sin que se altere su naturaleza o sentido, para que aporte información o rinda cuentas de una realidad o acontecimiento.”<sup>40</sup> De esta forma en las fuentes documentales se incluyen además de los libros, periódicos y revistas a documentos fílmicos como películas o documentales y los documentos grabados como discos y casetes. Entre las técnicas que se utilizaron está la bibliografía, la hemerografía, la cibergrafía.

Así mismo se formuló como objetivo general reconocer y analizar a las racionalidades Técnico-Instrumental y posmoderna como formas de enajenación y deshumanización del Sujeto dentro de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón, UNAM teniendo como escenario el contexto enajenante y deshumanizador neoliberal mexicano, el cual ha llevado a impulsar criterios deshumanizantes a través de los conocimientos que se privilegian en los currícula, en las formas de relacionarse el docente y el alumno y en la didáctica que se “utiliza” en el aula, para trabajar sobre todo formación en profesiones sociales y humanas, en las universidades públicas a partir de reflexionar la tendencia a reducir los contenidos de conocimiento de la Pedagogía a una concepción y práctica utilitaria y despolitizada. Todo lo anterior para proponer el replanteamiento del Curriculum de la Licenciatura en Pedagogía a partir de la racionalidad del Presente Potencial.

Mientras que como objetivos particulares se establecieron los siguientes: Analizar los elementos de las racionalidades Técnico-Instrumental y Posmoderna dentro de la Licenciatura en Pedagogía a partir de reconocer la visión práctico-utilitaria de la educación en el contexto neoliberal, reflexionar sobre las políticas educativas dirigidas a la UNAM en los rectorados de Soberón, Carpizo, De la Fuente tomando en cuenta a las políticas educativas nacionales e internacionales para empresarializar la educación que intervinieron durante estos periodos; por último profundizar en el estudio acerca de la influencia de ambas racionalidades en la Licenciatura en Pedagogía desde su creación en la Facultad de Filosofía y Letras hasta el presente en la FES Aragón; Reflexionar sobre los procesos educativos de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón que la están llevando hacia práctica educativa deshumanizada desde la racionalidad técnico-instrumental y la racionalidad posmoderna a partir de reconocer

---

<sup>40</sup> CAZARES HERNÁNDEZ, Laura. Et al. Técnicas actuales de investigación documental. México, Editorial Trillas, 1999. pp. 18

dentro del plan de estudios contenidos y prácticas que están; remarcando la lógica de mercado y la *lógica posmoderna* que media la relación profesor-estudiantes al interior de la Licenciatura; y Proponer el replanteamiento del Curriculum de la Licenciatura en Pedagogía desde la racionalidad del Presente Potencial; fundamentando el plan de estudios desde dicha forma de razonamiento; planteando a la Didáctica crítica como alternativa a la reducida concepción de saber hacer que se tiene dentro de la carrera; resignificando el papel del docente como intelectual transformador.

Lo anterior permitió la construcción de los tres capítulos que forman el presente trabajo. En el capítulo 1 se analiza y reconstruye el recorrido histórico de la Pedagogía como carrera profesional dentro de la UNAM lo que permite dar cuenta acerca de la visión funcionalista de la educación que ha permeado a la Pedagogía dentro del contexto neoliberal. Dicha visión se plasma en políticas educativas que buscan la paulatina empresarización de la Universidad (reduciendo lo educativo a lo económico) es coadyuvada por la racionalidad hermenéutico-posmoderna la cual también enajena ideológicamente a los sujetos promoviendo en ellos actitudes de apatía y descompromiso social. Ambas racionalidades han estado presentes dentro de la licenciatura en Pedagogía UNAM, desde su creación en 1956 se ha ido configurando la tendencia hacia la racionalidad técnico-instrumental que la han constituido como la racionalidad dominante pero también es posible encontrar rastros de la racionalidad hermenéutico-posmoderna en el desarrollo de esta carrera.

En el capítulo 2 el modelo pedagógico tecnocrático y el modelo pedagógico hermenéutico-posmoderno se analizan como los modelos pedagógicos que históricamente dentro del Plan de Estudios 2002 de la Licenciatura en Pedagogía de FES Aragón se han constituido como los modelos pedagógicos dominantes. De manera que la continuidad superficialmente oculta del modelo pedagógico tecnocrático tanto en el documento oficial, en el cual es posible encontrar reminiscencias de la pedagogía funcionalista, como al interior de la Licenciatura, es decir, en los contenidos que se privilegian y trabajan en las aulas privilegiando ciertas formas de enajenación es expuesta en este capítulo. Así mismo, se analizan los contenidos del plan de estudios que son orientados desde el modelo pedagógico hermenéutico-posmoderno desde el cual se fundamenta el actual objeto de estudio de la Licenciatura y que propician otras formas de enajenación. Para cerrar el capítulo 2 se realiza una

propuesta desde la Pedagogía Crítica Materialista para la elaboración de un Plan de estudios.

En el capítulo 3 se abordan el modelo didáctico tradicional y el modelo didáctico tecnocrático dominantes al interior de la Licenciatura los cuales convergen en una visión de la Didáctica neutral que da lugar a que el docente y el estudiante entablen relaciones enajenantes y despolitizadas que encubren y legitiman situaciones de opresión tanto dentro del aula como fuera de ella. Es por eso que se propone el modelo de la Didáctica Crítica sustentado en la Pedagogía crítica y de la liberación materialista dialéctica, como una forma de entablar relaciones de enseñanza-aprendizaje que coadyuven a la formación de una conciencia crítica de los sujetos. En este mismo capítulo se analizan a los actores del proceso enseñanza-aprendizaje como sujetos que son enajenados a través de distintas vías y se propone la figura del docente como intelectual transformativo en la construcción de ciudadanía.

## Capítulo 1. Las racionalidades dominantes de la Licenciatura en Pedagogía-UNAM dentro del contexto enajenante del Neoliberalismo.

En el neoliberalismo, como proyecto global de organización social del sistema capitalista, se genera el fenómeno de la enajenación del ser humano, en su vida material como en su pensamiento, puesto que el sistema económico de toda sociedad capitalista reproduce todas sus fases desde su propia lógica, la producción privada de los bienes materiales al consumo de los mismos, también privada, marcada por la impronta de la dominación del grupo de capitalistas sobre la explotación del ser humano a través del trabajo., al respecto, Agustín Cueva afirma que "...nos hallamos ante un mundo "enajenado", en la medida en que la actividad constitutiva de la *esencia* del hombre, es decir, el trabajo se ha convertido en un simple medio de *existencia*."<sup>41</sup>, dejando de ser un medio de creación y re-creación para el hombre y convirtiéndose en una actividad forzada.

Ludovico Silva dice "...hay enajenación, para Marx, cuando la producción, que es *actividad* para transformar y dominar lo existente, se encuentra sometida y negada en su carácter *autónomo* por el objeto que produce. Hay enajenación cuando el producto...se vuelve contra la actividad que lo produce y hace parecer esa actividad como...una *consecuencia* de su producto, cuando en realidad es su origen."<sup>42</sup>, lo cual nos proporciona elementos para acercarnos al concepto de la enajenación pues aborda la separación entre el creador y la creación así como el dominio de lo segundo sobre lo primero.

Es por otro lado Adam Schaff, quién retomando el concepto desde Marx define a la enajenación como "...la manera de denotar aquella relación objetiva en la cual los productos del hombre—y por cierto productos tan diversos en su naturaleza como la religión, la ideología, el Estado, la mercancía, etc. —se enajenan frente al hombre, es decir, se sustraen a su control y se constituyen como poder autónomo, en último término como un poder enemigo del hombre y que lo domina."<sup>43</sup> Es decir, la enajenación hace referencia a la separación que ocurre entre el hombre y los productos de su trabajo, pero también del hombre respecto de otros hombres y de sí mismo.

---

<sup>41</sup> CUEVA, Agustín. La teoría marxista categorías de base y problemas actuales, 1987, p. 125

<sup>42</sup> SILVA, Ludovico. La alienación en el joven Marx, p. 54-55

<sup>43</sup> SCHAFF, Adam. La alienación como fenómeno social. p. 94

Adam Schaff<sup>44</sup> realiza una diferenciación entre enajenación objetiva y enajenación subjetiva. La enajenación subjetiva se refiere a las "... formas de manifestarse la enajenación de sí mismo."<sup>45</sup> Dicha enajenación es facilitada por la transmisión de ideas, valores y conocimientos que el orden social ha determinado a través de la Escuela y que paradójicamente se consigue de alguna manera cuando el conocimiento que se imparte se desvincula del sujeto y su realidad.

De esta manera, la enajenación de sí mismo "... es una relación social que consiste en que el hombre se enajena de los otros hombres, de la sociedad y sus instituciones, o bien de su propio yo.", el hombre se siente así mismo como un extraño. Este estado de enajenación no se subsume al espacio del yo íntimo, sino que muchas veces se traduce en una acción política en la que se adapta o rompe con las reglas sociales.

La enajenación política en la cual el individuo se separa de la sociedad "...rechaza determinados valores y normas de comportamiento, a saber, aquéllos que se refieren a las instituciones y los valores normativos de la acción política en la sociedad."<sup>46</sup>

En el ámbito de la enajenación subjetiva ha sido trabajado por muchos autores, sin embargo ha sido desvinculada de aquello que Schaff llama la enajenación objetiva, la cual es la separación "...de los productos humanos objetivamente existentes."<sup>47</sup>, tales productos pueden ser materiales, instituciones sociales, espirituales. De este tipo de enajenación se desprende la enajenación económica, la enajenación de las instituciones sociales y la enajenación ideológica.

Como en el ámbito de la vida material los seres humanos se determina el lugar que ocupan en el nivel económico, la enajenación económica se refiere a la separación de los productos materiales del trabajo humano, al ver el hombre en el trabajo un medio para conseguir su supervivencia, él vende su fuerza de trabajo a cambio de un salario (trabajo enajenado), por tanto el resultado de su actividad productiva no es suyo, no trabaja para sí, trabaja para otros.

---

<sup>44</sup> El término que Schaff utiliza es <<alienación>> a lo largo de su explicación usa indistintamente el término <<enajenación>> para referirse al mismo fenómeno. Para fines de este trabajo se utilizará enajenación.

<sup>45</sup> **Ibíd.**, p. 104

<sup>46</sup> **Ibíd.**, p. 232

<sup>47</sup> **Ibíd.**, p. 143

Esto es posible dentro del capitalismo ya que cuenta con las Instituciones ideologizantes que se abocan a garantizar la reproducción de la vida material del sujeto, la enajenación respecto de las instituciones políticas tiene al Estado como la figura principal pues éste es "...una institución enajenada, un poder surgido de la sociedad, de sus contradicciones internas, que se sitúa sin embargo por encima de ella. Originado por la división de la sociedad en clases y por la lucha de éstas, el estado es siempre el estado de la clase dominante y sirve para forzar con la violencia la obediencia de las clases oprimidas y explotadas."<sup>48</sup>

En el Capitalismo como modo de producción dominante se garantizan las condiciones para que todo el engranaje social, económico, político, etc., se reproduzca y reajuste o reafirme cíclicamente. Actualmente la forma en la que el capitalismo se ha reajustado a los cambios mundiales es a través del neoliberalismo como estrategia general.

Este modelo neoliberal reproduce las condiciones de enajenación, por tanto todas las relaciones y hecho sociales se encuentran mediados por tal contexto. La racionalidad técnico-instrumental y la hermenéutico-posmoderna son formas de enajenación y deshumanización dentro del neoliberalismo. En él, las confrontaciones teóricas desde donde se producen, reformulan y reajustan a las nuevas condiciones para interpretar la realidad.

Articuladamente la racionalidad técnico-instrumental prevalece y la racionalidad hermenéutico-posmoderna se fortalece, la educación como un práctica social también se ve afectada en el contexto neoliberal por una visión práctico utilitaria, derivada de la racionalidad técnico-instrumental, que reduce lo educativo a sus posibles beneficios económicos decreciéndola a una mercancía de consumo, asemejando a la Universidad a una empresa y una vía de acceso de los sujetos a un empleo mejor remunerado, así, los sujetos se reducen a objetos que dominan una serie de saberes instrumentales. A lo anterior, se suman los ataques que se hacen desde la racionalidad hermenéutico-posmoderna en contra de los movimientos sociales y emancipatorios considerándolos solamente metarrelatos sin validez ni credibilidad.

---

<sup>48</sup> *Ibíd.*, p. 154

Esta visión práctico-utilitaria se expresa en la educación superior a través de las políticas educativas dirigidas a este nivel. En dichas políticas se busca la empresarialización paulatina de las universidades actualicen planes y programas de estudio, programas de evaluación interna y externa, certificación y acreditación de las carreras que ofrecen, programas de incentivos para elevar la productividad docente, etc., políticas a las cuales la UNAM ha respondido en mayor o menor medida. Aunque en la licenciatura en Pedagogía en FES Aragón la racionalidad técnico-instrumental no sea la racionalidad oficial, en su interior por el número de estudiantes y docentes que se adhieren a ella es una de las racionalidades dominante; la otra es la racionalidad hermenéutico-posmoderna desde la cual se fundamenta el plan de estudios. Ambas racionalidades enajenan a los sujetos dentro de la licenciatura.

Por lo anterior en este capítulo se reconstruirá en un primer momento la visión práctico-utilitaria que en el neoliberalismo se tiene acerca de la educación, además de la racionalidad hermenéutico posmoderna como arma intelectual contra la educación emancipatoria; posteriormente se analizarán las políticas educativas dirigidas al nivel superior, específicamente la UNAM; por último se reconstruirá la trayectoria de la racionalidad técnico-instrumental en la licenciatura en pedagogía y la irrupción de la racionalidad hermenéutico-posmoderna

## 1.1 La visión práctico-utilitaria de la educación superior dentro del contexto neoliberal mexicano.

La educación desde una visión práctico-utilitaria toma fuerza a partir de la segunda guerra mundial, etapa imperialista del capitalismo, cuando las industrias se expandieron y se hizo necesario el uso de fuerza de trabajo mejor calificada, en este sentido la educación deberá "...cumplir eficazmente una función técnica en la producción (transmitir el conocimiento específico requerido por cada ocupación según ésta es definida en la división del trabajo);"<sup>49</sup>

De tal manera, que los sistemas escolares tienen ahora la tarea de producir la fuerza laboral necesaria para la industria, los sujetos que tienen acceso a la educación, desde esta lógica, por los conocimientos adquiridos en el futuro tendrán mayores niveles de productividad y eficiencia., de manera que el progreso y desarrollo de un país dependerá del nivel educativo que tenga su población,<sup>50</sup> es decir, del nivel de capacitación<sup>51</sup> ocupacional que tengan los sujetos.<sup>52</sup>

Siguiendo a Adriana Puiggrós, "La educación se transforma en un *prerrequisito para el desarrollo económico*, en una variable más de la educación del desarrollo.", lo educativo se reduce a los posibles beneficios económicos que de ella se puedan obtener, además que es reducida a un sinónimo para referirse a la preparación de recursos humanos 'para contribuir al desarrollo'.<sup>53</sup>

Esta visión práctico-utilitarista y funcional de la educación cobró fuerza con la entrada del Neoliberalismo<sup>54</sup> en la escena mundial. Asumiendo que las relaciones políticas, económicas y sociales que los sujetos establecen en su vida ocurren dentro del contexto neoliberal tal proyecto se puede apreciar a partir cuatro aspectos que se

---

<sup>49</sup> GÓMEZ Campo, Víctor Manuel. "Relaciones entre Educación y estructura económica: dos grandes marcos de interpretación", en: *Revista de educación superior*, México, ANUIES, Vol. XL, N°1, Año 1, Enero-Marzo, 1982: [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res041/txt1.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res041/txt1.htm)

<sup>50</sup> **Ídem**

<sup>51</sup> Entendiendo a la capacitación ocupacional como los conocimientos y habilidades técnicas que los sujetos posean. Ver: GÓMEZ Campo, **Óp. Cit.**

[http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res041/txt1.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res041/txt1.htm)

<sup>52</sup> **Ídem**

<sup>53</sup> PUIGGRÓS, *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina*, p 37

<sup>54</sup> En este aspecto es posible apreciar una ruptura del Neoliberalismo con los anteriores modelos político-económicos, pues incluso hasta en los Estados Liberales latinoamericanos del s. XIX la visión de la educación como un bien público se sostuvo dentro de los sistemas educativos latinoamericanos. Ejemplo de ello en México es que durante el gobierno de Juárez, un autoproclamado liberal, la educación pública y gratuita se mantuvo.



interrelacionan entre sí: política económica, modelo, ideología y proyecto de refundación social.<sup>55</sup>

Tomando como base los aspectos anteriores es posible conceptualizar al neoliberalismo como un modelo económico-político puesto que supone un conjunto de instrumentos desplegados por el Estado en cada país destinados a provocar cambios estructurales atendiendo al principio del libre mercado y su autorregulación, es decir, estructurando su economía al modelo neoliberal ; así mismo, es una ideología que hace ver a los sujetos que el modelo neoliberal es el único proyecto posible, fuera de éste no hay otro asentando de esta manera las bases para una nueva sociedad cimentada en la acción individual, enajenando a los sujetos económica, política e ideológicamente, además de enajenarlos de sí mismos y de los otros hombres.

El sujeto enajenado, entendiéndolo como aquel sujeto que se encuentra separado de los productos de su actividad, de sí mismo y de los otros hombres, vive en el mundo de la pseudoconcreción, la cual se entiende como “El conjunto de fenómenos que llenan el ambiente cotidiano y la atmósfera común de la vida humana, que con su regularidad, inmediatez y evidencia penetra en la conciencia de los individuos agentes asumiendo un aspecto independiente y natural...”<sup>56</sup>, en un mundo donde solamente se muestra un lado del fenómeno: la apariencia, mientras que la esencia del mismo permanece oculta para el sujeto.

La enajenación objetiva expresada en la enajenación de las instituciones OJO sociopolíticas, como el resto de estas instituciones, el Estado fue creado por hombres dentro de un contexto histórico y siguiendo ciertos intereses específicos sin embargo esto último se pierde de vista y el Estado pasa a ser una entidad omnipotente que domina a los hombres, el tipo de Estados en el que actualmente las sociedades occidentales se organizan emana de los intereses particulares de las clases dominantes y protegiéndolos.

---

<sup>55</sup> OSORIO, Jaime. “Neoliberalismo y globalización”, en: Despolitización de la ciudadanía y gobernabilidad, pp. 89. “El neoliberalismo como política económica hace referencia al conjunto de instrumentos que el Estado implementa para ajustar la economía a una determinada estructura; como modelo económico es tomado como un patrón de políticas que son desplegadas en distintos países casi al mismo tiempo con el objetivo de estructurar sus economías al neoliberalismo; hace referencia a una ideología en cuanto interioriza en los sujetos imaginarios como que es el único modelo político-económico posible, que los sujetos inmersos en este modelo se encuentran bien y sin ningún tipo de carencia; como proyecto de refundación societal sienta las bases para edificar un nuevo tipo de sociedad sobre la acción individual dejando a un lado la acción colectiva.”

<sup>56</sup> KOSIK, Karel, Dialéctica de lo concreto, p. 27

Pero el Estado no protege los intereses de la clase dominante por arte de magia, para ello hace uso de dos elementos importantes: la represión y sobre todo la ideología. Según Althusser “La ideología pasa a ser el sistema de ideas, de representaciones, que domina el espíritu de un hombre o grupo social”<sup>57</sup>, la ideología hace referencia a un sistema de valores que es aceptado “libremente” por los hombres. La ideología no se disemina en el grueso de la sociedad por gracia divina, para esa tarea se encuentran los Aparatos Ideológicos de Estado.<sup>58</sup>

Los Aparatos Ideológicos del Estado funcionan, a diferencia del Aparato de Estado, principalmente mediante la ideología y son una especie de filtro mediante el cual ésta se disemina entre los sujetos, entendiendo que *“ninguna clase puede tener en sus manos el poder de Estado en forma duradera sin ejercer al mismo tiempo su hegemonía sobre y en los aparatos ideológicos de Estado.”*<sup>59</sup>

La escuela, y el tipo de educación que brinda, dentro de la sociedad capitalista neoliberal es uno de los Aparatos Ideológicos de Estado por excelencia pues “...inculca habilidades recubiertas por la ideología dominante (el idioma, el cálculo, la historia natural, las ciencias, la literatura) o más directamente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía.”<sup>60</sup>, o formas de razonamiento de los sujetos que son en sí medios para su enajenación ideológica.

Las racionalidades Técnico-Instrumental y la Hermenéutico-Posmoderna son dos ejemplos de formas de razonar ideológicamente enajenantes. La primera, constituye una forma de razonamiento que reduce al hombre al nivel de la acción operativa sin reflexión, cuyo principal interés se refiere al dominio mecánico y operativo de un conjunto de herramientas para el control de un determinado ambiente.

La racionalidad hermenéutico-posmoderna<sup>61</sup> alude a una forma de razonar que surge como una especie de crítica hacia la modernidad<sup>62</sup> y, aparentemente, hacia el sistema.

---

<sup>57</sup> ALTHUSSER, *Ideología y aparatos ideológicos de estado*, p. 47

<sup>58</sup> De acuerdo a Althusser los Aparatos Ideológicos de Estado hacen referencia a “...cierto número de realidades que se presentan al observado bajo la forma de instituciones distintas y especializadas.” **Ibidem**, p. 27-28

<sup>59</sup> **Ibidem**, p. 32

<sup>60</sup> **Ibidem**, p. 43

<sup>61</sup> Aunque la posmodernidad es un término sobre el cual no existe consenso acerca de su definición

<sup>62</sup> Conviene recordar que la Modernidad tiene diversas facetas, la Posmodernidad se centra en una crítica hacia la racionalidad instrumental pero también hacia las racionalidades emancipatorias.

Esta racionalidad se fundamenta en pensadores como Nietzsche y Heidegger, cuya filosofía se distingue por la negación del sujeto, de su dimensión histórica y de la posibilidad de un sujeto constructor y transformador de la historia, es decir, por la disolución del sujeto histórico, constructor y transformador de su realidad. Uno de los puntos centrales dentro de la racionalidad posmoderna es el cuestionamiento que se hace a los grandes relatos que sustentaron a la Modernidad. Lyotard criticando fuertemente a los metarrelatos de la Modernidad, pues para él los metarrelatos han perdido su credibilidad, ya sean metarrelatos especulativos o emancipatorios.<sup>63</sup>

Ambas racionalidades se utilizan en los sistemas educativos para enajenar ideológicamente a los sujetos. Así, la educación resulta ser una poderosa arma ideológica en el sistema neoliberal pues por un lado los sujetos son enajenados ideológicamente al interiorizar la creencia de que asistir a la escuela y recibir educación les traerá grandes beneficios económicos ya que a mayor nivel de estudios mejor remuneración económica; por otro lado en las escuelas a los sujetos se les trasmite la ideología dominante y además se produce mano de obra para las empresas de acuerdo a una lógica económica que reduce los beneficios educativos al ámbito económico.

Es decir, que dentro del contexto neoliberal la educación se torna funcional<sup>64</sup> viéndola desde una posición práctico—utilitaria la cual pone "...a los hombres en condiciones de orientarse en el mundo, de familiarizarse con las cosas y manejarlas, pero no les proporciona una *comprensión* de las cosas y de la realidad."<sup>65</sup>, de esta manera la educación en el sistema neoliberal le proporcionara herramientas al sujeto para que éste se encuentre en posibilidad de vender su fuerza de trabajo, con los conocimientos aprendidos en la escuela incluidos, para sobrevivir pero lo separará de los resultados de su trabajo, en otras palabras, le dará posibilidades de sobrevivir en el mundo pero no de comprenderlo.

---

<sup>63</sup> LYOTARD, 1979, p. 73, citado por: DE ALBA, Alicia. "Posmodernidad y educación. Implicaciones epistémicos y conceptuales en los discursos educativos.", en: DE ALBA, Alicia (Comp.), Posmodernidad y Educación, 1995, p. 133

<sup>64</sup> La educación desde esta perspectiva tiene dos funciones principales: la primera se refiere a la transmisión de conocimientos y habilidades operativas; la segunda se ocupa de la transmisión y conservación de los valores socialmente legitimados y además "...desarrolla capacidades relativas al cumplimiento de los objetivos sociales implicados en las funciones individuales y funciones responsables o capacidades para la satisfacción de las expectativas de comportamiento que el resto de la sociedad tiene sobre el individuo." En PUIGGRÓS Adriana. **Óp. Cit**, p. 130

<sup>65</sup> KOSIK, **Óp. Cit.** p. 26

Dicha visión práctico-utilitaria<sup>66</sup> de la educación es enajenante para los sujetos en dos sentidos: en primer lugar, los enajena objetivamente en cuanto separa del hombre los resultados de su actividad productiva y otorgándoles dominio sobre él, en este caso la Economía y el Mercado, a las cuales se pone al servicio la educación, son creaciones del hombre que responden a un momento histórico determinado pero que con el paso del tiempo han sido separadas de su creador llegando a dominarlo dejándolo en la categoría de objeto.

Pero además enajena ideológicamente a los sujetos pues por un lado a través de ese tipo de educación que privilegia lo operativo también les trasmite el sistema de valores dominante la ideología dominante, y al mismo tiempo introyecta en los sujetos la idea de que a mayor nivel educativo mejor remuneración económica. De esta forma la educación solamente se considera valiosa de acuerdo a los beneficios económicos que le reditué al sujeto.

En segundo lugar los enajena subjetivamente de sí mismos y de los otros seres humanos pues al preocuparse por recibir un tipo de educación que privilegie los conocimientos, saberes y habilidades que el mercado requiere se vuelve para sí mismo un ser extraño que busca opciones de supervivencia; pero también se separa de los demás seres humanos pues en el contexto neoliberal el otro sujeto representa una competencia seria que reduce las posibilidades de encontrar trabajo.

Los estados benefactores, populistas y desarrollistas que fueron comunes en Latinoamérica mantuvieron sistemas escolares<sup>67</sup> públicos defendiendo la concepción de la educación como bien público.<sup>68</sup> Sin embargo, a pesar de que los sistemas de educación pública presentaron notables avances también tenían grandes problemas y

---

<sup>66</sup> La práctica utilitaria es entendida como la acción subjetiva e individual del sujeto que se encamina lograr eficazmente la satisfacción de intereses individuales. Retomando a Karel KOSIK “En la relación práctico-utilitaria con las cosas, en la cual la realidad se manifiesta como un mundo de medios, fines, instrumentos, exigencias y esfuerzos para satisfacerla...”, en KOSIK Karel, **Óp. Cit.**, p. 25 En el caso de la educación, la visión práctico-utilitaria se refiere al enfoque que concibe a la educación como un medio para la satisfacción eficaz de intereses particulares e individualistas que enajenan al sujeto.

<sup>67</sup> Según Adriana Puiggrós “El sistema escolar abarca el conjunto de instituciones—públicas y privadas—cuya finalidad explícita es educar...” **Óp. Cit.** p. 52-53

<sup>68</sup> A diferencia del estado neoliberal el estado de bienestar o desarrollista tenía la obligación de proveer a los ciudadanos de servicios sociales, la educación era uno de ellos, y garantizarles un mínimo nivel de vida,<sup>68</sup> el cual no era entendido como una situación de miseria o una limosna por parte del Estado sino como un nivel de vida que le permitiera al sujeto satisfacer con dignidad todas y cada una de sus necesidades, y no solamente las de sobrevivencia.

atrasos como la deserción escolar y la inequidad en el acceso. Debido a lo anterior los sistemas escolares se encontraban, por decirlo así, en un momento de crisis y "...el vacío que se produjo requería de propuestas y fue inmediatamente llenado por una las más agresivas expresiones del conservadurismo educacional."<sup>69</sup> En este punto se hace evidente el aspecto oportunista que también ha caracterizado al neoliberalismo, pues basándose en los problemas mencionados y en algunos más, inició una campaña de ataque contra los sistemas educativos públicos.<sup>70</sup>

Desde las trincheras neoliberales se proponen medidas como descentralizar y privatizar los sistemas escolares, reducir la planta docente y un fuerte control por parte del gobierno en los sistemas escolares,<sup>71</sup> para hacerlos más eficientes, eficaces y de mayor calidad, entendiendo estos términos desde el contexto neoliberal donde su significado se orienta al cumplimiento de las exigencias que los empresarios hacen a la Universidad y que generalmente se reducen a que los egresados sepan solamente ejecutar una serie de acciones operativas.

Un aspecto a resaltar en las políticas educativas y sus estrategias de aplicación en el contexto neoliberal que defienden la visión práctico-utilitaria de la educación, que países latinoamericanos como México, asumieron es el hecho que organismos internacionales de origen económico como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional tengan un papel fundamental en la elaboración de dichas políticas. En este sentido se observa que "...los sujetos determinantes de la política académica eran directamente las fuerzas económicas."<sup>72</sup>, de ahí que lo educativo y sus posibles beneficios se reduzcan al aspecto económico y dejen fuera lo social y lo político.

La tendencia de estos organismos internacionales es la privatización de los sistemas de educación pública, sin embargo hacerlo de manera directa resulta imposible, por lo que la privatización tiene lugar de manera encubierta al empresarizar<sup>73</sup> los sistemas

---

<sup>69</sup> **Ibíd.**, p. 94-95

<sup>70</sup> En esta campaña de ataque participan tecnócratas como 'intelectuales posmodernos'; los tecnócratas atacan a la educación y a la escuela pública porque no produce los que el mercado demanda, mientras que los intelectuales posmodernos porque ambas forman parte del metarrelato posmoderno, el cual desde su perspectiva ya caducó.

<sup>71</sup> **Ibíd.**, p. 90-91

<sup>72</sup> **Ibíd.**, p. 96

<sup>73</sup> ANGULO Rasco, J. Félix. "El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo." En: Escuela pública y sociedad neoliberal. En:

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=1092](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=1092)

educativos. El proceso de empresarialización de los sistemas educativos incluye entre otras cosas el traslado de conceptos, nociones, estructuras y estrategias del terreno económico al campo de la educación que van cambiando gradualmente la concepción que la sociedad tiene acerca de la educación y la estructura de los sistemas educativos.

La educación se convierte, o al menos es la representación que es interiorizada por los sujetos, en una mercancía que es vendida al mejor postor y solamente quienes tengan los suficientes recursos podrán pagar por ella con lo cual se remarca el carácter privatizador e individualista típicos de una sociedad neoliberal. Los sujetos que antes eran ciudadanos con derecho al acceso público y gratuito de la educación son ahora clientes que adquieren una mercancía y la escuela se convierte en una fábrica que ofrece dicha mercancía.<sup>74</sup>

En este juego de empresarialización<sup>75</sup>, como en cualquier otro mercado, los clientes, sujetos enajenados ideológicamente, no aceptan cualquier mercancía, ellos solamente adquieren un producto de supuesta calidad que les sea útil<sup>76</sup> y con ciertas características, es decir, buscan "...un tipo de educación que les asegure, lo más posible, su acceso al mercado laboral."<sup>77</sup>, de ahí la exigencia por una educación instrumental que los ponga en condiciones de conseguir un trabajo.

La escuela, en especial aquellas instituciones que imparten educación superior, se encuentra bajo supervisión estricta para asegurar que los servicios educativos que ofrece sean de calidad, para esto el gobierno implementa políticas de evaluación sobre planes y programas, la planta docente, eficiencia terminal de las carreras, programas de actualización docente, etc.

En este contexto ya no se piensa la educación como factor de progreso social, de acceso a la cultura o de construcción de ciudadanía, ahora la educación, o mejor dicho el nivel de estudios educativos que se tengan son vinculados directamente con los

---

<sup>74</sup> **Ídem**

<sup>75</sup> Según Eduardo Ibarra Colado la empresarialización de la Universidad se refiere a "...incorporación de modelos organizacionales propios de la empresa a la universidad." IBARRA, Colado Eduardo La Universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización, p. 206

<sup>76</sup> Entendiendo lo *útil* como aquello que satisface exitosamente una necesidad inmediata y/o de supervivencia, siguiendo un interés egoísta. En: SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo, Filosofía de la Praxis p. 273

<sup>77</sup> **Ídem**

beneficios económicos que esos estudios le posibiliten al sujeto. De lo anterior se formula la ecuación: a mayor número de estudios mayor remuneración económica<sup>78</sup>, es decir la educación se vincula con dinero.

Quienes marcan las características para una educación de calidad, tan mencionada en los discursos políticos, son los intereses de los empresarios, es decir, la calidad en la educación estará en función directa de los requisitos que los empleadores pidan. La escuela como institución educativa, siguiendo esta línea, debe de estar al pendiente de los requerimientos que las empresas pidan en los estudiantes de forma que la escuela se pone al servicio de los empresarios y no de la sociedad.

En este sentido, “las estrategias neoliberales dirigidas a la educación imprimen a los discursos pedagógicos la tónica de su lógica económica.”<sup>79</sup> Esta lógica económica tiene fuertes bases sobre la racionalidad técnico-instrumental la cual se caracteriza por ser una forma de razonamiento en la cual el hombre es reducido al nivel de la práctica utilitaria.<sup>80</sup> De esta manera, el sujeto es un sujeto enajenado que vive en un mundo pseudoconcreto, un sujeto separado de los productos de su trabajo, un ser reducido a un utensilio, atrapado en el plano de la representación, de la acción operativa, es un ser cuyo principal objetivo es lograr la sobrevivencia.

Las instituciones educativas, en especial las de educación superior son vistas desde las esferas neoliberales como fábricas cuyo objetivo es la producción de mano de obra acorde a las necesidades y requerimientos que el mundo laboral. los sistemas educativos deben abastecer al mercado con personal preparado adecuadamente para responder a las necesidades de producción y de esta forma el sistema escolar se transforma en una fábrica al servicio del mercado, la escuela se reduce al nivel de maquilar mano de obra para satisfacer las necesidades del mercado.

A la enajenación que propicia la visión práctico-utilitaria coadyuva en gran medida la racionalidad hermenéutico-posmoderna en el sentido de que despolitiza a los sujetos haciéndolos apáticos, individualistas y descomprometidos socialmente, en una palabra

---

<sup>78</sup> Aunque en la realidad eso no sea cierto y en vez de mayores recursos se vincule con posibilidades de sobrevivencia.

<sup>79</sup> PUIGGRÓS, Adriana. **Óp. Cit.** p. 7

<sup>80</sup> KOSIK, Karel, **Óp. Cit.** p. 25-26

enajenándolos. Uno de los atributos que le han permitido al neoliberalismo erigirse como el modelo dominante y hegemónico<sup>81</sup> a nivel mundial es "...la capacidad de apropiarse de triunfos y éxitos ajenos..."<sup>82</sup>, de manera que conceptos como Globalización, eficacia, eficiencia y calidad son pensados actualmente desde y solamente desde el marco del proyecto neoliberal<sup>83</sup>.

Siguiendo con esta capacidad de apropiarse de triunfos y conceptos ajenos el neoliberalismo también se adueñó de la forma de razonamiento hermenéutico-posmoderna hasta hacer de ella una de sus bases filosóficas e ideológicas<sup>84</sup>. En este sentido, desde la posmodernidad se desconocen a todos aquellos proyectos que sirvieron de sustento para la modernidad y se rechaza también aquellos proyectos de emancipación y transformación de la realidad.

Entre estos proyectos (metarrelatos) emancipadores se encuentran los proyectos de educación para la liberación del hombre y la transformación de su entorno, de manera que la racionalidad posmoderna supone una "efectiva arma intelectual" que se usa desde las trincheras neoliberales, y con cierto aire de intelectualismo, para atacar a estos relatos emancipatorios y utópicos,<sup>85</sup> pues "...autores de orientación nietzscheana han convertido en su enemigo a las perspectivas transformadoras, las propuestas de renovación pedagógica y los movimientos sociales."<sup>86</sup>, negando también la posibilidad de utopía por considerarla como una metarrelato más.

Cierto es que los críticos posmodernos hacen un duro cuestionamiento hacia la Modernidad, hacia sus postulados universales y homogéneos<sup>87</sup>, pero la

---

<sup>81</sup> La capacidad de monopolizar términos ajenos a su origen, en ocasiones opuestos a sus principios, y hacerlos parecer como si se hubiesen originado dentro del contexto neoliberal

<sup>82</sup> *Ibídem*, p. 93

<sup>83</sup> La globalización con frecuencia es usada como sinónimo de Neoliberalismo, sin embargo hace referencia a una nueva época civilizatoria en la historia del hombre, etapa que la globalización, a veces bajo una forma de barbarie, refiere a un periodo de comunicación, interacción e influencia entre diferentes pueblos.

<sup>84</sup> ARUJ, Roberto. "El posmodernismo como sustento ideológico-filosófico del neoliberalismo a fines del s. XX" en *Revista Digital la Onda*, N° 16, 4 de octubre-15 de octubre del 2000

<sup>85</sup> FLECHA, Ramón. "Las nuevas desigualdades educativas", en: CASTELLS, Manuel, et. Al. *Nuevas perspectivas críticas en educación* España, Paidós educador, 1994, p. 66

<sup>86</sup> *Ibídem*, p. 67

<sup>87</sup> Además la posmodernidad, cuestiona fuertemente a la cultura occidental, crítica el hecho de que los sujetos de los grandes relatos de la Modernidad fueron construidos desde una visión central y autorreferencial de Occidente,<sup>87</sup> con lo cual *la diferencia* queda fuera de estos proyectos.<sup>87</sup> Sin embargo el estudio sobre lo diferente, en la racionalidad posmoderna, se hace siempre desde el centro, desde Occidente, desde una posición privilegiada donde los superiores



Posmodernidad no representa una oposición al sistema actual, sino que constituye “...una tolerante aceptación del estado de cosas...”<sup>88</sup>, pues aunque cuestione severamente ciertos postulados de la modernidad y del estado actual de cosas no es un pensamiento crítico ya que no propone proyectos alternativos o emancipadores por considerarlos metarrelatos, al contrario, pues los sujetos que se adhieren a esta racionalidad dan muestras de un comportamiento “ligero” respecto a la situación actual y descomprometido con causas y movimientos sociales de transformación a los cuales consideran sólo grandes relatos.<sup>89</sup>

Así, se hace evidente el “descompromiso de los colectivo y [la] regresión a los intereses más próximos e inmediatos.”<sup>90</sup>, De forma que, al igual que la racionalidad técnico-instrumental, dentro de la racionalidad posmoderna se hace una excesiva exaltación del individualismo<sup>91</sup>, el sujeto se encierra sobre él mismo enajenándose de los demás sujetos y desinteresándose de lo que ocurre fuera de sí viviendo en función de lo inmediato, sin preocupaciones por el futuro.

Es posible afirmar que “...en buena medida lo posmoderno como condición cultural favorece al capitalismo en su fase expansiva mundial de ideología neoliberal.”<sup>92</sup>, pues elementos como la exaltación del individualismo, el vivir en función de lo inmediato, el nulo compromiso social, la crítica a los proyectos que anteriormente sirvieron como formas de cohesión social, el ataque en contra de movimientos sociales y emancipatorios, la disolución del sujeto histórico y la ausencia de utopía son algunos de los elementos de la posmodernidad que le sirven al capitalismo como sustento filosófico e ideológico pues provocan que los sujetos, semiconscientes de la realidad, no intenten transformarla sino que pasivamente se adapten a ella.

---

aceptan y se esfuerzan en entender a la cultura diferente de los inferiores. De esta manera, la posmodernidad cae en lo mismo que critica: el etnocentrismo.

En lo anterior se aprecia la Megalomanía que impregna esta racionalidad, pues “Para occidente, el mundo gira en torno a occidente mismo...”<sup>87</sup>, la cultura que sirve de parámetro de comparación en estos estudios será siempre la de occidente porque sin más preguntas se da por hecho que esa es la cultura superior.<sup>87</sup>

<sup>88</sup> **Ibídem**, p. 37

<sup>89</sup> **Ibídem**, p. 38

<sup>90</sup> FOLLARI, Roberto A. “Revisando el concepto de Posmodernidad”, en: Quórum Académico, vol. 3, núm. 1, enero-junio, 2006, p. 38

<sup>91</sup> El individualismo también se encuentra presente en la racionalidad técnico instrumental pero en ésta tiene tintes de supervivencia, de pensar solamente en sí mismo para poder sobrevivir. Mientras que en la racionalidad posmoderna el individualismo supone “...una modalidad de *neonarcisismo*...” (**Ídem**)

<sup>92</sup> **Ibídem**, p. 47-48

La educación desde una visión práctico utilitarista resulta un proceso enajenante pues los sujetos se separan de los productos de su trabajo, de sí mismos y de los demás. Los sujetos son enajenados ideológicamente pues se desarrollan y se ocupan de una parte de la realidad, la aparente, preocupándose por la sobrevivencia, por tener mayor nivel de estudios para alcanzar un sueldo más alto, por tener un mayor estatus social, pero la función principal de la educación es preparar a los sujetos para su inserción en el mundo del trabajo, producir mano de obra calificada, deja a un lado la parte histórica, consciente y creadora de todo ser humano, ocupándose solamente de desarrollar las habilidades operativas.

Los sujetos enajenados son reducidos a objetos que dominan un conjunto de saberes que las empresas piden. además éstos , y en este punto se observa la influencia de la ideología neoliberal, ven en la educación, especialmente la superior, una inversión y al mismo tiempo un seguro que les garantiza el acceso a un trabajo bien remunerado al termino de sus estudios, trabajo que les permitirá cubrir sus necesidades más inmediatas. De esta forma la visión acerca de la educación como un espacio de creación, re-creación del sujeto y de transformación de su mundo queda fuera del proyecto neoliberal. Proyecto en el cual la educación adopta una forma enajenante y para los sujetos desde la visión práctico utilitario

En este sentido esta visión práctico utilitaria derivada de la racionalidad técnico-instrumental es ayudada indirectamente por la racionalidad posmoderna pues la negación del sujeto histórico y constructor de la realidad que enarbola a un sujeto enajenado, deshumanizado, preocupado sólo por sí mismo (neonarcicista) que vive en función de lo inmediato y descomprometido con las causas colectivas de emancipación (porque son solamente más metarrelatos) y la ausencia de utopías.

## 1.2 Políticas educativas dirigidas hacia la empresarialización de la UNAM: Soberón, Carpizo, De la Fuente y Narro.

La visión práctico-utilitarista que dentro del contexto neoliberal adquiere la educación y los sistemas escolares se refleja en las políticas educativas, en las cuales es posible percibir la presencia de la lógica economicista<sup>93</sup> que poco a poco transforma a los sistemas escolares en fábricas productoras de recursos humanos (de calidad) para abastecer las exigencias del mercado laboral, es decir “la educación resulta igual a preparación de los recursos humanos para ese desarrollo. El sentido del concepto “recursos humanos”, central en el economicismo pedagógico, es la reducción del sujeto a su papel económico; el hombre es presentado como un recurso.”<sup>94</sup>, de esta manera es enajenado pues se le reduce a un objeto separándolo de sí mismo.

La escuela, en este caso la Universidad<sup>95</sup>, desde estas políticas entra un proceso de empresarialización, dichas políticas buscan incorporar modelos organizacionales de la empresa a la Universidad, que tiene por objetivo final empatar los perfiles de egresos de las diferentes carreras con los requerimientos del mercado. De esta manera la empresarialización “...hace referencia al proceso más general a través del cual la universidad adopta y adapta las formas de organización y/o los juegos discursivos de la gran corporación...”<sup>96</sup>, es decir, la adopción de prácticas y discursos originados en las empresas por parte de la Universidad. Entre estas prácticas y discursos empresariales que se pretenden, y en cierta medida se logra, instalar en la universidad resaltan los relacionados con la calidad, la excelencia, la evaluación y por supuesto los criterios de eficiencia y productividad.

En este punto conviene hacer una aclaración, como se mencionó en el apartado anterior, la escuela es un Aparato Ideológico de Estado, mediante la educación que ofrece transmite la ideología dominante. Sin embargo la Universidad, como Aparato Ideológico de Estado es un lugar de lucha de clases, es decir “La clase en el poder no puede imponer su ley en los aparatos ideológicos de Estado tan fácilmente como en el

---

<sup>93</sup> Lógica economicista se refiere a la exacerbación del aspecto económico reduciendo todos los beneficios al aspecto económico

<sup>94</sup> PUIGGRÓS. “La pedagogía funcionalista Latinoamérica”, en: Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina, p. 37

<sup>95</sup> De acuerdo con Eduardo Ibarra Colado “... la Universidad puede ser comprendida como un complejo espacio de relaciones de significados desde las que se reconstruyen permanentemente los modelos de existencia de muy diversos sujetos.” p. 201

<sup>96</sup> IBARRA Colado, **Óp. Cit.** p. 226

aparato (represivo) de Estado...porque la resistencia de las clases explotadas puede encontrar el medio y la ocasión de expresarse en ellos, ya sea utilizando las contradicciones existentes, ya sea conquistando allí posiciones de combate mediante la lucha.”<sup>97</sup>

En este sentido, el proceso que busca la empresarización de la Universidad, siguiendo una lógica economicista, no fue un proceso coherente ni simétrico, ni tampoco se dio en un solo periodo histórico, sino que se trata de un proceso asimétrico y discontinuo que tiene como escenario el campo de lucha ideológico de la Universidad, la cual se debate por un lado entre las exigencias de la lógica económica que le piden empatar los perfiles de sus egresados con los requerimientos de la empresa; y por el otro con la formación de profesionales que le aporten a la sociedad conocimientos nuevos en ciencia, arte, tecnología y humanidades.

Las Universidad al ser concebida como empresa debe, siguiendo las políticas internacionales, funcionar igual que una empresa, es decir, debe producir más con menos recursos y asimilar criterios empresariales como la eficacia, eficiencia, calidad, evaluación, productividad. Es importante destacar que los estándares que usan para ‘medir’ la calidad educativa dentro de las instituciones de educación superior son ajenos al campo educativo y reducen el análisis solamente a las articulaciones educación-economía.<sup>98</sup>

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) no ha sido inmune a estas políticas educativas de origen económico que reducen lo educativo solamente a sus relaciones y beneficios económicos. Si bien es cierto que no se han aplicado al pie de la letra dichas políticas, si han permeado en la forma de evaluaciones internas y externas, acreditaciones, certificaciones, actualización de planes y programas de estudios, programas de actualización docente, entre otras.

Al iniciar la década de 1970 el ambiente político, social y económico del país era tenso; económicamente porque el modelo desarrollista que el país mantenía desde 1940 comenzaba a dar señales de agotamiento, política y socialmente ya que el movimiento estudiantil de 1968, el cual culminó con la masacre estudiantil el 2 de octubre de ese

---

<sup>97</sup> ALTHUSSER, *Óp. Cit.* p. 33

<sup>98</sup> PUIGGRÓS. "Educación neoliberal y quiebre educativo", p. 7

mismo año en Tlatelolco, representó un severo cuestionamiento al Estado como entidad autoritaria y represora.

En este sentido, en las políticas educativas durante el sexenio de Luís Echeverría (1970-1976) hay dos grandes líneas de orientación: la primera se refiere a lograr el consenso político, ideológico y social que el régimen había perdido con el movimiento estudiantil; la segunda la constituyó el objetivo de modernizar la economía para lo cual la educación, especialmente la media superior y superior, era una base fundamental, pues era considerada como una factor para el desarrollo nacional.<sup>99</sup>

La política educativa en el sexenio de Echeverría se fundamenta teóricamente "...dentro de los postulados de las corrientes desarrollistas, priorizando a los de la CEPAL; es decir, se concibe a la educación como un factor de desarrollo, lo cual implica que a medida que al grueso de la población eleve su nivel de escolaridad, ésta será un elemento determinante que contribuirá a que el país se desarrolle."<sup>100</sup> En este sentido, la educación aún se considera como factor de desarrollo social y colectivo pero se va acercando a la visión práctico-utilitarista pues los beneficios de ella se comienzan a reducir al aspecto económico.

Aunque la transición oficial del país al modelo neoliberal es a partir de la década de 1980 es posible encontrar ciertos rasgos que son antecedentes del neoliberalismo en México desde la década de 1970. Por ejemplo en 1975 el entonces presidente Luís Echeverría declaraba en un discurso que el Estado ya no debería intervenir en la economía nacional pues eso llevaba a su mal funcionamiento<sup>101</sup>.

Durante los dos primeros años de este sexenio Pablo González Casanova fue el rector de la UNAM, su administración al frente de la máxima casa de estudios se distingue por haber impulsado el proyecto de la Universidad Nueva, el cual suponía una renovación desde el interior de la propia universidad, buscando nuevos métodos de enseñanza, aumentando el número de estudiantes y maestros, anteponiendo el compromiso político que la universidad tenía con el país a cualquier otra cosa.

---

<sup>99</sup> FUENTES MOLINAR, Olac. "La ENEP: Proyecto y práctica", en: Memorias del primer foro académico laboral ENEP, México: pp. 38

<sup>100</sup> BARRÓN Tirado, María Concepción. "Las ENEP dentro de la reforma educativa", en: Memorias del primer foro académico laboral ENEP, p. 21

<sup>101</sup> BELLO DOMÍNGUEZ Juan. Educación y pueblos excluidos. 2007, pp. 112

La creación de un sistema de bachillerato alternativo al de la Escuela Nacional Preparatoria, el Colegio de Ciencias y Humanidades y de un sistema de licenciatura no presencial como la Universidad Abierta formaron parte de este proyecto que “Contemplaba la idea de romper con la enseñanza técnica y atomizada acercando el trabajo manual e intelectual, el científico, el histórico y el político.”<sup>102</sup> De manera que se pretendía ofrecer una educación integral a los sujetos, es decir, un tipo de educación que propiciara la acción y la reflexión en los estudiantes.

El 3 de enero 1973 Guillermo Soberón Acevedo toma posesión del cargo de rector de la UNAM, el inicio de su administración marcó la ruptura de la universidad como referente político-ideológico y el inicio de la transición a la Universidad como corporación empresarial, pues “A partir de la llegada de Soberón a la rectoría, se produjo un reacomodo de fuerzas dentro de los grupos dominantes, emergiendo como hegemónica la tendencia caracterizada por su política tecnocrática;”<sup>103</sup>

En términos generales el ideal que rigió a la UNAM durante los dos periodos soberonistas consistió en que la *Universidad Ideal* debe operar eficientemente sin perturbar el orden político y social lo que es reflejo del interés del gobierno en lograr la pacificación particularmente de la universidad y en general de los grupos disidentes. De manera que Soberón tuvo dos preocupaciones principales: la primera se refiere a la estabilización política de la Universidad; la segunda tiene que ver con la contención del crecimiento de la matrícula, ambas preocupaciones concuerdan con las políticas estatales para educación superior.

En lo referente a la primera preocupación, ésta se debe principalmente a la agitación que el movimiento estudiantil de 1968 provocó al interior de la universidad y a la huelga en medio de la cual tomó la rectoría. En cuanto al crecimiento de la matrícula, Soberón no veía con buenos ojos el incremento de estudiantes que ingresaban, ya que para su administración la masificación había tenido efectos negativos que impactaron principalmente en la falta de calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, al contrario de

---

<sup>102</sup> ELIZONDO Huerta, Aurora. “La reforma educativa y las ENEP”, en: Memoria Primer Foro Académico Laboral ENEP p. 17

<sup>103</sup> OCHOA, Cuauhtémoc. “La reforma educativa en la UNAM (1970-74), en: Cuadernos Políticos, número 9, México, D.F, Era, julio-septiembre, 1976, p. 17

su predecesor para quien el aumento de la matrícula estudiantil contribuiría al crecimiento de la Universidad

Estos principios de la *Universidad Ideal* son reflejo del interés del gobierno por calmar el clima político y lograr la pacificación dentro de la Universidad que era considerada como un semillero ideológico, pero también son indicios del inicio de una política universitaria con tendencias hacia la tecnocracia: “Los criterios ideológico-políticos de "rendimiento" y "eficacia" pasaban a ser dos de los elementos centrales en la definición de la nueva administración”<sup>104</sup> pues los principios centrales durante la administración soberonista fueron la eficacia y el rendimiento asemejando a la Universidad con una empresa.

Entre las principales políticas en el periodo de Guillermo Soberón para la educación superior resalta la desconcentración territorial de las carreras superiores del campus de Ciudad Universitaria lo cual dio pie a la aplicación del proyecto de las Escuelas Nacionales de Estudios Superiores, de manera que es durante el periodo soberonista cuando la UNAM comienza el proceso de descentralización.

Sin embargo, la propuesta de crear campus alternos a C.U surgió durante el rectorado de González Casanova, en el cual el proyecto formaba parte de una serie de proyectos alternativos como el CCH y el Sistema de Universidad Abierta<sup>105</sup>. De esta manera dichas escuelas contarían con una estructura académica y administrativa distinta de las escuelas y facultades tradicionales que estaban en C.U, lo esencial dentro de este proyecto era la vinculación entre la educación con la práctica profesional dentro de las aulas. En lo referente a la planta docente en este proyecto se obtendría mediante el incremento de investigadores en Ciudad Universitaria.<sup>106</sup>

Aunque el objetivo principal era el mismo: desconcentrar la población estudiantil del campus central, la orientación y el sentido que se le dio al proyecto de las escuelas alternas fue distinto pues la racionalidad que se siguió para la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Superiores fue la técnico-instrumental que puede ser percibida

---

<sup>104</sup> **Ídem**

<sup>105</sup> FUENTES Molinar, Olac.” Memoria Primer Foro Académico Laboral ENEP, p. 37

<sup>106</sup> SÁNCHEZ, Armando. “La interdisciplinariedad: planteamiento hacia una política académica”, en: Memoria Primer Foro Académico Laboral ENEP, p. 59

en el modelo de organización que los nuevos campus tendrían: la departamentalización, cuya naturaleza es "...pragmática y utilitaria, en tanto buscando producir más con menos a semejanza de una fábrica<sup>107</sup>, pues la enseñanza en las nuevas escuelas costaría menos que en el campus central<sup>108</sup>

De esta manera la Universidad comienza la transformación de un referente político-ideológico de la sociedad a una corporación empresarial, en palabras de Cuauhtémoc Ochoa, "Opera así un proceso mediante el cual la Universidad pierde autonomía y se convierte paulatinamente en un apéndice de la moderna empresa capitalista, y tiende, consecuentemente, a estructurarse y funcionar en forma similar a la misma."<sup>109</sup> Es decir, la función de la Universidad como referente político e ideológico para el país se hace a un lado y en su lugar la Universidad comienza a perfilarse como una empresa que provee recursos humanos para el mercado.

Durante el sexenio de Miguel de la Madrid la ruptura con la visión de la educación como bien público se hace más evidente. La política educativa que se siguió durante esta administración "...corresponde a la política de austeridad... y busca al mismo tiempo cumplir con el propósito de recaudar el sistema educativo a las necesidades de un nuevo modelo de acumulación que supone una mayor explotación del trabajo."<sup>110</sup>

Al iniciar la administración de Miguel de la Madrid el país enfrentaba la peor crisis económica desde la revolución, la solución propuesta para salir de ella fue el cambio de modelo económico del desarrollista al neoliberal. Este cambio representó un ajuste estructural en prácticamente todas las áreas del Estado. Las políticas educativas se derivaron de la política de austeridad recomendada por el BM y el FMI, impulsores del neoliberalismo, a condición del otorgamiento de una serie de préstamos.

En estas políticas educativas se hace evidente una perspectiva tecnocrática bajo la cual "...el problema de la Universidad se plantea en términos de cómo integrar racionalmente a las casas de estudios universitarios a un modelo de desarrollo (...) que vincule en el marco de la coyuntura presente la función universitaria con la actividad

---

<sup>107</sup> **Ibíd.**, p. 25

<sup>108</sup> FUENTES Molinar, Olac, **Óp. Cit.** p. 14

<sup>109</sup> OCHOA, Cuauhtémoc, **Óp. Cit.** p. 26-27

<sup>110</sup> SOLÍS Valdez, Marta Silvia y J. Francisco Rueda Castillo, "Estado, Educación Superior y Sociedad en el Gobierno de Miguel de la Madrid, en: La Universidad y la crisis en México 1982-1985, 1985, p 144



productiva por un lado y por el otro, hacer esta función menos costosa.”<sup>111</sup> De esta manera las Universidades se consideraron como unidades de producción a bajo costo de recursos humanos para abastecer el mercado.

Una de las estrategias de la política educativa para nivel superior en este sexenio fue la Racionalización de la matrícula. Cabe recordar que es durante este sexenio que el ajuste estructural para pasar al modelo neoliberal comienza y la educación superior tendría un papel importante al elevar la productividad necesaria para ser competitivos a nivel mundial.<sup>112</sup> Dentro de la UNAM las políticas educativas para el nivel superior hicieron eco, pues en 1986 es presentado el documento “Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México”, un diagnóstico sobre los problemas de la UNAM realizado durante el periodo como rector de Jorge Carpizo.

De este documento resalta particularmente el problema número 11, el cual tiene que ver con la vinculación o falta de ella con el sector productivo, planteando que en el diseño de planes de estudio de forma tradicional en los cuales la realidad es fragmentada y desvinculada: “En muchas ocasiones, al reformarse un plan de estudios, no se toma en cuenta el perfil del profesionista y el tipo de habilidades y conocimientos que se solicitan en el mercado de trabajo.”<sup>113</sup>

En lo anterior se puede apreciar la preocupación acerca de que la Universidad cumpla con las exigencias que las empresas demandan, es decir, que los contenidos de los planes y programas de estudio se actualicen pero conforme a las demandas y necesidades que las empresas requieran dejando del lado las necesidades de la sociedad, pues el objetivo es con lo cual se reafirma el carácter empresarial con el que las políticas educativas derivadas del neoliberalismo revisten a la Universidad.

En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, durante el sexenio de Ernesto Zedillo, la calidad en la educación es el tema principal, en lo referente al nivel superior se resalta la poca flexibilidad y rigidez de los planes y programas de estudio de las

---

<sup>111</sup> GUEVARA Niebla, Gilberto, “La crisis de la educación superior en México”, en: Perspectivas de la Educación Superior en México, pp. 21-39. Citado en: SOLÍS Valdez, **Óp. Cit**, p 145

<sup>112</sup> De esta manera era urgente la vinculación con el sector productivo y que carreras vinculadas a las ciencias naturales incrementaran su matrícula en relación a las licenciaturas de ciencias sociales, humanidades y artes pues siguiendo la forma de pensamiento técnico-instrumental produce más un ingeniero que un músico.

<sup>113</sup> UNAM, Fortaleza y Debilidad de la UNAM,

instituciones educativas pues “Predominan los planes de estudio exhaustivos, con una excesiva carga horaria, elevados porcentajes de materias obligatorias y esquemas seriados que limitan la movilidad de los estudiantes.”<sup>114</sup>

Mientras que en lo referente a la pertinencia del nivel se diagnostica que la oferta educativa por parte de las universidades no considera los requerimientos y las necesidades del mercado, además de la falta de vinculación entre la escuela y el mundo laboral. Por tanto, entre las políticas generales resalta el que se impulse “la apertura del mayor número posible de oportunidades educativas”<sup>115</sup> con base en criterios como el que las instituciones de educación superior consideren las demandas del sector productivo y busquen la vinculación principalmente con este sector.

En noviembre de 1999 Juan Ramón de la Fuente es designado rector en medio del conflicto de la Huelga de ese año la cual terminó en febrero del 2000 con la entrada de la policía federal a las instalaciones ocupadas por los estudiantes. En ese mismo año gana la presidencia de la República Vicente Fox del Partido Acción Nacional con lo cual se ponía fin a los 70 años en el gobierno del Partido de la Revolución Institucional.<sup>116</sup>

Dentro del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 destaca la estrategia:”. *Proporcionar una educación de calidad, adecuada a las necesidades de todos los mexicanos*”<sup>117</sup>. Pues en concordancia con dicha estrategia, en el programa de educación entre los problemas que le son diagnosticados a la educación superior se encuentra de nuevo la calidad<sup>118</sup> en el sistema educativo, a la que se suman el acceso, cobertura, y la gestión de dicho nivel<sup>119</sup>.

Respecto a la calidad en dicho nivel se plantea el hecho de la rigidez excesiva en los programas educativos, también se critica los métodos de enseñanza pues, según la

---

<sup>114</sup> Programa de Desarrollo Educativo, <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/nrm/1/331/102.htm?s=iste>, Martes 11 de octubre de 2011, 20: 10hrs :

<sup>115</sup> Programa de Desarrollo Educativo, <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/nrm/1/331/102.htm?s=iste>, Martes 11 de octubre de 2011, 20: 10hrs

<sup>116</sup> Sin embargo, sólo fue eso, un cambio de partido pues la situación del país no ha cambiado a favor de los más desposeídos. En educación, las cosas tampoco han mejorado ya que las políticas educativas basadas en la lógica costo-beneficio siguen implementándose en el sistema educativo nacional.

<sup>117</sup> PODER EJECUTIVO FEDERAL, *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*, p. 81

<sup>118</sup> Conviene recordar que la calidad en la educación está en función de lo que los empleadores requieran, si los planes y programas, docentes, alumnos responden a esas necesidades se determina que la escuela ofrece educación de calidad.

<sup>119</sup> SEP. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, p. 188

SEP, éstos se centran demasiado en el profesor dejando a los estudiantes un papel pasivo; La propuesta a lo anterior es flexibilizar los programas.<sup>120</sup>

Se propone que las instituciones de educación superior actualicen periódicamente sus programas educativos asegurándose de que éstos concuerden con las aspiraciones de sus estudiantes pero sobre todo con los requerimientos del mercado, para así poder “garantizar que los egresados cuenten con los conocimientos, competencias, y valores éticos que corresponden a la profesión que eligieron.”<sup>121</sup>

En lo que respecta a la actualización de planes y programas de estudio, en la UNAM “al término del año 2000, se concluyó la tarea de modificar y actualizar 60 por ciento de los planes de estudio del nivel de licenciatura...”<sup>122</sup> En el caso de la carrera de Pedagogía en la, entonces, ENEP Aragón, el plan de estudios se encontraba en revisión al igual que los planes de Diseño Industrial y Planificación para el Desarrollo Agropecuario.<sup>123</sup>

En lo que se refiere al personal docente, en la UNAM se han implementado y dado seguimiento a programas de estímulos a los docentes. Por ejemplo en 2000 el “...80% del personal académico de carrera se incorporó al Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico...”<sup>124</sup>, en 2001 el 83% del personal académico se había incorporado a dicho programa<sup>125</sup>. Programas<sup>126</sup> que tienen por objetivo elevar la productividad, el rendimiento y la calidad del desempeño académico.

La UNAM durante este periodo también ha sido objeto de evaluaciones externas para constatar que los servicios educativos que imparte son de calidad, es decir que cubren con los estándares de calidad. En 2005 el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. (COPAES), cuya función es “...es regular los procesos de acreditación y dar certeza de la capacidad académica, técnica y operativa de los organismos acreditadores”<sup>127</sup> acreditó 10 carreras<sup>128</sup>

---

<sup>120</sup> SEP, **Op. Cit.** p. 190

<sup>121</sup> SEP, **Op. Cit.** pp. 190-191

<sup>122</sup> UNAM, “Rector”, en: Memoria 2000, p. 2

<sup>123</sup> UNAM, “Aragón”, en: Memoria 2000, p. 4

<sup>124</sup> UNAM, “Rector”, **Op. Cit.** p. 1

<sup>125</sup> UNAM, “Rector”, en: Memoria 2001, p. 3

<sup>126</sup> como Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE), Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimientos del Personal Académico (PEPASIG), Programa de Apoyo a la Incorporación de Personal Académico de Tiempo Completo (PAIPA) y el Programa de Estímulos de Iniciación a la Investigación (PEII).

<sup>127</sup> <http://www.copaes.org.mx/home/Antecedentes.php>. revisado el 30 de noviembre de 2011 a las 12:53 a.m.

<sup>128</sup> UNAM, “Rector”, en: Memoria 2005, p.25

En la FES Aragón en ese año se acreditaron los planes de estudio de Arquitectura y Diseño Industrial<sup>129</sup>, en 2006 el mismo consejo certificó 22 licenciaturas y 4 más fueron evaluadas en nivel por los Comités Interinstitucionales para la evaluación de la Educación Superior.<sup>130</sup> Durante ese año en la FES Aragón se lograron "...avances importantes en el proceso de acreditación de los planes de estudio de las tres ingenierías, Derecho, Economía y Pedagogía; además del seguimiento a los doce planes, a través de una evaluación constante de asignaturas impartidas; el análisis para determinar la flexibilidad en los doce planes de estudio."<sup>131</sup>

Es posible apreciar de esta manera que durante los dos periodos como rector de Juan Ramón de la Fuente varias políticas educativas federales como la actualización de planes y programas, evaluaciones externas o programas de incentivos para docentes se vieron reflejadas en las políticas que se implementaron dentro de la UNAM.

En el siguiente sexenio, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 en su apartado de Educación resalta el problema de la falta de vinculación del nivel superior con el sector productivo expresando de manera muy clara el proyecto de tecnificar este nivel educativo: "México requiere que todos los jóvenes que así lo deseen puedan tener acceso a educación superior de calidad, y también que los contenidos y métodos educativos respondan a las características que demanda el mercado laboral."<sup>132</sup>

Lo anterior deja apreciar la preocupación constante que existe por vincular lo educativo con lo laboral, es cierto, es necesario que exista cierto nivel de correspondencia entre uno y otro pero eso no significa que las Universidades se pongan al servicio de las empresas privadas para preguntar qué les hace falta, en cuanto a recursos humanos respecta, y proporcionárselo. Esto sería igual a ver a la escuela como una fábrica donde se produce mano de obra para satisfacer las necesidades del mercado laboral.

Dentro del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, una de las estrategias para lograr la ansiada calidad en la educación es la evaluación. Mientras que en la estrategia 9.2 se propone reforzar la capacitación de profesores, pero también se toma el tema de que la educación es un gran motor para incrementar la competitividad. Para

---

<sup>129</sup> UNAM, "FES Aragón", en: Memoria 2005, p. 136

<sup>130</sup> UNAM, "Rector", en: Memoria 2006, p. 20

<sup>131</sup> UNAM, "Aragón", en: Memoria 2006, p. 133.

<sup>132</sup> PODER EJECUTIVO FEDERAL. Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, p. 180

lograr todo lo anterior, “los programas de estudio deben ser flexibles y acordes a las necesidades cambiantes del sector productivo y a las expectativas de la sociedad.”<sup>133</sup>

En noviembre de 2007 asume la rectoría José Narro, en su plan de desarrollo institucional es posible apreciar estrategias que se relacionan con las políticas educativas federales como la actualización de planes y programas, acreditación, evaluación y certificación, estímulos al personal académico.

En 2008 104 licenciaturas, el 87% de la oferta educativa de la UNAM, habían sido acreditadas como distintos organismos como los Comités Interinstitucionales para la evaluación de la Educación Superior (CIEES).<sup>134</sup> Al siguiente año son acreditadas las licenciaturas de Pedagogía y Derecho de la FES Aragón por los CIEES.<sup>135</sup>

En lo relativo a la actualización de planes de estudio, durante 2010, diez comités académicos de carrera trabajaron en las modificaciones a sus planes de estudio. Mientras que en lo referente a los estímulos se continuó con los programas establecidos anteriormente: PRIDE, PEPASG.

Así, las políticas educativas de la UNAM desde el periodo de Soberón a la fecha han reflejado en mayor o menor medida las políticas educativas federales, las cuales se encuentran sostenidas sobre una lógica economicista que ve en la educación una inversión totalmente económica y a las instituciones de educación superior una unidad de producción de recursos humanos acorde a las exigencias empresariales.

---

<sup>133</sup> **Ibíd.**, p. 183-184

<sup>134</sup> UNAM, Informe rector 2008, p. 10

<sup>135</sup> UNAM, Informe rector 2009, p. 5

### **1.3 Tendencia hacia la racionalidad técnico-instrumental y rastros de la racionalidad hermenéutico-posmoderna en la Licenciatura en Pedagogía-UNAM**

En el contexto mundial de la educación superior se ha venido dando una tendencia técnico-instrumental que se manifiesta en las políticas educativas para el nivel superior, en particular las dirigidas hacia la UNAM, las cuales son diseñadas siguiendo una lógica mercantilista y que se resumen en la paulatina empresarialización de este nivel educativo. En este marco neoliberal dentro la UNAM esta tendencia técnico-instrumental se ve acompañada por la tendencia hacia una racionalidad hermenéutico-posmoderna que también enajena a los sujetos pues aunque desde esa postura se hace crítica reflexiva no se trasciende hacia la praxis, ambas tendencias son posibles de apreciar particularmente en la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón

En 1973 como parte de la política de desterritorialización del campus central, C.U, son creadas las ENEP con el objetivo de reducir la población estudiantil de Ciudad Universitaria redirigiendo dicha población a los recién creados planteles alternos en los cuales también se ofrecían las carreras impartidas en Ciudad Universitaria. La Licenciatura en Pedagogía fue parte del conjunto de carreras universitarias que sufrieron la desterritorialización del campus central a los campus periféricos de Acatlán y Aragón.

El diseño de organización en las ENEP fue matricial o departamental<sup>136</sup>, es decir, que la organización está “compuesta por dos elementos, un tipo de unidad académica productora de servicios académicos especializados y una unidad académica combinatoria de recursos académicos especializados, ambos producidos por los departamentos, pero a su vez productora de ciertos servicios correspondientes al campo estricto de la profesión. La idea, de manera simple, es que un conjunto de organismos productores de asignaturas de materiales, de servicios académicos, en su campo, ofrece a una serie de coordinaciones servicios que se articulan de diferente manera, para determinar múltiples conformaciones de asignaturas de una carrera”<sup>137</sup>

---

<sup>136</sup> Diseño que “se sustenta en la diferenciación del trabajo académico (...), de forma tal que cada departamento agrupa a un conjunto de disciplinas que corresponden a una misma área del conocimiento y cada carrera integra un plan de estudio con un conjunto de disciplinas que corresponde, en la práctica, a los distintos departamentos.” En: KENT SERNA, Rollin. *La modernización conservadora*. p. 111

<sup>137</sup> FUENTES MOLINAR, Óp. Cit. pp. 41

Buscando de esta forma la interacción entre los distintos departamentos y el trabajo colectivo pero lo que ocurrió fue el aislamiento entre los departamentos y el trabajo individual sobre el colectivo. No obstante, a pesar del esfuerzo inicial por llevar a cabo el modelo matricial lo que ocurrió al interior de estas escuelas fue el aislamiento de las carreras entre sí sin posibilidad de interacción, además que se pretendía que por cambiar de diseño estructural, del piramidal de C.U al departamental, los problemas desaparecerían sin embargo en las ENEP se reprodujo con las características propias de cada escenario la estructura de Ciudad Universitaria.

La licenciatura en Pedagogía tiene como antecedente directo la creación de la maestría en Pedagogía en 1955,<sup>138</sup> diez años atrás el ciclo desarrollista posterior a la segunda guerra mundial inicia en México durante el sexenio de Ávila Camacho con la incipiente industrialización del país, en el campo educativo “A partir de 1940, el criterio cambia, el principio rector del proyecto educativo lo da la categoría del desarrollo, de aquí y hasta los años 70’s la visión economicista de la educación es la que priva.”<sup>139</sup>

De esta manera en la Universidad el proyecto educativo derivado del positivismo liberal conservador bajo el cual se refundo la Universidad en 1910 y el proyecto educativo posrevolucionario que buscaba la emancipación de las masas fue reemplazado por un proyecto que otorgaba al sistema educativo la función de producir el recurso humano necesario para las empresas, es decir, la tarea de la Universidad es “...transmitir el conocimiento específico requerido por cada ocupación según ésta es definida en la

---

<sup>138</sup> En 1954, la Facultad de Filosofía y Letras se traslada al recién inaugurado campus de Ciudad Universitaria. Al interior de la Facultad de Filosofía y Letras comienza una reestructuración académica y administrativa. En el caso del Departamento de Educación se transformó en el Colegio de Pedagogía. Francisco Larroyo, introductor del neokantismo en el país, participa activamente en esta reestructuración. En este sentido se encuentra cercano a la pedagogía de Herbart.

El objetivo que se perseguía dentro del plan de estudios de la Maestría en Pedagogía de 1955 era la formación integral del pedagogo para la atención de diversos problemas educativos. En el campo ocupacional que se marca dentro del plan de estudios para el egresado de dicha maestría destaca la formación de maestros y la investigación educativa. No obstante en las asignaturas de este plan es posible percibir ciertos rasgos de la racionalidad instrumental como la causalidad, la ejecución de acciones operativas o la eficacia y eficiencia. (Ver anexo A)

Asignaturas como Antropometría pedagógica, psicopatología, conocimiento de la infancia y la adolescencia y fundamentos biológicos y psicológicos de la pedagogía hacen referencia a la medición, comprobación y observación de los sujetos para la posterior elaboración de leyes que pretenden predecir fenómenos, en este caso relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, es decir, con la causalidad, pues “...el conocimiento del mundo social es objetivo y consiste en partes aisladas y distintivamente separables que interactúan con regularidades siguiendo leyes que simplemente tienen que ser descubiertas, entonces la relación entre estas variables es empírica y puede ser reducida a los resultados predecibles.” En: GIROUX, Henry. Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición, 1992, p. 225.

<sup>139</sup> ALVARADO Martínez, Irma Graciela. Hacia el perfil ético emancipador de los profesores de carrera de la UNAM en el marco de las políticas neoliberales : un acercamiento a las ciencias sociales de las FES-Acatlán..., FES Acatlán, México, 2011 p. 40

división del trabajo)...”<sup>140</sup>, conocimientos operativos y fragmentados para los cuales no era necesario que el sujeto reflexionará sobre su actuar.

Así “La educación y la movilidad social (causa y consecuencia, respectivamente) son los mecanismos típicos a los cuales se suma la progresiva adaptación a los valores que justifican la estructura vigente.”<sup>141</sup>, y bajo los cuales los sujetos de las clases trabajadoras son enajenados ideologizándolos para que se preocupen por recibir una educación que los capacite para integrarse al mercado laboral, es decir, para obtener un trabajo mejor remunerado y lograr ascender en la escala social.

A partir del plan de estudios de la maestría en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras elaborado en 1957<sup>142</sup> es posible percibir los mismos rasgos de la racionalidad técnico-instrumental del plan de estudios que se manifiestan en el campo ocupacional delineado para el egresado en el que se hace referencia a actividades operativas como la psicotecnia y la consejería escolar. (Ver anexo A)

Con la creación de la Licenciatura en Pedagogía del Colegio de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras en 1959<sup>143</sup> las asignaturas para este plan se retomaron del plan de la maestría aunque se agrega una nueva: “Corrientes de la Psicología Contemporánea.” (Ver anexo A) En este sentido, el primer plan de la licenciatura en pedagogía tiene rasgos de la racionalidad técnico-instrumental relacionados principalmente con la causalidad.

En 1966 se elabora un nuevo plan de estudios<sup>144</sup> para la carrera de Pedagogía impartida en la Facultad de Filosofía y Letras, en el cual los conocimientos que el pedagogo debía adquirir son de cuatro tipos: conocimientos sobre el educando, conocimientos teóricos, conocimientos técnicos y conocimientos históricos; mientras que de entre las finalidades de este plan destacan la formación integral del estudiante

---

<sup>140</sup> GÓMEZ Campo, Víctor Manuel. “Relaciones entre educación y estructura económica: dos grandes marcos de interpretación”, en [www.anuies.com](http://www.anuies.com)

<sup>141</sup> PUIGGRÓS, Adriana. *Imperialismo y educación*, p .133

<sup>142</sup> Este plan de estudios contaba con 14 asignaturas; 8 obligatorias y 6 optativas (se ofrecía 9 asignaturas para que el alumno escogiera).

<sup>143</sup> El total de asignaturas eran 19; 16 obligatorias y 3 optativas

<sup>144</sup> Las asignaturas comunes del plan 1966 se retomaron del plan anterior (1959), tenía un total de 17 materias comunes; las cuatro especialidades: Psicopedagogía, Sociopedagogía, Teoría e Historia de la educación y Didáctica y organización escolar contaban cada una con 9 materias



y del pedagogo, además del interés por la formación de un especialista "...lo mismo para la docencia, que para la técnica y la administración educativa." (Ver anexo A)

De esta manera coherente con el contexto del país mencionado en el apartado anterior se va perfilando la tendencia hacia la racionalidad técnico-instrumental, la cual se hace evidente en la especialización, fragmentación del conocimiento pedagógico, en cuatro campos: Psicopedagogía, Sociopedagogía, Didáctica y Organización Escolar y Teoría e Historia de la Educación, es decir, se fragmenta el conocimiento de lo pedagógico. Lo que se requiere del profesional de la educación, papel reservado para el pedagogo, es un profesionalista que sea capaz de ejecutar eficazmente tareas de docencia, organización y administración escolar lo cual no quiere decir que necesariamente deba de reflexionar sobre ellas. Es decir, por un lado debe realizar eficazmente tareas de administración y organización escolar y por otro lado debe anticipar respuestas a distintos escenarios educativos.

En las asignaturas que conformaron los campos de especialización en este plan también es posible observar rasgos de la racionalidad técnico-instrumental, forma de organizar el pensamiento que fundamenta la lógica economicista de la educación funcionalista, relacionados con la causalidad. Por ejemplo, en la especialización en Psicopedagogía, las asignaturas como: Psicología del aprendizaje y de la motivación, psicopatología del escolar, laboratorio de psicopedagogía, Métodos de dirección y ajuste del aprendizaje, tienen una tendencia hacia la racionalidad técnico-instrumental en el aspecto causal, pues se centran en el estudio y la predicción de ciertos fenómenos educativos.

En 1976 se elabora un nuevo plan de estudios para la licenciatura en Pedagogía<sup>145</sup> en la Facultad de Filosofía y Letras (ver anexo A), la orientación hacia la pedagogía herbatiana<sup>146</sup> "...tiende a desaparecer en el plan de estudios. Esto obedece a que aún cuando los nombres de las asignaturas se han conservado, los contenidos de las mismas han sido completamente renovados."<sup>147</sup> Debido a lo anterior se explica el hecho de que aunque el plan tuvo una tendencia formal dominante hacia la pedagogía

---

<sup>145</sup> El total de materias comunes eran 21; la especialidad de psicopedagogía contaba con 11 materia; sociopedagogía tenía 13 materias; Didáctica contaba con 11 materias y Filosofía e Historia de la educación con 13 materias.

<sup>146</sup>DÍAZ Barriga, Ángel. El contenido del Plan de Estudios de Pedagogía: Análisis de los programas de asignatura, p. 49

<sup>147</sup> DÍAZ Barriga, Ángel, **Óp. Cit.**, p. 49

herbatiana, en el transcurso del tiempo la tendencia hacia la racionalidad técnico-instrumental y la pedagogía funcionalista se convirtió en dominante.

Es importante destacar que en la década de 1970 el proyecto político, económico, social e ideológico de estado neoliberal entró a la escena mundial sustituyendo el modelo desarrollista del estado benefactor en países industrializados como Estados Unidos e Inglaterra, países promotores del neoliberalismo, y poco tiempo después sustituye a los estados populistas latinoamericanos como el caso de México.

De esta forma a la visión práctico-utilitaria que se tenía sobre la educación y los sistemas escolares se añade la paulatina empresarialización de las escuelas públicas, se acentúa la lógica economicista en la educación y la enajenación de los sujetos. En este plan de estudios el perfil profesional del pedagogo se centra en la ejecución de tareas como “Planeación, programación, supervisión y evaluación de actividades de aprendizaje” y “Diseña y realiza planes pedagógicos de capacitación de personal académico”.

Retomando el análisis sobre el plan de estudios 1976 de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras que Ángel Díaz Barriga hizo en 1994, es posible encontrar en los programas de estudio de asignaturas obligatorias: como Psicología de la educación, Iniciación a la Investigación Pedagógica, Psicotécnica Pedagógica, Planeación y Organización Educativa y Organización Escolar (ver anexo A.1) que la tendencia hacia la racionalidad técnico-instrumental se manifiesta dentro del plan de estudios en aspectos relacionados con la causalidad, la eficacia y la eficiencia.

En la asignatura “Psicología de la educación” el contenido de los programas de estudio gira en torno a teorías psicológicas sobre el aprendizaje: la Psicología Genética, el conductismo y el Psicoanálisis<sup>148</sup>. Mientras que la asignatura “Psicotécnica pedagógica”, se refiere a la elaboración y aplicación de pruebas psicométrías, por un lado está la ejecución de una acción y por el otro la predicción y confiabilidad que los resultados arrojan. (Ver anexo A.1)

---

<sup>148</sup> En la bibliografía resalta el uso de libros de embriología humana

En la asignatura “Iniciación a la investigación pedagógica”, asignatura con el mayor número de créditos de ese semestre: 12, los programas se enfocan principalmente en la investigación pedagógica científica, uno en particular menciona “...planeación de la investigación desde una perspectiva positivista...”<sup>149</sup> (ver anexo A.1), el resto se limita al uso de técnicas de investigación como la bibliográfica, documental y la hemerográfica. El uso de la bibliografía es principalmente de manuales de investigación, así, se reduce la investigación solamente al uso de técnicas, a la ejecución operativa de una serie de pasos.

“Planeación y Organización Educativa” y “Organización Escolar”, la racionalidad técnico-instrumental se manifiesta en los criterios de eficacia y eficiencia, ambas asignaturas se trabajan desde un enfoque relacionado más con la administración, con el producir más con menos recursos, la bibliografía retoma este aspecto administrativo. (Ver anexo A.1)

Es en uno de los cuatro programas de la asignatura “Filosofía de la educación” en la Facultad de Filosofía y Letras donde podemos encontrar rastros de la racionalidad hermenéutico posmoderna, pues aunque el término posmoderno surgió en el campo del arte en 1950 a nivel mundial, dos décadas después fue retomado por pensadores como Lyotard y acogido por algunos intelectuales latinoamericanos en el caso de la licenciatura en pedagogía impartida en la Facultad de Filosofía y Letras la postura hermenéutico-posmoderna es prácticamente nula<sup>150</sup> como para incidir en la orientación del plan de estudios. Dentro de la bibliografía de dicho programa se retoman autores que se posicionan en la corriente posmoderna como Foucault o Heidegger.

Como parte de la desterritorialización del campus central se creó la ENEP Aragón en 1976, la licenciatura en Pedagogía fue una de las carreras que se impartieron en la recién creada unidad periférica con el mismo plan de estudios al impartido en la Facultad de Filosofía y Letras<sup>151</sup> de esta manera dentro de la Licenciatura en

---

<sup>149</sup> DÍAZ Barriga, Ángel. **Óp. Cit.** p. 59

<sup>150</sup> Sin embargo, el hecho de que esta corriente no tuviera incidencia dentro del plan de estudios no quiere decir que dentro de la licenciatura no hubiese docentes y estudiantes que se adhirieran a dicha racionalidad y posteriormente con la desterritorialización del campus central la trajeran al campus de Aragón donde posteriormente y gracias a circunstancias coyunturales se erigió como la racionalidad dominante dentro del plan de estudios 2002

<sup>151</sup> No obstante que en un inicio el plan de estudios fue el mismo para la Facultad de Filosofía y Letras y para la ENEP Aragón los procesos de enseñanza-aprendizaje no fueron los mismos ni tampoco el curso que siguió la Licenciatura en ambas escuelas fue el mismo.

Pedagogía impartida en la ENEP sucedió algo muy similar a lo que se daba en la misma carrera pero en la Facultad de Filosofía y Letras pues también es posible encontrar rasgos de la racionalidad técnico-instrumental en asignaturas como Conocimiento de la Infancia, Psicotécnica Pedagógica, Pedagogía Experimental, Técnicas de Educación Extraescolar.(ver anexo A) de la licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón.

Otros rasgos que también dan cuenta de la tendencia hacia la racionalidad técnico-instrumental dentro del Plan de Estudios 1976 en la ENEP Aragón como la fragmentación de los contenidos y la desvinculación teoría-práctica; asimismo, entre las principales quejas que externaron los estudiantes, sujetos ideologizados acerca del plan de estudios están la excesiva teoría y la poca práctica que el plan propicia, sugiriendo la inclusión de contenidos que les posibilitaran la adquisición de conocimientos técnicos que les permitiesen incorporarse al mercado laboral<sup>152</sup>.

En este sentido comienzan una serie de estudios y evaluaciones en los cuales la comunidad de la licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón participó en este proceso expresándose en diversos foros como lo fueron las *Jornadas de Análisis, Evaluación y Propuestas de Reestructuración del Curriculum de la Licenciatura en Pedagogía de la E.N.E.P Aragón (1991)* y *El curriculum de pedagogía. Un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil (1991)*. En dichos espacios además de contar con la opinión de expertos los estudiantes manifestaron sus inquietudes y temores acerca del Plan de estudios, sin embargo en dichas opiniones se evidencia la ideología dominante del contexto en que estos estudiantes se desarrollaban.

En algunas ponencias presentadas por los estudiantes de la carrera presentaron el Foro de análisis del Curriculum de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP-argumentaban que la teoría era excesiva y además de mala calidad "...considerando que la teoría "es la que más se recibe", "es superficial", "es únicamente información", entre otras opiniones."<sup>153</sup>, lo anterior da cuenta de la influencia de la racionalidad técnico instrumental en la mayor parte de los estudiantes pues la teoría es considerada

---

<sup>152</sup> Lo cual recuerda el planteamiento que hace Angulo Rasco acerca de que ahora los clientes reclaman un tipo de educación que les asegure su inserción al trabajo.

<sup>153</sup> Muñoz García, Lilia. "La formación que propicia el plan de estudios de la carrera de pedagogía "en: BARRÓN TIRADO, Concepción y Blanca Rosa Bautista Melo (Comp.) (1991). Memoria del foro de análisis del Curriculum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-Aragón. Tomo I. México: UNAM-ENEP Aragón, p. 332

como mera información a la cual no le encuentra relación con el momento histórico que están viviendo ni con sus necesidades, de ahí que la vean como excesiva, sin sentido y con cierto desprecio pues no ven su funcionalidad

En lo que respecta a la “falta de práctica”, entendiéndola como mera acción operativa y por tanto desde una perspectiva utilitarista, los estudiantes argumentaban en este mismo foro que dentro del plan la práctica era nula y que esta situación los ponía en desventaja para poder resolver problemas pedagógicos.<sup>154</sup> De esta manera, los estudiantes solicitaban, y actualmente siguen solicitando, contenidos para la adquisición de habilidades, conocimientos y destrezas operativos que demanda el mercado y no conocimientos teóricos, “Los estudiantes en este sentido reflejan una situación social (un pragmatismo social) que demanda únicamente tal habilitación, de hecho es sus planteamientos existe una negación de la teoría como dimensión específica del conocimiento.”<sup>155</sup>

Recordando que la racionalidad técnico-instrumental en la escuela fragmenta los conocimientos para que el alumno los “aprenda” por separado desarticulándolos de su contexto y agregándoles un toque de neutralidad, en el Plan de estudios 1976 de la ENEP Aragón según *El curriculum de pedagogía. Un estudio exploratoria desde una perspectiva estudiantil*. Elaborado por Ángel Díaz Barriga y Concepción Barrón Tirado “Los problemas educativos son desestructurados para su enseñanza a través de pedazos en cada asignatura, dejando al estudiante la tarea de realizar la ‘unión psíquica’ de ellos.”<sup>156</sup>, de manera que los contenidos eran fragmentados en temas dentro de las diversas asignaturas del plan de estudios sin que existiese articulación que posibilitara la comprensión de los problemas educativos.<sup>157</sup>

De lo anterior es posible observar que en el Plan 1976 la teoría y la práctica se encontraban desvinculadas en el documento oficial con asignaturas totalmente teóricas o otras operativas pero también en la cotidianidad, por ejemplo, las opiniones vertidas

---

<sup>154</sup> *Ibidem*, p. 332

<sup>155</sup> DÍAZ BARRIGA Y CONCEPCIÓN Barrón Tirado. *El curriculum de pedagogía. Un estudio exploratoria desde una perspectiva estudiantil*, p. 81

<sup>156</sup> DÍAZ BARRIGA Y CONCEPCIÓN Barrón, *Óp. Cit.* p. 80

<sup>157</sup> En este sentido, no es extraño que en la licenciatura se haya generado un efecto de psicologización, pues las asignaturas de la línea psicopedagógica de dicho plan tenían, y siguen teniendo, un corte técnico-instrumental que ofrecía conocimientos operativos, como la elaboración de pruebas psicométricas, para la ‘resolución’ de problemas pedagógicos. Es decir, el vacío que los estudiantes resentían como ‘falta de práctica’ fue ocupado por los conocimientos operativos que las asignaturas de vertiente psicologicista proporcionaban

por los alumnos dan cuenta de la dicotomía teoría/práctica pues mientras la primera es vista como un cúmulo de información sin utilidad, la segunda era concebida como acción operativa sin necesidad de análisis teórico. La situación anterior es reflejo del contexto neoliberal y de la ideologización que los estudiantes vivían pues lo valioso en ese escenario es el saber hacer, eso es lo que los empleadores buscan.

En atención a los problemas ya mencionados, y a otros más, comienza una serie de estudios y evaluaciones sobre el Plan de Estudios 1976 que posteriormente darían como resultado la elaboración de un nuevo Plan de Estudios para la Licenciatura en Pedagogía en FES Aragón.

El proceso de evaluación y elaboración del actual plan de estudios duró alrededor de nueve años,<sup>158</sup> sin embargo existen grandes diferencias entre el producto final del proceso de evaluación y elaboración curricular, en el cual participó la comunidad de la licenciatura, y el plan de estudios 2002. El Plan de Estudios vigente en la Licenciatura en Pedagogía en FES Aragón fue resultado de una serie de situaciones coyunturales que hicieron posible la imposición de un discurso proveniente de la racionalidad hermenéutico-posmoderna con el cual la mayor parte de la comunidad de la licenciatura no estaba de acuerdo pues "...frente a la mayoría de los docentes, fue un discurso impuesto, que contó varios años, con las condiciones estructurales para que se garantizara su aplicación, situación que mantuvo el discurso como hegemónico en el plano oficial..."<sup>159</sup>.

El plan de estudios actual es resultado de una imposición porque no tuvo la aprobación ni el consenso de la mayor parte de la comunidad pero que logró imponerse gracias a que contó durante mucho tiempo con el apoyo de las estructuras de poder de la licenciatura, lo que a largo plazo provocó situaciones de resistencia y rechazo al nuevo enfoque propuesto por el plan de estudios.

Una de estas diferencias la encontramos en el modelo pedagógico, pues hasta el año 1999 dicho modelo provenía de un enfoque socio-pedagógico, desde una postura materialista crítica, producto de las participaciones de la comunidad escolar y de los

---

<sup>158</sup> ARGOTT Cisneros, Lucero. "La práctica educativa, objeto de estudio de la pedagogía en el plan de estudios 1999 y su modificación por la Formación en el Plan 2002", p.2

<sup>159</sup> **Ibidem** p.6

documentos analíticos hechos por expertos<sup>160</sup>, de manera que el objeto de estudios de la Pedagogía acordado en dicho Plan era la *Práctica Educativa*.

Sin embargo, en el Plan de Estudios 2002 de la Licenciatura en Pedagogía el objeto de estudio es cambiado por la *Formación* retomada desde una postura epistemológica idealista crítica<sup>161</sup> orientando oficialmente el plan hacia el modelo hermenéutico. En este punto cabe resaltar que es posible encontrar en el actual plan de estudios de Pedagogía en la FES Aragón profundas incoherencias, notorias sobre todo entre el objeto de estudios, la fundamentación y el perfil de egreso.

La Formación, objeto de estudio de la Pedagogía en el actual plan de estudios, desde la perspectiva hermenéutica y posmoderna con que se trabaja en el plan de estudios "...al partir de una concepción epistemológica idealista centrada en la subjetividad y voluntad del individuo, no tiene concreción en una praxis pedagógica que permita definir puntualmente su quehacer disciplinario y profesional, por lo que no encuentra correspondencia con el perfil de egreso señalado en el mismo plan..."<sup>162</sup>, lo que más adelante ayudaría al retorno de la racionalidad técnico-instrumental pues los estudiantes al no poder concretizar el objeto de estudios se resguardan en la racionalidad que les posibilita la aplicación operativa de conocimientos pedagógicos.

Es decir, se centra en el individuo aislándolo del mundo, planteando un ser abstracto y universal pero descontextualizado de su entorno, enajenándolo y deshumanizándolo. Se enajena pues al 'encerrarse en sí mismo' se abstrae de la realidad concreta<sup>163</sup> olvidándose del mundo material pues solamente toma en cuenta una parte de la realidad, la subjetiva. Se deshumaniza porque deja a un lado la capacidad transformadora y creadora sobre la realidad concreta que tiene el hombre.

El discurso abstracto y subjetivista con que se sustenta a la Formación se encuentra ausente en el perfil de egreso pues es este último se privilegia un discurso funcional que presenta al pedagogo egresado como un profesional eficiente y eficaz para el cumplimiento de tareas específicas e instrumentales del campo pedagógico.

---

<sup>160</sup> **Ibíd.**, p. 3

<sup>161</sup> **Ibíd.**, p. 4

<sup>162</sup> ARGOTT Cisneros Lucero Y GARDUÑO Guzmán Karina. "La transversalidad crítica en el curriculum de la licenciatura de Pedagogía de la UNAM, FES Aragón y la Innovación transformativa. Entre el fin y el proceso de formación" en: I Congreso Internacional de Educación Universitaria y Prácticas educativas innovadoras, p.1984

<sup>163</sup> **Ibíd.**, P. 1991

No obstante, que desde el discurso oficial del Plan de Estudios vigente se opone a la racionalidad técnico-instrumental<sup>164</sup> y en un principio puede suponer una alternativa en contra de la enajenación y deshumanización de los sujetos, la racionalidad posmoderna en que se sustenta oficialmente el plan de estudios vigente es "... igualmente enajenante que aquellas propuestas neo funcionalistas de la flexibilización de la elección de las opciones de conocimiento..."<sup>165</sup> pues al constituirse como la racionalidad hegemónica, en el discurso, resultó intolerante frente a otros discursos silenciándolos, ignorándolos y descalificándolos al negarle espacios de difusión ante la comunidad escolar anteponiendo el discurso de la Formación como el único objeto posible, verdadero y correcto de la Pedagogía.

A pesar que desde el discurso oficial hermenéutico-posmoderno se rechazaba a la racionalidad técnico-instrumental por considerarla enajenante "...en la cotidianidad del aula....de las últimas generaciones de alumnos de la carrera se gestaba un efecto no esperado y contraproducente, el retorno de la racionalidad instrumental plasmada en la oferta psicopedagógica del saber hacer mecanizado y psicométrico de la educación con tintes de moral neoconservadora en los campos disciplinares de la Pedagogía."<sup>166</sup>

Una de las posibles explicaciones para este efecto es que a pesar de que el discurso oficial de la Licenciatura en Pedagogía emitido desde la racionalidad hermenéutico-posmoderna es recibido con cierta aceptación por parte de los estudiantes en los primeros semestres, a partir del quinto semestre el discurso de la Formación es fuertemente cuestionado al no poder encontrar una aplicación concreta de dicho discurso.

Este desencanto pronto se convierte en angustia para la mayor parte de los estudiantes quienes al ver que el discurso de la Formación se plantea en términos muy abstractos para su aplicación, no tener alternativas sobre el discurso oficial y ver cada vez más cerca el final de sus estudios superiores se aferran al discurso que los pone en condiciones de cumplir con las exigencias del mercado, es decir, se adhieren al discurso funcionalista proveniente de la racionalidad técnico-instrumental.

---

<sup>164</sup> ARGOTT "La práctica educativa, objeto de estudio de la pedagogía en el plan de estudios 1999 y su modificación por la Formación en el Plan 2002". p. 4

<sup>165</sup> ARGOTT Y GARDUÑO, **Óp. Cit.** 1993

<sup>166</sup> ARGOTT , "La práctica educativa, objeto de estudio de la pedagogía en el plan de estudios 1999 y su modificación por la Formación en el Plan 2002" p. 7



Dicho discurso está representado por la mayor parte de los docentes, aún cuando algunos se asuman en el discurso hermenéutico-posmoderno de la Formación pero en la práctica reproducen patrones funcionalistas, quienes representan para estos estudiantes la imagen del pedagogo exitoso laboralmente como aquel profesionalista con cierto estatus social que puede acceder a bienes como coches, ropa de marca, viajes, casas, siempre y cuando cumpla con las demandas que pida el mercado laboral.

En este sentido, aún cuando en el actual plan de estudios se pretende revertir la predominancia de la racionalidad técnico-instrumental en el curriculum de la Licenciatura en Pedagogía, presente desde el primer plan de licenciatura, la racionalidad hermenéutico-posmoderna que termina orientando el actual plan de estudios mediante su difusión/imposición dentro de las aulas tuvo el efecto contrario pues al ignorar otros discursos pedagógicos dejó a los estudiantes que no se identificaron con la propuesta hermenéutica o que en un primer momento si lo hicieron pero posteriormente desertaron, sin más alternativas que optar por la racionalidad técnico-instrumental pues es la que ofrece posibilidades aplicación concreta.

Además, la racionalidad técnico-instrumental no está completamente ausente del plan de estudios formal actualmente pues es posible apreciar su influencia directa en el Perfil de egreso el cual sigue una lógica técnico-instrumental que delinea al pedagogo como un profesionalista funcional que es capaz de cumplir las demandas del mercado; y también en aspectos de la práctica educativa como la relación docente-estudiantes, la noción dominante de la didáctica instrumental y el concepción de maestro como ejecutor del programa escolar.

## Capítulo 2. Plan de Estudios 2002, en la encrucijada de la continuidad tecnocrática y la hermenéutica-posmoderna. La búsqueda de la dialéctica del conocimiento que brinda la Pedagogía Crítica de la resistencia

Actualmente en el contexto neoliberal la educación es considerada prioritariamente como una visión práctico-utilitaria, basada en la racionalidad técnico-instrumental la cual pone al sujeto en condiciones de sobrevivir en el mundo, siendo un sujeto que teóricamente produce eficazmente pero sin comprender las razones por las cuales produce ni a los intereses que sirve. Esta visión se plasma en políticas educativas que paulatinamente buscan la empresarialización de la Universidad reduciendo lo educativo solamente a sus beneficios económicos. Esta tendencia es considerada en este trabajo como enajenante. Ante este panorama, se ha promovido con relativo éxito la racionalidad hermenéutico-posmoderna que a su vez enajena ideológicamente a los sujetos promoviendo la apatía y el descompromiso social.

La Licenciatura en Pedagogía ha sido penetrada poco a poco por dicha visión enajenante de la educación. En este sentido, y partiendo de entender a la Pedagogía como la disciplina<sup>167</sup> que tiene por objeto de estudio la praxis educativa del sujeto para comprender los procesos, relaciones y significados de las prácticas educativas sociales y escolares con una mirada crítica y emancipadora; y entendiendo a la enajenación como "...una separación específica del hombre y la realidad"<sup>168</sup>, es decir como la separación del hombre con los resultados de su trabajo<sup>169</sup>, de los demás hombres y de la sociedad.<sup>170</sup>, es posible argumentar que dentro de la Licenciatura en Pedagogía en FES Aragón se observa la presencia de ambas racionalidades manifestadas bajo la forma de modelos<sup>171</sup> pedagógicos los cuales son una condición de enajenación

---

<sup>167</sup> Entendiendo a la Disciplina como cada una de las ramas en las cuales se divide el trabajo intelectual de un campo o área de un fenómeno con el objetivo de conocerlo con mayor profundidad atendiendo a los criterios de rigor, exactitud y claridad en el estudio de dicho fenómeno. Ver GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. "Interdisciplina y complejidad", en: Las nuevas ciencias y humanidades. De la academia a la política, España, Anthropos, 2004, pp. 16-17

<sup>168</sup> SCHAFF ADAM. La alineación como fenómeno social, Barcelona : Critica, 1979

<sup>169</sup> Entendiendo como resultados de su actividad productora no solo a los materiales, también los espirituales y a las instituciones.

<sup>170</sup> **Ídem**

<sup>171</sup> "...una construcción teórica que emplea la ciencia para describir una realidad integrada jerarquizada, funcional y operacional mediante la cual estudiar la realidad."<sup>171</sup>, en: CARDOSO VARGAS, Hugo. "Del proyecto educativo al proyecto pedagógico." En: Odisea. Revista Electrónica de Pedagogía. P. 7

pedagógica<sup>172</sup>, por tal motivo resulta de suma importancia estudiar más a fondo dicha problemática.

En el Currículum<sup>173</sup> de Pedagogía en FES Aragón los modelos pedagógicos tecnocrático y hermenéutico posmoderno son formas instituidas que enajenan pedagógicamente al privilegiar la enseñanza de contenidos operativos y reflexivos, sin articulación entre ambos, a través de prácticas de enseñanza enajenadas sostenidas por sujetos que son separados de los productos de su trabajo.

Así, en el Plan de estudios de Pedagogía en FES Aragón existen contenidos que propician una práctica educativa enajenante ya que es posible encontrar dentro de éste, Unidades de Conocimiento cuyos contenidos mantienen teorías funcionalistas de raigambre positivista cuya visión de la educación está separada del contexto social y político, sus enfoques privilegian la educación como forma de adaptación a las condiciones de sumisión; la concepción del ser humano estriba en su capacidad para producir y los valores que las acompañan son la de la libertad para explotar, la justicia de unos pocos, los que tienen el poder económico; la desigualdad oculta en la idea de la tolerancia, etcétera. Y sus estrategias didácticas se sostienen en las prácticas operativas fomentando así un activismo carente de reflexión en el aula y contenidos totalmente abstractos que difícilmente son articulados al contexto de los sujetos.

Partiendo de entender a la realidad como una articulación de procesos cuya reconstrucción posibilita reconocer la forma en que dichos procesos se articulan, la forma de organización del pensamiento para el desarrollo de este trabajo en la del Presente Potencial pues supone una forma de organización del pensamiento que se abre a la complejidad de lo real evitando toda reducción de ella, por lo cual es una racionalidad eminentemente crítica.

Con el objetivo de analizar el Currículum en su contexto a través de los contenidos de su plan de estudios, reflexionar sobre la relación didáctica que por medio de los modelos didácticos dominantes así como sobre el docente y el estudiante protagonistas

---

<sup>172</sup> entendiéndola a esta como un proceso ideologizante que se manifiesta en la pseudoconcreción de la enseñanza de una selección de saberes que se orientan principalmente hacia la acción operativa, en el caso de la corriente Tecnocrática, o a la reflexión en un plano abstracto, corriente hermenéutico-posmoderno.

<sup>173</sup> Entendiéndolo al Currículum como aquel proyecto selectivo de cultura bajo el cual se forma un ideal de hombre y profesionalista requerido dentro de una sociedad determinada.

del proceso enseñanza-aprendizaje, para la reconstrucción del problema eje: la Enajenación pedagógica por medio de los modelos tecnocrático y hermenéutico posmoderno.

Para lo anterior se utilizó el cual según Felipe Pardinás es una técnica de investigación que consiste en "...un sistema de preguntas que tiene como finalidad obtener datos para una investigación."<sup>174</sup> Para la recopilación de la información "sobre una parte de la población"<sup>175</sup>, mediante el instrumento del cuestionario combinando preguntas cerradas y preguntas abstractas.

Como una parte de la investigación se consideró importante acercarse a los estudiantes y hacerles algunas preguntas que mostraran alguna información valiosa para este trabajo por lo que se tomó al cuestionario como técnica de recolección de datos. De esta manera se construyeron tres cuestionarios, uno para cada semestre seleccionado. Del total de la población, para obtener la muestra se usó el procedimiento de racimo o conglomerados el cual "...se caracteriza por constituir unidades de muestreo compuestas por un agregado de elementos. Cada grupo de elementos constituye un conglomerado. Todo conglomerado está constituido por un conjunto de elementos con valores diferentes entre sí en la variable media para formar conglomerados."<sup>176</sup>

Tomando en cuenta 4° semestre, (población total de 290 alumnos), 6° semestre (población total de 287 alumnos) y 8° semestre (población total de 165 alumnos). posteriormente se sacó el 10% de la población de cada semestre resultado la muestra de población de la siguiente manera: para 4° semestre de 29 alumnos, para 6° semestre de 29 alumnos y para 8° semestre de 27 alumnos.<sup>177</sup>

Se aplicaron 3 tipos de cuestionario, el cuestionario para alumnos de 4° semestre (C4 a partir de ahora), el cuestionario para alumnos de 6° semestre (C6 a partir de ahora) y el cuestionario para alumnos de 8° semestre (C8 a partir de ahora). Para el manejo de la

---

<sup>174</sup> PARDINAS Felipe, "Técnicas de observación fenómenos o hechos", en: Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales, p. 117

<sup>175</sup> ROJAS SORIANO, Raúl. Guía para realizar investigaciones sociales. México, UNAM, 1990, p. 137

<sup>176</sup> VIVANCO, Manuel. Muestreo Estadístico. Diseño y Aplicaciones, p. 28

<sup>177</sup> Los cuestionarios fueron aplicados del 12 de marzo al 29 de marzo 85 cuestionarios, 29 de 4° semestre, 29 de 6° semestre y 27 de 8°.

información obtenida y su representación gráfica las preguntas fueron precodificadas de acuerdo al tipo de cuestionario y al número de pregunta, algunas preguntas fueron comunes en los cuestionarios y algunas fueron diferenciadas de acuerdo al semestre escolar que los alumnos cursaran.

Las preguntas comunes fueron a su vez divididas en 6 rubros: Datos generales, Comprensión y manejo de conceptos Pedagógicos básicos, Conceptos sobre Didáctica, Figura Docente y el Pedagogo como profesionalista

Las preguntas diferenciadas se dividen en 5 rubros: Contenidos curriculares orientados a la acción, Contenidos curriculares orientados a la reflexión, Articulación de los contenidos curriculares con el objeto de estudios de la licenciatura en Pedagogía, Metodología didáctica empleada en el salón de clases y El pedagogo y la transformación social.

El primer rubro de preguntas diferenciadas se refiere a los contenidos dentro del plan de estudios que se orientan más hacia la acción operativa. (Ver anexo B)

<b>PREGUNTAS DIFERENCIADAS</b>	<b>C4</b>	<b>C6</b>	<b>C8</b>
<i>Rubro:</i> Contenidos curriculares orientados a la acción	C4-9 C4-11 C4-12 C4-20 C4-23	C6-9 C6-10 C6-11 C6-13 C6-14	C8-10 C8-11 C8-13

El segundo rubro de preguntas diferenciadas en cada tipo de contenido se refiere a los contenidos curriculares que se orientan más hacia la reflexión. (Ver Anexo B)

<b>PREGUNTAS DIFERENCIADAS</b>	<b>C4</b>	<b>C6</b>	<b>C8</b>
<i>Rubro</i> Contenidos curriculares orientados hacia la reflexión	C4-13 C4-14 C4-15 C4-16 C4-18 C4-19		

Las preguntas del tercer rubro Articulación de los contenidos curriculares con el objeto de estudio de la Licenciatura en Pedagogía tienen por objetivo analizar la forma en que

los estudiantes articulan los contenidos de las Unidades de Conocimiento Diseño de Recursos Didácticos, Filosofía de la Educación, Problemas del Aprendizaje, Enfoques Metodológicos cualitativos, Taller de didácticas e innovaciones tecnológicas del plan de estudios con el objeto de estudio. (Ver Anexo B)

<b>PREGUNTAS DIFERENCIADAS</b>	<b>C4</b>	<b>C6</b>	<b>C8</b>
<i>Rubro</i> Articulación de los contenidos curriculares con el objeto de estudio de la licenciatura en Pedagogía	C4-10 C4-17 C4-22	C6-12	C8-12

## 2.1 Elementos del Plan de Estudios 2002 de Pedagogía FES Aragón con tendencia hacia el modelo pedagógico tecnocrático

Actualmente en el contexto del neoliberalismo el sujeto vive enajenado experimentando una continua separación de la realidad entre el hacer o el pensar, el reflexionar o el actuar. En este contexto, la Universidad, como institución de educación superior, se enfrenta a las exigencias de grupos privilegiados, como los empresarios, de preparar personal altamente capacitado, pero también a las demandas de los estudiantes para que se les posibilite dicha preparación y así poder insertarse de mejor manera al campo laboral<sup>178</sup>.

Se trata pues de un contexto económico, político y social en el cual los sujetos asumen la ideología dominante adoptando, entre otras cosas, como propias las demandas de los sectores privilegiados de tal manera que no son conscientes de las situaciones de dominación y opresión en las cuales viven o sí lo son no son capaces de construir proyectos objetivamente viables para la superación del estado enajenante en el que viven.

Se entiende por enajenación del Ser Humano a la representación parcial que de la realidad se hace, sin percibir racionalmente las relaciones más profundas y complejas de la misma al quedarse en el mundo de las apariencias. Existen distintos medios de enajenación de los sujetos, uno de ellas es la ideología<sup>179</sup>, la cual es un conjunto de ideas y representaciones que son aceptados socialmente por los sujetos. La ideología dominante se disemina a través de aparatos ideológicos de estado, la escuela es uno de ellos, ideologizando a los sujetos, es decir, interiorizando y reforzando en los sujetos el sistema de ideas y representaciones dominantes coadyuvando de distintas maneras a la repetición de patrones enajenantes para conservar el sistema capitalista, en este caso en su faceta neoliberal.

En este sentido, dentro de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón es posible encontrar procesos educativos/pedagógicos enajenantes para los sujetos a través de

---

<sup>178</sup> Es decir, se enfrenta a las exigencias de una sociedad neoliberal que demanda tales conocimientos tras los cuales se ocultan relaciones sociales, los empleadores demandan que los egresados cuenten con cierto tipo de conocimientos operativos para contratarlos y a su vez los alumnos le exigen a la escuela tales conocimientos. En esta relación social empleador-empleado están implícitas otro tipo de relaciones económicas, trabajo asalariado, políticas, líneas de acción en materia educativa para que los currículos propicien tales conocimientos e ideologías.

<sup>179</sup> ALTHUSSER, *Ideología y aparatos ideológicos de estado: Freud y Lacan*, p. 47

los modelos<sup>180</sup> pedagógicos tecnocrático y hermenéutico-posmoderno<sup>181</sup> presentes en el Curriculum de la Licenciatura en Pedagogía de FES Aragón<sup>182</sup>. Un modelo pedagógico describe, organiza y ordena la postura epistemológica, teórica, metodológica, técnica y política desde la cual se aborda lo educativo, de manera que el modelo tecnocrático como el hermenéutico-posmoderno son construcciones abstractas de la realidad que tienen como objetivo principal la formación y educación de un tipo de hombre para un proyecto social específico.

El sentido que en este trabajo se le asigna al curriculum es el de un "... proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada."<sup>183</sup>

Es decir, el currículum<sup>184</sup> independientemente del modelo pedagógico, educativo y didáctico desde el cual se elabora es un proyecto cultural que está determinado política, social, económicamente pues en él se depositan saberes, conocimientos, habilidades y actitudes<sup>185</sup> deseables a desarrollar en cierto tipo de sujeto dentro de una sociedad determinada, es decir, en todo currículum se encuentra implícito el ideal de hombre a formar para un nivel educativo o para una profesión y que a su vez forma parte de un proyecto social más amplio.

Regresando al contexto específico de la Licenciatura en Pedagogía de FES Aragón, el actual currículum presenta tanto en su diseño como en su estructura una fusión malograda entre un modelo de la pedagogía crítica, proveniente de la sociología crítica,

---

<sup>180</sup> El modelo es una construcción abstracta sobre la realidad que intenta describirla, organizarla y ordenarla. De esta forma se entiende al modelo pedagógico como la construcción teórica que describe "...la manera de abordar y reconstruir lo educativo desde una determinada postura epistemológica, teórica, metodológica e, incluso, instrumental." En: Odisea. Revista Electrónica de Pedagogía. En: [odiseo.com.mx/category/.../hugo-arturo-cardoso-vargas](http://odiseo.com.mx/category/.../hugo-arturo-cardoso-vargas), p. 25

<sup>181</sup> En el siguiente subcapítulo se profundizará sobre este modelo pedagógico.

<sup>182</sup> Es importante señalar que al interior de ésta licenciatura coexiste también el modelo pedagógico crítico-dialéctico sin embargo dicho modelo no se constituye como aún como dominante dentro de la licenciatura.

<sup>183</sup> GIMENO SACRISTÁN, José. El currículum: una reflexión sobre la práctica, p. 40

<sup>184</sup> Se debe tener presente que todo currículum se concreta dentro de una institución educativa desarrollándose de acuerdo a las condiciones y la dinámica interna que la propia institución presente.

<sup>185</sup> Provenientes sólo de un sector de la sociedad



un modelo de la pedagogía hermenéutica-posmoderna y por último un modelo tecnocrático basado en la pedagogía funcionalista.<sup>186</sup>

De manera que en el Currículum<sup>187</sup> de la Licenciatura en Pedagogía de FES Aragón es posible encontrar la “incorporación confusa, desarticulada y contradictoria del discurso curricular, en la cual destaca el mecanicismo, el ahistoricismo y el acriticismo. De tal forma, que en las prácticas curriculares es común observar una suerte de eclecticismo en la tarea de retomar aspectos discursivos”<sup>188</sup>, como un modelo de la pedagogía crítica, un modelo pedagógico hermenéutico-posmoderno y algunos tintes del modelo tecnocrático. Así, no resulta extraño que en vez de superarse el problema de la enajenación de los sujetos que un modelo tecnocrático<sup>189</sup> centrado en la acción práctica sin reflexión teórica, éste se haya ampliado a la enajenación de los sujetos en la reflexión teórica sin acciones prácticas.

De esta manera, cuando en un currículum la reflexión se desarticula de la acción se propicia la enajenación de los sujetos pues la práctica educativa se reduce a un simple activismo sin reflexión o a una permanente abstracción desarticulada de la realidad. Es decir a la aplicación de conocimientos operativos sin que exista un proceso reflexivo de por medio o, en el caso contrario, sí existe un proceso reflexivo pero se queda en lo abstracto.

---

<sup>186</sup> El modelo de la pedagogía crítica lo podemos identificar en la concepción de realidad, conocimiento, enseñanza, aprendizaje y en la propuesta de estructuración del Plan de Estudios, ya que “ A partir de dicha estructuración, se busca impulsar el desarrollo y la construcción de aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que, de manera integral, posibiliten la formación de profesionistas que, perfilados como sujetos sociales, es decir, como personas capaces de reflexionar, puedan proponer y transformar el contexto en que se desenvuelven, en tanto se reconozcan en sus potencialidades como seres sociales e históricamente situados” JEFATURA DE CARRERA, Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. Tomo I, p. 26 de esta manera dentro del currículum se contempla la formación de pedagogos comprometidos para la transformación de la realidad en la que se desenvuelven. También se manifiesta este modelo pedagógico en la metodología pues de ella se dice que “...la metodología participativa permitió partir de un concreto real construido sobre la base de las múltiples experiencias realizadas sobre el plan de estudios, previas a este trabajo y las consideraciones que ellos dejaron, así como por los diversos acercamientos a la realidad implementadas para el caso, lo que permitió reflexionar y elegir el campo más viable para la construcción de una propuesta que, estando en el plano teórico-propositivo, como constructo, se regrese a la práctica real de la que surgió para ser nuevamente revisado en condiciones de conocimiento diferente”.<sup>186</sup> **Ibidem**, p. 16

<sup>187</sup> El nombre oficial de este documento es “Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía”, sin embargo en este trabajo se entiende por Plan de Estudios al mapa curricular y por currículum al documento donde se encuentra el diseño como la estructuración curricular.

<sup>188</sup> DE ALBA, Alicia. “La Crisis”, en: Curriculum: crisis, mitos y perspectivas, p. 14

<sup>189</sup> Modelo que aún se encuentra presente tanto el plan de estudios como en el currículum vivido

En ambas situaciones el sujeto se desarticula de su realidad, de los problemas que presenta el contexto en que se desarrolla y de los resultados de su actividad productiva; los productos materiales y lo inmateriales (el mercado, sus requerimientos, el Ser en abstracto) se separan de su creador tomando “vida propia e independiente” de él, pero ejercen sobre todo una relación de dominación, así dentro de este contexto los sujetos viven enajenados.

Situación que se presenta dentro de la licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón en los modelos pedagógicos tecnocrático y hermenéutico-posmoderno. Para facilitar el análisis de ambos modelos como formas de enajenación para los sujetos en un primer momento se analizará el modelo tecnocrático y en un segundo momento el modelo hermenéutico-posmoderno.

A pesar de que el plan de estudios 2002 fue elaborado con la intención de superar el problema de la enajenación a través del modelo pedagógico tecnocrático razón por la que dicho modelo no se debería de incluir en el plan de estudios 2002 es interesante observar que el modelo tecnocrático sigue presente tanto dentro del plan manifestándose con mayor claridad en el perfil de egreso y en unidades de conocimiento con carácter obligatorio como Diseño de Recursos Didácticos de cuarto semestre y Taller de Didácticas e Innovaciones tecnológicas de octavo semestre.

En lo que respecta al Perfil de Egreso dentro del Plan de Estudios se señala que el egresado de la Licenciatura en Pedagogía de FES Aragón será capaz de:

- “Diseñar, ejecutar y evaluar programas y proyectos encaminados a satisfacer los requerimientos y necesidades educativas de los diferentes sectores de la población, con base en planteamientos teórico metodológicos e instrumentales que sustentan estas tareas.
- Realizar, ejecutar y evaluar proyectos de capacitación y actualización laboral, según lo demanden las instituciones y a partir de contextos socioeconómicos y culturales específicos.
- Participar en equipos de investigación disciplinarios e interdisciplinarios, a fin de dar cuenta de la problemática del campo educativo, sus posibilidades de mejoramiento y/o innovación, desde diversas perspectivas epistemológicas.

- Proporcionar asesorías pedagógicas en diferentes instituciones u organizaciones que lo demanden, respecto a elaboración de planes y programas curriculares, evaluación curricular, organización de escuela para padres, capacitación para el trabajo, proyectos psicopedagógicos, etcétera
- Practicar la docencia, con grupos de distintos niveles, modalidades educativas y condiciones socioeconómicas y culturales concretas desde diversas posiciones teóricas, metodológicas y técnicas.<sup>190</sup>

Es posible observar que la mayor parte de capacidades nombradas en el perfil hacen referencias a habilidades técnico-instrumentales, una contradicción pues el plan de estudios oficialmente se opone a la racionalidad técnico-instrumental, privilegiando solamente a la Línea Eje Pedagógica-Didáctica detrimento de las otras líneas eje como la Sociopedagógica o la Histórico-Filosófica de donde proviene el objeto de estudio.<sup>191</sup>

La intención de modificar la racionalidad marcada en el plan de estudios 1976 para la superación del modelo pedagógico tecnocrático a través de modelos pedagógicos críticos, ya sea de vertiente idealista como el hermenéutico-posmoderno o de vertiente materialista dialéctica como el modelo de la pedagogía crítica, resultan en vano pues el perfil de egreso alude a la formación de un profesionista funcional que domine un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y saberes para el control de un espacio.

En este sentido lejos de formar un profesionista crítico, reflexivo que sea capaz de aportar soluciones a las problemáticas sociales, políticas y pedagógicas propias de su contexto se cae en la contradicción de formar un profesionista acorde a las exigencias las políticas educativas que buscan la empresarización de la educación superior y que están en sintonía con las demandas de los empresarios.

En el caso de las Unidades de conocimientos Diseño de Recursos Didácticos y Taller de Didácticas e Innovaciones tecnológicas ubicadas en el modelo pedagógico tecnocrático este conjunto de conocimientos a enseñar se orientan hacia el plano de la

---

<sup>190</sup> ARGOTT Cisneros, Lucero y Milagros Karina Garduño Guzmán. “La transversalidad crítica en el curriculum de la Licenciatura de pedagogía de la UNAM, FES Aragón y la Innovación transformativa. Entre el fin y el proceso de formación”, en: I Congreso Internacional de Educación y Prácticas Educativas Innovadoras, p. 1987

<sup>191</sup> **Ibidem**, p. 1988

acción operativa y mecánica que busca en el sujeto desarrollar habilidades para saber hacer y le permitan la inserción dentro del campo laboral.

Así el sujeto es enajenado ya que dicotomiza la realidad en el pensamiento desde este modelo pedagógico, entre acción/ reflexión, el sujeto es separado de sí mismo, de su Ser Humano, al considerarlo un objeto que sabe hacer recursos didácticos, que sabe operar nuevas tecnologías pero que no reflexiona su práctica; el sujeto se ocupa de aprender esos conocimientos pues son “lo que pide el Mercado” otorgándole al Mercado un estatus de entidad ajena al hombre, ocultado que es una creación histórica del hombre; separando al humano de su creación; por ultimo, el sujeto se preocupa por poseer los conocimientos que el mercado pide para vender posteriormente su fuerza de trabajo lo que a la larga supone también la enajenación de los productos de su trabajo objetivo.

Dentro del documento oficial, plan de estudios Pedagogía-FES Aragón 2002, entre las unidades de conocimiento con carácter obligatorio en las cuales se manifiesta la tendencia hacia el modelo pedagógico tecnocrático<sup>192</sup> orientando sus contenidos hacia la acción sin reflexión, se encuentran: Diseño de Recursos Didácticos de cuarto semestre y Taller de Didácticas e Innovaciones Tecnológicas de octavo semestre<sup>193</sup>.

Al hablar del modelo pedagógico tecnocrático nos referimos a la construcción teórica que pone el interés en adquirir “... conocimientos, códigos impersonales, destrezas y competencias bajo la forma de conductas observables, es equivalente al desarrollo intelectual...Se trata de un *transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental* que utiliza la tecnología educativa.”<sup>194</sup> De manera que desde este modelo pedagógico se enajena al sujeto mediante la enseñanza de un cúmulo de saberes operativos que le serán útiles para su adaptación dentro de un tipo de sociedad donde la ideología dominante dicta que un sujeto sea productivo, eficaz y eficiente es lo deseable.

---

<sup>192</sup> Las unidades de conocimiento que se utilizaron para ejemplificar la tendencia hacia el modelo tecnocrático no son todas las unidades de conocimiento que dentro del plan de estudios se orientan hacia dicho modelo, el número de unidades de conocimiento fue reducido para facilitar el análisis.

<sup>193</sup> Estas unidades de conocimiento fueron seleccionadas dentro del plan de estudios para ejemplificar la enajenación a través del modelo pedagógico tecnocrático atendiendo a dos razones: la primera debido al carácter operativo que desde los programas oficiales del Plan de estudios Pedagogía/FES Aragón 2002 se les asigna; la segunda se debe a que los maestros que imparten la mayoría de estas unidades de conocimiento comparte la postura tecnocrática alentando y promoviendo la enseñanza y el aprendizaje de saberes operativos.

<sup>194</sup> FLÓREZ Ochoa. “ Modelos pedagógicos y enseñanza de las ciencias”, en: Hacia una pedagogía del conocimiento, p. 168

Desde esta perspectiva se concibe al curriculum como “...una serie de procedimientos técnicos que aseguran que se logre el aprendizaje”<sup>195</sup> adquiriendo de este modo un estatus neutral disimulando la carga política, cultural, social e ideológica de los contenidos que en él se enseñan y que tiene por objetivo la formación de un sujeto funcional. Procedimientos técnicos que se registran en el programa de estudios de cada asignatura, o en este caso en cada unidad de conocimientos, del plan de estudios.

El programa de estudios o programa analítico independientemente del modelo pedagógico al que pertenezca constituye “... una propuesta de aprendizaje, es decir, una propuesta referente a los aprendizajes mínimos que se promoverán en un curso, que forma parte de un plan de estudios y que orienta las estrategias de trabajo de autoridades, maestros y alumnos.”<sup>196</sup> En cada programa de estudios se encuentran los contenidos mínimos que deben enseñarse y aprenderse en un nivel escolar o carrera profesional.

Dentro de los programas de estudio de las unidades de conocimiento ubicadas en el modelo pedagógico tecnocrático al sujeto se le presenta una visión parcial de la realidad a través de la enseñanza de una serie de habilidades, destrezas y conocimientos operativos para el control de una situación específica el sujeto es enajenado, es decir, el sujeto se separa de sí mismo, de otros sujetos y de los resultados de su actividad productiva. Una visión parcial de la realidad al mostrarle solamente un plano de ella, la acción práctica, lo útil es la práctica operativo dentro del mundo donde se desarrolla se dice desde el discurso tecnocrático.

Es separado de sí mismo al momento de que se le reduce a un objeto poseedor de los conocimientos necesarios para el control de una situación, por ejemplo la elaboración de un recurso didáctico usando las nuevas tecnologías, pero sin que reflexione la situación que está viviendo; la praxis colectiva representa el signo más sensible de los sujetos concientizados sobre la situación de opresión y enajenación en la cual se desarrollan, sin embargo desde la postura tecnocrática diluye la colectividad social en

---

<sup>195</sup>PANSZA, Margarita. Pedagogía y Currículo, p. 13

<sup>196</sup> DÍAZ Barriga, Ángel. “Elaboración de programas de estudio: bases para una propuesta de acuerdo con su estructura”, en Didáctica y Curriculum, p. 47

la acción individual confrontando a los sujetos entre sí; creaciones propias del hombre como la noción de mercado se hacen pasar ante los sujetos como entidades autónomas y con voluntad propia que demandan ciertas cosas.

En el programa oficial de la Unidad de Conocimiento DISEÑO DE RECURSOS DIDÁCTICOS (Ver Anexo A.2), el propósito básico que se marca es “Construir recursos didácticos que posibiliten una práctica cotidiana más significativa en la formación de sujetos cognoscentes”. Los contenidos se organizan en tres bloques: 1 Los recursos didácticos: conceptualización y caracterización, 2. Los recursos didácticos (diseño, planeación, elaboración y evaluación de estos recursos) y 3. El enfoque multimedia. La bibliografía sugerida se concentra en textos sobre educación y nuevas tecnologías, comunicación educativa y manuales para la elaboración de material didáctico.

Contrastando el programa de estudios de la unidad de conocimiento Diseño de Recursos Didácticos que la mayoría de docentes elaboraron para el semestre 2012-2 el propósito básico cambia es “Diseñar recursos Didácticos que posibiliten una práctica pedagógica en la formación de sujetos críticos y reflexivos”, en la presentación de este programa<sup>197</sup> se argumenta que la práctica pedagógica implica la conjunción de teoría y manejo instrumental, así mismo se habla acerca de las cualidades que debe tener un docente para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje más acorde con las exigencias el desarrollo profesional del pedagogo (Ver anexo B.1) , “...exigencia cada vez mayor de que la formación profesional universitaria posibilite únicamente una habilitación técnica de los estudiantes.”<sup>198</sup>

Mientras que los contenidos mínimos que se señalan encontramos que el apartado II Los Recursos Didácticos se marca los siguientes contenidos: 2.1 Diseño, elaboración, planeación, implementación y evaluación de los recursos didácticos; 2.2 Los auxiliares de la comunicación: características, ventajas y desventajas.

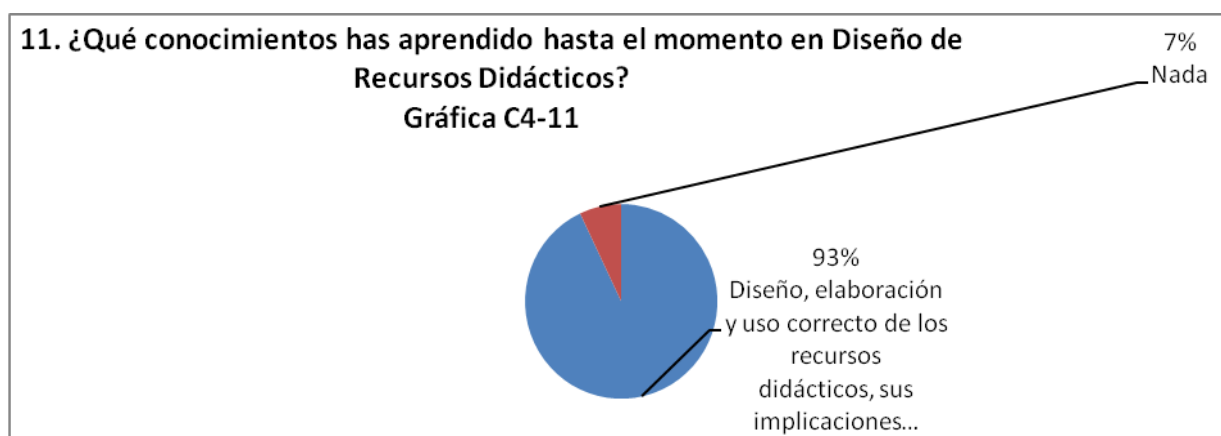
---

<sup>197</sup> A pesar de que el programa habla sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, hace énfasis en el aprendizaje definiéndolo como “...proceso mediante el cual el sujeto puede adquirir y aplicar conocimientos y destrezas...”, en este sentido se considera al aprendizaje de manera mecanicista como una modificación de la conducta por la cual el sujeto cognoscente podrá adquirir y aplicar conocimientos y destrezas determinada situación. Las cuales revisando los contenidos del programa y temarios apuntan hacia conocimientos y destrezas operativos como el diseño, elaboración y uso correcto de los recursos didácticos para generar aprendizajes significativos y eficaces. (Ver anexo B.1)

<sup>198</sup> DÍAZ Barriga, Ángel, en: DE ALBA, Alicia (coord.) El curriculum universitario de cara al nuevo milenio. p. 40

En estos subtemas se desarrollan contenidos operativos sobre cómo elaborar recursos didácticos como láminas, acetatos, rotafolios, presentaciones multimedia, etc, es decir, la enseñanza y el aprendizaje se centra en el saber hacer, en este sentido el sujeto es enajenado reduciendo su actuar al nivel de la práctica utilitaria, la cual busca dominio mecánico y operativo de un conjunto de herramientas para el control de un determinado ambiente. Dando "... todo a la práctica y nada a la teoría," <sup>199</sup> esto es reflejo de la ideología neoliberal que privilegia la acción sobre la reflexión.

Pues lo importante en estos contenidos es que el alumno domine la técnica para elaborar eficazmente recursos didácticos, que sepa ejecutar una serie de pasos para llegar a la meta de manera la ideología de que esos son los conocimientos que demanda el mercado y por tanto los que lo harán tener éxito le es introyectada, así el sujeto es considerado un objeto que ejecuta pero no un sujeto que crea y transforma. Como ejemplo de lo anterior, a los alumnos de 4° semestre se les preguntó ¿qué conocimientos has aprendido hasta el momento en Diseño de recursos Didácticos.



De manera que los contenidos de la Unidad de Conocimiento Diseño de Recursos Didácticos se orientan hacia la elaboración de recursos didácticos, lo que se pretende es que los alumnos dominen una serie de herramientas operativas que les permitirán desenvolverse eficazmente en un ambiente laboral pero dejando del lado la reflexión, reforzando con ello la idea de que lo importante es saber ejecutar y propiciando así una visión parcial y falseada de la realidad.

<sup>199</sup> Óp. Cit. SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo, p 123

Así, en la unidad de conocimiento con carácter obligatorio Diseño de Recursos Didácticos que los contenidos se encaminan hacia el saber hacer, la preocupación principal radica en que los estudiantes dominen un conjunto de conocimientos que les permitan elaborar eficazmente un recurso didáctico, que sepan hacer por ejemplo un rotafolio, pero la reflexión por las condiciones sociales, económicas y políticas por las cuales se elabora dicho recurso didáctico y más aún por el contenido queda pendiente. El discurso dentro del aula gira en torno a saber hacer, el pedagogo que sepa hacer recursos didácticos será un pedagogo competitivo y exitoso pero sin cuestionar ¿en qué contexto?, ¿bajo qué condiciones?, o ¿por qué razones?

Discurso ideológico que combinado con otros discursos ideológicos existentes en el contexto neoliberal termina por reforzar la ideología dominante introyectada en los estudiantes desde años atrás y por tanto le da continuidad al proceso enajenante en el que éstos se hayan inmersos. No es gratuito que los estudiantes que respondieron preferir esta unidad de conocimiento a Teoría Pedagógica pues Diseño de Recursos Didácticos proporciona más elementos para insertarse en el campo laboral ¿por qué razón?, porque les enseña a hacer no importa con que finalidad pero les enseña conocimientos operativos, conocimientos indispensables dentro de un contexto donde la realidad es dicotomizada entre la acción y la reflexión, resultando privilegiada la primera sobre la segunda.

En este punto los estudiantes no se conciben a sí mismos como sujetos capaces de transformar la realidad, sino como objetos capaces de desarrollar una actividad operativa con tal de estar dentro del campo laboral, como sujetos que optan por la acción sobre la reflexión pues es mediante la primera que se puede escalar socialmente.

De esta manera el Ser Humano es separado de sí mismo al momento de que se le reduce a un objeto poseedor de los conocimientos necesarios para el control de una situación, por ejemplo la elaboración de un recurso didáctico usando las nuevas tecnologías, pero sin que reflexione la situación que está viviendo; la praxis colectiva representa el signo más sensible de los sujetos concientizados sobre la situación de opresión y enajenación en la cual se desarrollan, sin embargo desde la postura tecnocrática diluye la colectividad social en la acción individual confrontando a los



sujetos entre sí; creaciones propias del hombre como la noción de mercado se hacen pasar ante los sujetos como entidades autónomas y con voluntad propia que demandan ciertas cosas.

Un caso parecido es el que sucede con la unidad de conocimiento obligatoria TALLER DE DIDÁCTICAS E INNOVACIONES TECNOLÓGICAS impartida durante 8° semestre, cuyo programa oficial (Ver Anexo A.1) marca como propósito básico: “Aplicar las tecnologías que se han desarrollado en el campo de la educación y producir nuevas estrategias que se orienten hacia una reflexión sobre su uso como herramientas en los procesos educativos” , sin embargo la reflexión queda rezagada ante el saber hacer, es decir, ante el manejo y uso de las nuevas tecnologías, ante los conocimientos que el mercado laboral demanda actualmente

Los contenidos son estructurados en tres bloques: en el 1. Panorama histórico de las innovaciones tecnológicas (origen, desarrollo, legislación y sociedad), 2. Tecnología y comunicación educativa (medios de comunicación ligados a la educación), y 3. Experiencias de uso didácticos de las telecomunicaciones en educación (nuevas tecnologías aplicadas en educación) (Ver anexo A.2)

Cabe hacer notar que un bloque de la Unidad de Conocimiento Diseño de Recursos Didácticos se dedica al estudio de las nuevas tecnologías, de lo cual se infiere que se están privilegiando contenidos acordes a las demandas del mercado laboral pues en un contexto donde los avances tecnológicos son constantes es necesario contar con mano de obra que sepa utilizarlos adecuadamente, en este sentido “...la universidad se enfrenta día con día a las exigencias de una sociedad que le reclama únicamente la formación de cuadros que estén capacitados para el desempeño de un conjunto de acciones profesionales.”<sup>200</sup>

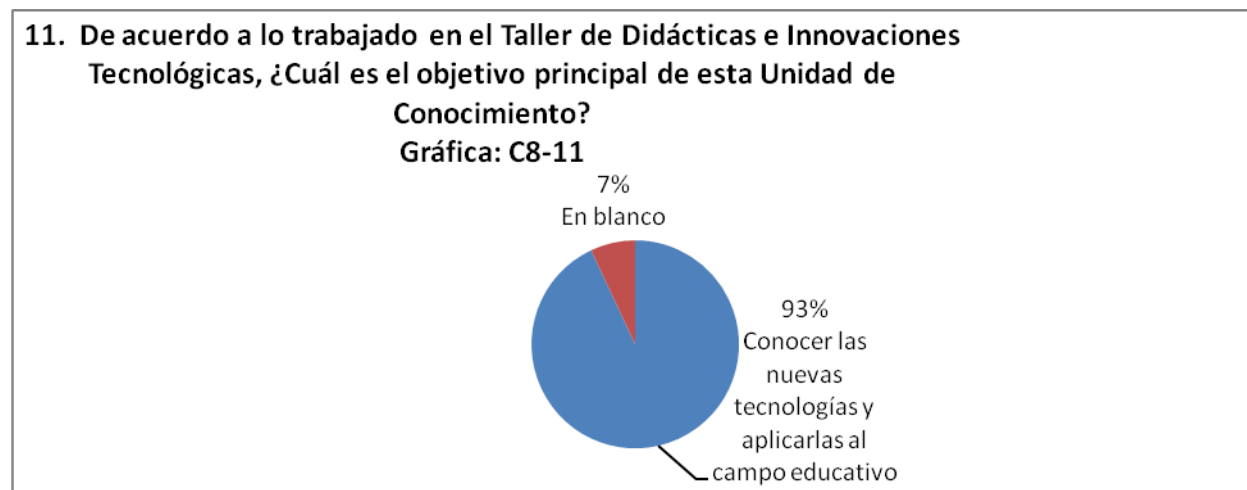
En este sentido el sujeto se enajena al considerarlo un objeto que domina un conjunto de elementos técnicos necesarios para poner en marcha un instrumento técnico, es decir, se le considera un apéndice de la máquina, el hombre de esta forma se encuentra al servicio de la técnica pues se pone el énfasis en que el estudiante maneje adecuadamente las nuevas tecnologías que sepa hacerlo, pero no que reflexione su

---

<sup>200</sup> DÍAZ BARRIGA, Ángel. Didáctica y Currículum, p. 45

práctica, que reflexione sobre el uso de dichas tecnologías y los intereses implicados en su manejo.

Los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón que la cursan ante la pregunta C8-11. De acuerdo a lo trabajado en el Taller de Didácticas e Innovaciones Tecnológicas, ¿Cuál es el objetivo principal de esta Unidad de Conocimiento? respondieron lo siguiente:

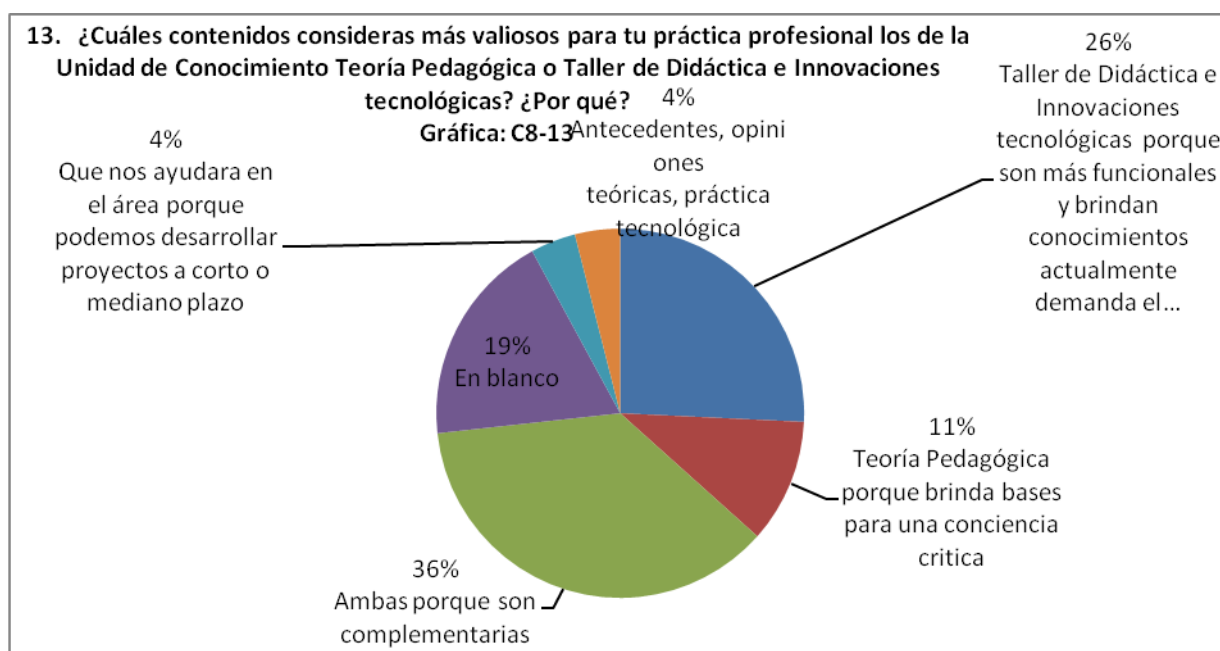


La respuesta que la mayoría de los estudiantes dio indica que el objetivo de la Unidad de Conocimiento Taller de Didácticas e innovaciones tecnológicas está de acuerdo con las exigencias del mercado que demandan un pedagogo que conozca y domine el uso de las TIC's para aplicarlas al campo educativo, pero se cae en el error de pensar que por el simple hecho de usar una computadora dentro de un salón de clases ya se está haciendo un uso educativo y didáctico de las nuevas tecnologías, se cae en el error de pensar que el medio sustituye al contenido y que la acción reemplaza a la reflexión pues no existe un proceso reflexivo sobre el uso, los alcances, las limitaciones y los intereses que se encuentran detrás del uso de estas tecnologías en la educación ya que se pierde de vista el hecho de que el grueso de la población no tiene acceso a ellas.

Cierto es que los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón como sujetos que se desenvuelven dentro de un contexto donde las tecnologías de la información se desarrollan con vertiginosa velocidad, deben contar con conocimientos necesarios para manejar adecuadamente dichas tecnologías, que si se utilizan de

manera adecuada se convierten en determinados espacios en recursos didácticos valiosos. No obstante lo anterior, no se debe perder de vista que el acceso y uso de nuevas tecnologías informáticas aún es limitado en ciertos contextos que por carencias y desiguales históricas aun no cuentan con los servicios necesarios para el funcionamiento de estas tecnologías.

Mientras que a la pregunta C8-13 ¿Cuáles contenidos consideras más valiosos para tu práctica profesional los de la Unidad de Conocimiento Teoría Pedagógica o Taller de Didáctica e Innovaciones tecnológicas? ¿Por qué?



En esta pregunta es importante tener en cuenta que son estudiantes del último semestre de la licenciatura en pedagogía y que, por así decirlo, se encuentran a un paso de enfrentarse con la realidad del campo laboral razón por la cual les preocupa contar con elementos que les permitan insertarse de forma rápida en él, pues la mayoría de los alumnos de 8° también eligieron la unidad de conocimiento que les proporciona las habilidades, conocimientos y destrezas que les permiten insertarse al mercado laboral.

En este sentido los contenidos de la unidad de conocimiento Taller de Didácticas e Innovaciones Tecnológicas propician la enajenación del sujeto mediante la enseñanza de contenidos operativos que los reducen a objetos que saben ejecutar eficazmente,

dividendo la realidad en acción y reflexión privilegiando la primera sobre la segunda, separando al sujeto del resultado de su actividad creadora al cubrir los requerimientos del mercado haciendo pasar a éste como una entidad con vida propia y reforzando la ideología dominante acerca de que lo valioso es el saber hacer.

En las unidades de conocimiento, Diseño de Recursos Didácticos y Taller de Didácticas e Innovaciones Tecnológicas "... preocupa que el estudio de los requerimientos de un mercado ocupacional...sólo puede dar elementos parciales para la construcción de un plan por cuanto expresa ejecuciones inmediatas...de un quehacer profesional..."<sup>201</sup>, es decir que se busque cubrir las demandas de los empleadores capacitando a los alumnos en el manejo, dominio y aplicación de recursos didácticos, nuevas tecnologías sin reflexión del sentido que tiene usar esos instrumentos, el estudiante aprende a ejecutar pero sus acciones carecen de procesos reflexivos que las sustenten

En dichas unidades de conocimiento se le presenta una visión parcial de la realidad al sujeto a través de la enseñanza de una serie de habilidades, destrezas y conocimientos operativos para el control de una situación específica el sujeto es enajenado, es decir, el sujeto se separa de sí mismo, de otros sujetos y de los resultados de su actividad productiva. Una visión parcial de la realidad al mostrarle solamente un plano de ella, la acción práctica, lo útil es la práctica operativo dentro del mundo donde se desarrolla se dice desde el discurso tecnocrático.

---

<sup>201</sup> DÍAZ Barriga, Ángel. 11 ensayos sobre la problemática curricular, Trillas, México, p. 42

## 2.2 Aspectos del Plan de Estudios 2002 de Pedagogía-FES Aragón que se orientan desde el Modelo Pedagógico Hermenéutico-Posmoderno

Dentro del contexto del neoliberalismo como proyecto social, político, económico y cultural la enajenación del sujeto no se presenta solamente a través del pensamiento técnico-instrumental, aunque éste constituye la ideología dominante, pues existe otra vertiente de pensamiento enajenante bajo la vertiente de la hermenéutica-posmoderna.

Esta corriente es enajenante pues a pesar que crítica fuertemente al neoliberalismo no logra trascender hacia la praxis transformadora quedándose solamente en el plano de la reflexión teórica, el sujeto es visto como un ser atemporal, descontextualizado, aislado en sí mismo, despolitizado y separado de otros seres humanos.

Dicha vertiente de pensamiento fue penetrando en la Licenciatura en Pedagogía de FES Aragón paulatinamente hasta que por circunstancias coyunturales y resultado de una imposición fue erigido como el modelo pedagógico oficial dentro del plan de estudios en lo que respecta al actual objeto de estudio y en algunas unidades de conocimiento. El modelo pedagógico hermenéutico-posmoderno tiene sus raíces dentro del modelo pedagógico romántico<sup>202</sup> del cual retoma la importancia de la subjetividad del estudiante y la flexibilidad en el ambiente pedagógico para el desarrollo de su Ser. Sin embargo el modelo hermenéutico-posmoderno se orienta hacia la reflexión abstracta sin acción, criticando a la línea tecnocrática por su activismo excesivo razón por la que descalifica a la acción, así mismo que promueve actitudes de apatía y conformismo ante la actual situación.

El nuevo objeto de estudio, la *Formación*, retomado de la tradición alemana de la *Bildung*, es ambiguamente explicado en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía-FES Aragón pues dentro de la fundamentación para sustentar el concepto se retoman las aportaciones de idealistas como Hegel, Herder, Gadamer, Honoré y Ferry, entre otros, pero la mayoría de estas aportaciones son hechas en un plano subjetivista, sumamente abstracto y rayando en el individualismo, por ejemplo, Larrosa es citado para conceptualizar a la *Formación* como “el proceso temporal por el que algo (sea un individuo, una cultura o una obra de arte) alcanza su propia forma. Su estructura básica de un movimiento de ida y vuelta que contiene un momento de salida

---

<sup>202</sup> Ver: FLÓREZ Ochoa Rafael. P. 167

de sí, seguido por otro momento de regreso a sí. El punto de partido es siempre lo propio, lo cotidiano, lo familiar o lo conocido que se divide y se separa de sí mismo para ir hacia lo ajeno, lo extraño o lo desconocido y regresar después, formado o transformado, al lugar de origen.<sup>203</sup>

De la anterior definición sobre la Formación/Bildung<sup>204</sup> ideas como “proceso temporal por el que algo alcanza su propia forma”, “movimiento de ida y vuelta”, “regreso a sí”, de entre otras que es posible encontrar en la fundamentación del Plan de Estudios 2002, dan cuenta del nivel de abstracción con que se maneja el objeto de estudio abstracción que dificulta a los estudiantes la comprensión y apropiación de la Bildung como el objeto de estudio de la profesión que han elegido.

En este sentido la Bildung como objeto de estudios de la Pedagogía se aborda de forma abstracta sin que se articule con el contexto en el que se encuentran inmersos los estudiantes de la licenciatura pues es una concepción desarticulada del contexto que plantea la construcción de un Ser universal, atemporal, despolitizado sin atender al contexto histórico en que dicho Ser se desarrollará.

De esta manera el Ser y la Bildung en el plan de estudios 2002 se pone énfasis en la subjetividad, la universalidad y la abstracción del Ser y su proceso formativo pero se omite el contexto específico en que este Ser se desarrolla, contexto que presenta un sinnúmero de problemáticas sociales, educativas y pedagógicas que reclaman la atención del futuro pedagogo, problemáticas como “... la violencia enseñada-aprendida como modo de relación propuesta por el modelo capitalista que organiza de manera hegemónica al mundo, los contenidos teóricos, éticos y prácticos funcionalistas de los procesos de enseñanza-aprendizaje impuestos dentro de los currículos en todos los niveles educativos a partir de dicho modelo, etc.”<sup>205</sup>, son ignoradas en pro de un objeto de estudio subjetivista, abstracto y atemporal.

Así, dentro del plan de estudios 2002 al plantear la Bildung como objeto de estudio en un plano totalmente abstracto le dificulta al estudiante en un primer momento la

---

<sup>203</sup> JEFATURA DE CARRERA, Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. Tomo I, p. 42

<sup>204</sup> En lo subsecuente al referirnos a la Formación como el objeto de estudio que propone el Plan de Estudios 2002 de la Licenciatura en Pedagogía en FES Aragón se utilizará el término “Bildung” pues corresponde con la teoría desde la cual se fundamenta el objeto de estudio en dicho documento.

<sup>205</sup> ARGOTT Cisneros Lucero y Garduño Guzmán Karina. **Óp. Cit.**, p 1989

compresión del concepto Bildung como objeto de estudio de la Pedagogía, y en un segundo momento la articulación de dicho objeto con el contexto económico, político y social en el que vive y finalmente en un tercer momento la concreción de la Bildung en el contexto en que se desarrolla el estudiante, es decir, la Bildung como objeto de estudio "...no permite ampliar los horizontes de generación de conocimiento hacia campos problemáticos sociales, pues no cuenta con categorías que hagan referencia y tengan una concreción en el plano social."<sup>206</sup> Además se interioriza en los estudiantes, al menos durante los primeros semestres de la licenciatura, la idea de que existe solamente una Pedagogía, la hermenéutica-posmoderna y que al hablar de formación solamente se puede hacer desde la teoría de la bildung, cualquier otra Pedagogía queda descalificada, es decir se ideologiza a los sujetos.

Es necesario aclarar que en este trabajo no se está en contra de la formación, pues el fin último de la pedagogía crítica es la formación concientizadora y libertadora de los hombres, pero sí se cuestiona a la idea de la formación como un acto individual, aislado y planteado en términos abstractos descontextualizando al sujeto. Según Marcela Gómez Sollano la Formación se entiende como una Configuración Articulada<sup>207</sup> en el sentido de que trata de privilegiar lo constituyente sobre lo preestablecido de manera que se rechace cualquier encasillamiento de la Formación en pre-modelos a seguir.

De esta manera, entender a la Formación como una configuración articulada permite reconstruir lo constituido para así poder reconocer lo que es objetivamente posible en lo establecido. Así, la formación como configuración articulada es un proceso de reconocimiento, concientización y liberación en colectivo de los hombres desedimentando aquellos procesos enajenantes para los sujetos y construyendo alternativas que logren trascenderlos. Algo con lo cual la idea de formación como Bildung se opone, pues desde el modelo pedagógico hermenéutico-posmoderno no tiene caso transformar la realidad promoviendo una apatía social.

Sin embargo desde el enfoque de la hermenéutica-posmoderna la Formación como objeto de estudio se queda en el plano abstracto de la reflexión teórica sobre el Ser, pero un Ser atemporal, universal, desarticulado de un contexto específico; se habla del encuentro con la Otredad, pero los Otros aparecen sin rostro, tiempo o espacio; se

---

<sup>206</sup> **Ibidem**, p 1990

<sup>207</sup> GÓMEZ SOLLANO, **Óp. Cit.** pp. 82-83

habla sobre la construcción de un proyecto de vida pero tal proyecto no es articulado al contexto, al momento histórico-político y social que el sujeto vive. Convirtiendo así a la Formación en un proceso abstracto que no se articula con la realidad.

No obstante que la Formación puede ser abordada a partir de múltiples corrientes y modelos pedagógicos, en el plan de estudios se impuso la perspectiva del modelo pedagógico Hermenéutico-Posmoderno, en este modelo pedagógico el ideal de hombre a formar se retoma del movimiento de la posmodernidad en el cual el sujeto es un Ser que posee una sólida formación teórica que le permite reflexionar críticamente sobre el contexto en el cual se desenvuelve pero descomprometido socialmente pues la crítica que realiza no trasciende hacia la praxis, en este sentido es un ser reflexivo pero apático.<sup>208</sup>

A pesar que desde el modelo hermenéutico-posmoderno se cuestiona fuertemente al neoliberalismo, el movimiento de la posmodernidad critica severamente al proyecto de la modernidad por considerarlo un metarrelato, es un modelo que propicia la enajenación de los sujetos pues divide la realidad desarticulando la reflexión de la acción, privilegiando la primera sobre la segunda imposibilitando la praxis concientizadora y liberadora que resulta de la articulación de ambas.

Así mismo separa al hombre de los productos de su trabajo y de los otros hombres; de sí mismo pues el ideal de Ser a formar es un ser abstracto y atemporal; de los productos de su trabajo pues el sujeto pierde de vista que la idea del ser y la formación (Bildung)<sup>209</sup> son creaciones suyas, son producto de su trabajo y las toma como entidades ajenas a él con voluntad propia que los someten y dominan; por ultimo lo separa de los otros hombres al descalificar las luchas colectivas y exacerbar el individualismo y hedonismo de manera que el sujeto se transforma en un ser egoísta que se encierra en sí mismo descomprometiéndose de toda causa social.<sup>210</sup>

En el Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía 2002 de la FES Aragón dicha perspectiva es la dominante Unidades de Conocimiento obligatorias como TEORÍA

---

<sup>208</sup> De ahí el aire de intelectualismo que reviste a quienes se inscriben en esta postura epistemológica, filosófica y pedagógica.

<sup>209</sup> Este punto será explicado con mayor detenimiento en el siguiente apartado

<sup>210</sup> FOLLARI, Roberto. "Revisando el concepto de Posmodernidad", en: Quórum Académico ,p. 38



PEDAGÓGICA I y II<sup>211</sup> (Ver Anexo A.2) , unidades de conocimiento que propician la enajenación en el plano de la reflexión pues presentan contenidos reflexivos pero sin que se articulen con líneas de acción concreta para transformar la realidad.

De estas unidades de conocimiento no fue posible recuperar los programas de estudio pues el trabajo colegiado que se supone da como resultado el programa de estudio para cada unidad de conocimiento es nulo ya que cada docente trabaja de distinta manera ocupando en el salón de clases diferentes textos en diferentes tiempos. En el caso de la unidad de conocimiento Teoría Pedagógica II se logro recuperar el temario que dos grupos trabajaban y algunas lecturas; mientras que para Filosofía de la Educación solamente se recuperaron lecturas.

En la Unidad de Conocimiento TEORÍA PEDAGÓGICA II el propósito básico se marca en el programa oficial de la misma es “comprender e interpretar la formación como objeto de estudio de la pedagogía.” El programa de estudios oficial se divide en tres apartados: 1. Pedagogía, formación y educación, 2. Enfoques teóricos actuales de la pedagogía y 3. Pedagogía y práctica educativa. El subtema 1.1 Formación y educación debería aportar al estudiante contenidos y conocimientos sobre conceptos centrales de la Licenciatura en Pedagogía como Formación, Educación y Pedagogía desde la perspectiva que las distintas posturas pedagógica han construido en torno a esto conceptos. (Ver Anexo A.2)

No obstante se estudia a la Formación desde un solo enfoque: el Hermenéutico-Posmoderno, dejando del lado otras corrientes de cómo la Pedagogía Crítica, la cual se contempla en el temario del programa oficial pero en la bibliografía están ausentes autores como Freire, Giroux y McLaren, mientras que en la generalidad de los temarios 2012-2 el único enfoque que se trata es el Hermenéutico-Posmoderno con autores como Foucault, Nietzsche y La Rosa.

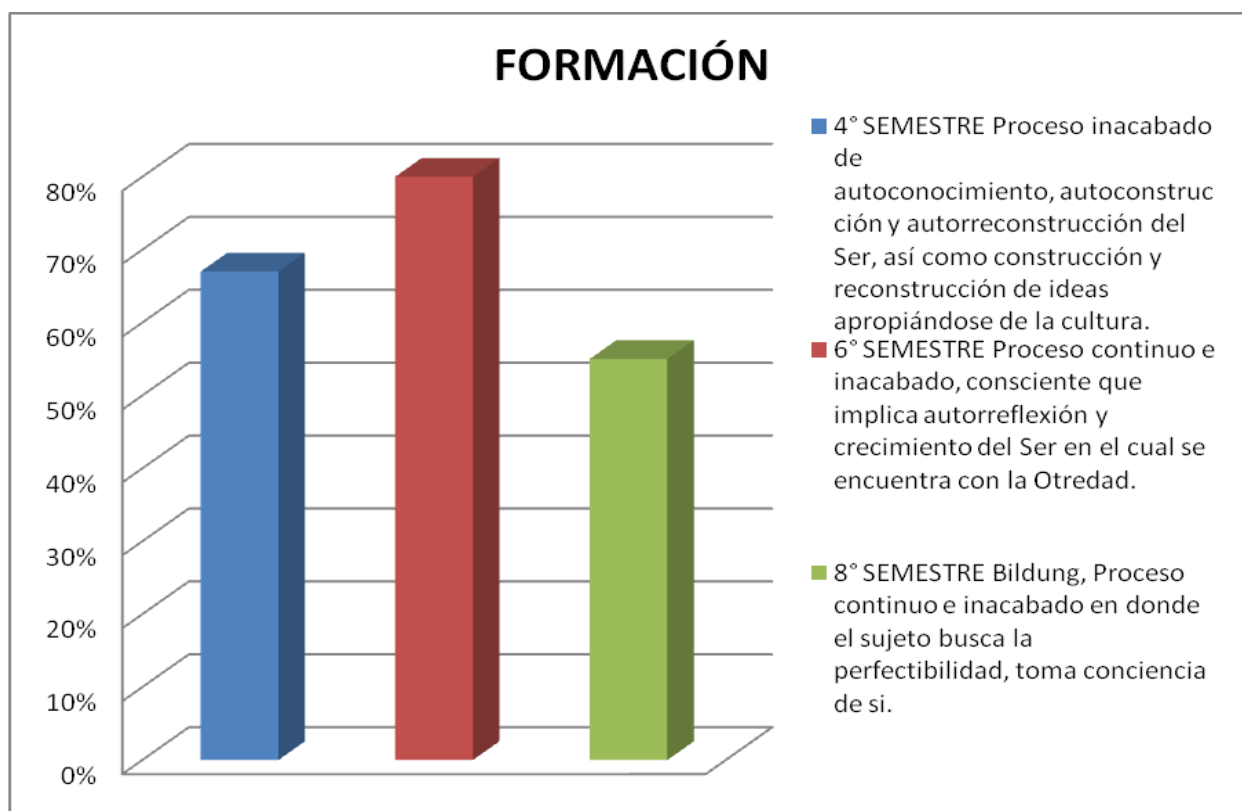
Así, se hace presente la orientación desde la pedagogía hermenéutico-posmoderna dentro de estas Unidades de conocimiento, orientación que se caracteriza por la

---

<sup>211</sup> Estas Unidades de Conocimiento del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía /FES Aragón fueron seleccionadas dentro de la generalidad de unidades de conocimiento debido a que los programas oficiales del plan de estudios se abordan desde el modelo hermenéutico-posmoderno y/o bien los docentes que la imparten tienen en común dicha postura pedagógica y además influyen notablemente dentro de la población estudiantil.

reflexión abstracta sin acción, criticando a la línea tecnocrática por su activismo excesivo por lo cual descalifica a la acción, así mismo que promueve actitudes de apatía y conformismo ante la actual situación.

En este sentido a los estudiantes de 4°, 6° y 8° semestre que respondieron el cuestionario se les pidió dar su definición de la Formación obteniendo los siguientes resultados<sup>212</sup>:



Como se puede apreciar las respuestas mayoritarias en cada semestre reflejan una idea abstracta y desvinculada de la realidad que los estudiantes experimentan cotidianamente haciendo referencia a un proceso eminentemente individual, aislado y sobre todo atemporal, descontextualizado de la realidad actual.

En este sentido, la formación como el objeto de estudio de la licenciatura en Pedagogía remite al concepto de la Bildung, aunque en dos de los semestres los estudiantes no la llamaron de ese modo, concepción que como fue mencionado se desarticula del contexto, centrada en que la construcción de un Ser pero sin atender al tiempo y espacio en el que dicho ser se desarrollará; se habla de otredad de manera abstracta,

<sup>212</sup> En las siguientes gráficas se mostrarán las respuestas más repetidas de los estudiantes por semestre, en los anexos B.1, B2 Y B3 se registran las gráficas con todas las respuestas que los estudiantes proporcionaron.

no se piensa en la otredad como la persona cercana, con rostro, con historia; se habla de cultura pero de forma universal sin atender a las particularidades del contexto.

En esta corriente la reflexión teórica es lo central, se critica el estado actual de cosas sin embargo “La actividad práctica real se disuelve así en una simple actividad teórica.”<sup>213</sup>, de manera que la acción es vista con desprecio pues la meta no es transformar la realidad de manera práctica real objetiva, si no hacer reflexiones sobre ella e interpretar lo que es pero sin cambiarlo.<sup>214</sup>

Las unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica I y su subsecuente Teoría Pedagógica II proporcionan contenidos abstractos sin articularlos al contexto de los alumnos, quedándose en el plano de la reflexión teórica sin posibilidad de transformar la realidad. Así, conceptos como Formación, Ser, Otredad, Pedagogía, todos resultado de la actividad productiva del hombre, se separan de su creador, el hombre, y se muestran como independientes a él.

De esta manera, la Formación o Bildung,<sup>215</sup> concepto trabajado desde la hermenéutica-posmoderna, se aborda de forma abstracta sin que se articule con el contexto en el que se encuentran inmersos los estudiantes de la licenciatura, así lejos de que se relacione al objeto con las problemáticas del contexto se propicia la ahistoricidad en los sujetos al desarticular de su realidad el objeto de su licenciatura.

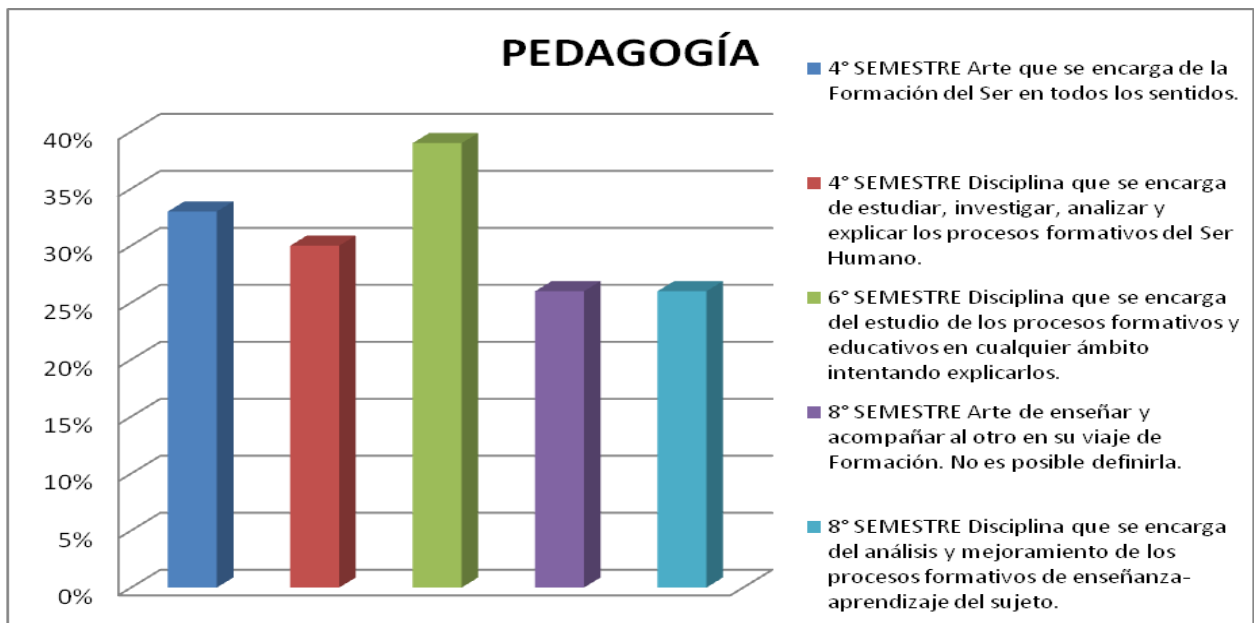
Con el fin de observar la articulación que los estudiantes hacían entre la Formación como objeto de estudio de la Pedagogía también se les pidió escribir su definición de Pedagogía, de las respuestas proporcionadas resaltamos las mayoritarias:

---

<sup>213</sup> SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo. Filosofía de la praxis, Siglo XXI, México, p. 116

<sup>214</sup> **Ibíd**em, p. 117

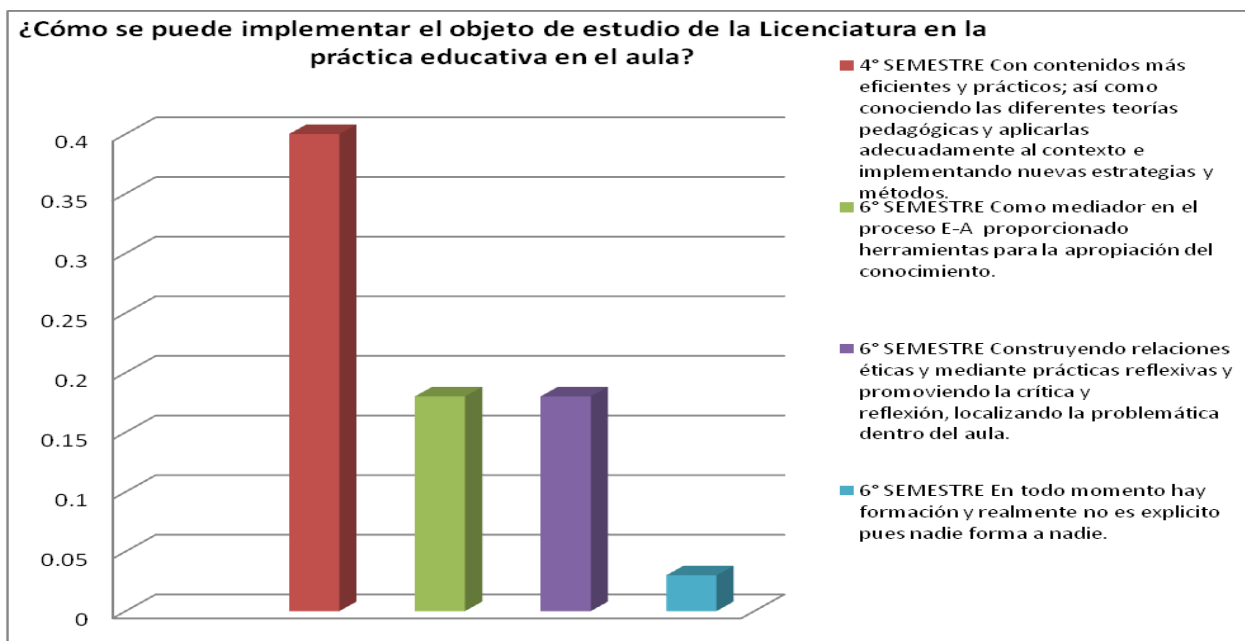
<sup>215</sup> la cual “... se puede entender como: “el proceso temporal por el que algo...alcanza su propia forma. Su estructura básica es un movimiento de ida y vuelta que contiene un momento de salida de sí, seguido por otro momento de regreso a sí. El punto de partida es siempre lo propio, lo cotidiano, lo familiar o lo conocido que se divide y se separa de sí mismo para ir hacia lo ajeno, lo extraño o lo desconocido y regresar después, formado o transformado, al lugar de origen.”<sup>215</sup>, **Ibíd**em, p. 42



Para la mayoría de los estudiantes de cuarto y octavo semestre la Pedagogía es un arte que se encarga de la formación del Ser acompañando al Otro en su viajes de formación, es decir, que su las definiciones de Formación y Pedagogía en estos dos semestre corresponde al modelo pedagógico hermenéutico posmoderno: Mención aparte merece la respuesta más repetida por los estudiantes de sexto semestre pues para ellos la Pedagogía es una Disciplina encargada del estudio y explicación de los procesos formativos y educativos en cualquier ámbito, cabe resaltar que esa respuesta fue la segunda respuesta más repetida en cuarto y octavo semestre.

No obstante, encontramos que la Pedagogía es concebida por los estudiantes de cuarto y octavo semestres como “un arte” pero un arte descontextualizado de la realidad en que viven, un arte que no los posibilita atender a las problemáticas sociales, políticas y pedagógicas dentro del contexto en que viven. Respuesta derivada del modelo pedagógico hermenéutico-posmoderno.

Se mencionó también, que debido al nivel de abstracción con el que es manejado el concepto de la Bildung y la Pedagogía para los estudiantes resulta difícil articular a la Bildung y a la Pedagogía con su las problemáticas de su contexto y poder construir alternativas para superarlas a través de una praxis transformadora. En este sentido se les preguntó a los estudiantes de cuarto, sexto y octavo semestre ¿Cómo se puede implementar el objeto de estudios de la licenciatura en la práctica educativa del aula? Obteniendo los siguientes resultados:



Es interesante observar que las respuestas mayoritarias en los tres semestres para la implementación del objeto de estudio de la carrera, objeto configurado desde el modelo hermenéutico-posmoderno, apuntan hacia una práctica tecnocrática con la aplicación de teorías y métodos, así como empleando nuevas estrategias para obtener mejores resultados.

Esto es importante porque en primer lugar da cuenta del bajo nivel de apropiación de la Bildung como objeto de estudio por los alumnos de la licenciatura en Pedagogía pues aunque la respuesta mayormente repetida en los tres semestres al pedir la definición de “FORMACIÓN” fue dada desde el modelo hermenéutico-posmoderno como la Bildung, al momento de preguntar cómo implementarían ese objeto en la práctica educativa solamente el 3% de estudiantes de sexto semestre respondió acorde al modelo hermenéutico-posmoderno para el cual “En todo momento hay formación y realmente no es explícito pues nadie forma a nadie.”, mientras que el resto de respuestas se encamina hacia la práctica teocrática, es decir, hacia la práctica operativa.

En segundo lugar pone de manifiesto que la Bildung como objeto de estudio desde el modelo hermenéutico-posmoderno es abordada tanto en el Plan de estudios como en los contenidos de las unidades de conocimiento obligatorias Teoría Pedagógica I y II de manera tan abstracta que dificulta su articulación con las problemáticas del contexto

obstaculizando la concreción de éste (el objeto de estudio) en una praxis "...que le posibilite ubicar con claridad cuál es la especificidad de su quehacer disciplinario y profesional en un contexto marcado por la globalización neoliberal..."<sup>216</sup>

Es cierto, el modelo hermenéutico-posmoderno ha logrado grandes avances en tanto que empieza por cuestionar al sistema neoliberal como la última versión del capitalismo, criticando a la razón instrumental por considerarla enajenante al privilegiar la acción, una parte de la realidad, por sobre la reflexión, otra parte de la realidad. Sin embargo cae en el mismo error de presentar al sujeto una parte de la realidad, la reflexión y privilegiar llegando al punto de descalificar cualquier tipo de acción práctica, y enajenarlo introyectando en él la idea de que solamente la reflexión es lo valioso.

Sí, critica a la razón instrumental, al modelo tecnocrático y al sistema neoliberal pero su crítica se queda en el plano de la reflexión sin trascender hacia las praxis para la construcción de alternativa viables de transformación de la realidad. En este sentido dicho modelo ideologiza a los sujetos logrando que éstos desprecien toda acción.

Ideologizando a los sujetos con la falsa apariencia de que lo real es lo reflexivo, despreciando la acción y dicotomizando la realidad con lo cual la posibilidad de generar una praxis que transforme la situación opresiva en la que vive es nula, pues además predispone a los sujetos en contra de los movimientos de lucha colectiva por considerarlos grandes relatos utópicos. Lo importante desde esta postura es la interpretación del mundo que llega a hacer crítica contra el sistema neoliberal pero que no trasciende el plano de lo reflexivo cayendo en un estado apático que al no oponerse totalmente al neoliberalismo lo legitima con un silencio cómodo que da continuidad a la opresión y enajenación de los sujetos.

De manera que el sujeto asume una visión falsa de la realidad al solamente percibir el plano de la reflexión pero no construye una conciencia histórica pues se niega a emprender acciones para transformar la realidad pues la acción es algo no consentido desde la postura hermenéutico-posmoderna donde lo importante es la reflexión abstracta, la interpretación pero la acción práctica es rechazada, de manera que desde

---

<sup>216</sup> ARGOTT Cisneros Lucero y Garduño Guzmán Karina. *Óp. Cit.*, p. 1990

está tendencia se dejan” ... al margen la comprensión del mundo material, articulado con el de la subjetividad”<sup>217</sup>.

En síntesis, “En nuestra opinión, la falta de articulación entre el fundamento, el objeto de estudio y el perfil de egreso establecidos en el Plan de Estudio reafirma el supuesto mencionado anteriormente, la concepción pedagógica que se privilegia en los dos primeros se basa en una tendencia epistemológica idealista centrada en el individuo y en la lectura hermenéutica que haga del mundo para situar-se en él, abstrayéndolo de la realidad concreta, es decir, del contexto político, social y económico en el que se inserta su reflexión y su práctica, fundamentándose en teóricos como Honoré, Ferry, Gadamer, Herder y Hegel, como ya se mencionó más arriba, con el tercero, que es el perfil de egreso, cuya orientación dentro del plan privilegia capacidades y habilidades prácticas.”<sup>218</sup>

De esta forma es posible encontrar unidades de conocimientos cuyos contenidos propician la enajenación separando al hombre de su realidad ya sea en el plano reflexivo o en el plano de la acción y haciendo parecer que los resultados de su actividad productiva son independientes a él. En ambas situaciones a través de un conjunto de conocimientos, saberes y habilidades que le son presentados al sujeto en forma de contenidos los sujetos son envueltos en situaciones enajenantes que les impiden la comprensión de la realidad como una totalidad articulada pues de ella perciben pedazos y separándose de sí mismo y de los productos de su trabajo.

En el caso de las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica I y II ubicadas dentro del modelo Hermenéutico-Posmoderno al sujeto se le presenta nuevamente una imagen parcial de la realidad, la reflexión y mediante la enseñanza de conocimientos y saberes que refuerzan esta visión parcial de la Realidad el sujeto es enajenado, pues aunque desde este enfoque el sujeto cuestiona desde la reflexión abstracta el sistema neoliberal y sus efectos al quedarse solamente en el plano de la reflexión su crítica no trasciende hacia la praxis desde la cual es posible la transformación del mundo.

---

<sup>217</sup> **Ibíd.**, p.1991

<sup>218</sup> **Ibíd.**, p. 1993

De modo que para superar las situaciones enajenantes es necesario un modelo pedagógico que articule el plano reflexivo con el plano activo posibilitando al sujeto la comprensión de la realidad como una totalidad articulada y desde el cual los sujetos se concienticen sobre las situaciones enajenantes en las que viven y de la cual son parte.



### **2.3 Elaboración del Plan de Estudios desde el Modelo de la Pedagogía Crítica**

como se analizó en los dos apartados anteriores, el Currículum de pedagogía de FES Aragón lejos de representar un proyecto concientizador y emancipador, representa un espacio de enajenación a través de los modelos pedagógicos Tecnocrático, sustentada en la racionalidad técnico-instrumental, y Hermenéutico-Posmoderno, sustentada en la racionalidad hermenéutico-posmoderna, ya que ambos constituyen dos formas de pensamiento que enajenan al sujeto solamente un plano de la Realidad: la acción o la reflexión e imposibilitándolo para la transformación de ésta, separándolo de los productos de su trabajo.

Es por ello que se propone la organización del Currículum, y en este caso del Plan de Estudios<sup>219</sup>, de acuerdo a al modelo de la Pedagogía Crítica, el cual a través de procesos educativos, entendiendo a la educación como práctica de y para la libertad del hombre, concienticen a los sujetos acerca de los procesos enajenantes en los que viven y una vez que éstos sean conscientes de las situaciones de enajenación, dominio y opresión de la que son parte puedan organizarse en colectividad para la construcción de proyectos objetivamente viables para la transformación de la realidad.

Este proceso de creación del currículum de la Licenciatura en Pedagogía desde el modelo de la Pedagogía Crítica significa la construcción de un proyecto objetivamente viable para la transformación de la realidad y al mismo tiempo un proceso de concientización de los sujetos acerca de las situaciones enajenantes en las que se encuentran inmersos.

De manera que debe de promoverse un cambio de lógica en la organización del pensamiento dentro de la estructura del Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía así como de sus contenidos que posibiliten al sujeto concebir la Realidad como articulación de reflexión y de acción y le posibilite leerla desde una postura crítica para poder llevar a cabo acciones encaminadas a la transformación de su contexto en

---

<sup>219</sup> De acuerdo con Porfirio Morán Oviedo, “Los planes de estudio son propuestas para formar profesionales”, en las cuales se traza un proyecto social con intereses bien definidos en cuanto a lo que se desea y quiere formar en un futuro profesionalista. En el caso de la Licenciatura en Pedagogía de FES el interés se debe centrar en la formación de sujetos críticos que sean capaces de llevar a cabo una praxis transformadora de la Realidad educativa en el contexto mexicano. MORÁN Oviedo, Porfirio. “Instrumentación Didáctica”, en: PANSZA Margarita (comp.). Fundamentación de la Didáctica, p. 143

la forma de proyectos sociales, es decir, de proyectos que respondan a intereses socialmente definidos.

La racionalidad del Presente Potencial consiste en abrirse a la Realidad para reconocer las opciones objetivamente posibles por medio de proyectos que respondan a intereses socialmente definidos. La concepción sobre la a realidad desde el Presente<sup>220</sup> Potencial es entendida como una totalidad articulada de procesos heterogéneos,<sup>221</sup> desde esta perspectiva resulta imposible la división del plano de la reflexión y del plano de la acción, es decir no hay dicotomía entre teoría y práctica, pues la realidad es una totalidad donde se articulan reflexión y acción en diferentes planos y niveles dentro de diversos procesos<sup>222</sup>.

Con base en lo anterior y en concordancia con el modelo de la Pedagogía Crítica desde el cual se propone la elaboración del Plan de Estudios, el Presente Potencial tiene como propósito el reconocimiento de opciones que permitan transformar la Realidad, para lo cual el sujeto debe pensar la Realidad desde lo objetivamente posible de manera que es necesario trascender cualquier tipo de estructura teórica y también las experiencias acumuladas, es decir, superar los obstáculos que la experiencia y la teoría cuando éstas frenan la actividad creadora del hombre y su la comprensión de la realidad.<sup>223</sup>

Así, el Plan de Estudios de Pedagogía en FES Aragón tendría que fundamentarse en ciertos principios básicos en la lógica del Presente Potencial, de manera que se deben recuperar los criterios de captación del Presente, los supuestos de la Realidad así como las funciones del razonamiento, en la elaboración del currículum.

Desde el criterio de exigencia de viabilidad, desde el Presente Potencial se intenta reconocer opciones derivadas de un proyecto objetivamente viable. De lo que se trata es descubrir estructuras de teorización que contribuyan al reconocimiento de opciones

---

<sup>220</sup> Por Presente se entiende a un "... un segmento que permita captar la realidad como articulación de niveles heterogéneos respecto de esta articulación entre diferentes ritmos temporales y escalas espaciales...", en este sentido el Presente representa un recorte de la realidad en un contexto específico. En : ZEMELMAN Sujeto y Conocimiento Social, p. 21

<sup>221</sup> **Ibíd.**, p.23

<sup>222</sup> Se trata de reconocer y/o construir las alternativas potenciales y objetivamente posibles a un problema o fenómeno social. De manera que quedan descartadas aquellas soluciones que sean producto de esquemas teóricos sin relación con el contexto al cual se le quieren aplicar o bien, aquellas soluciones que provienen de experiencias anteriores pero que carecen de sustento teórico.

<sup>223</sup> **Ibíd.**, p. 15

viables para transformar la realidad y no de aplicar una teoría. Después de un riguroso estudio y análisis del contexto el proyecto que se propone como alternativa al problema debe ser posible de llevarse a la práctica y no producto de voluntarismos idealistas.

El Curriculum de la licenciatura en Pedagogía de FES Aragón debe construirse como un proyecto objetivamente viable que contribuya a la formación sujetos conscientes de su realidad y a la vez capaces de transformar y trascender las situaciones de enajenación, opresión y dominación. Por lo que para su elaboración resulta necesaria la participación de docentes y estudiantes de todas las posturas pedagógicas dentro de la Licenciatura, con el objetivo de lograr acuerdos condensados y respetarlos.

El criterio relacionado con el descubrimiento de bases sólidas de teorización, lo que se hace es descomponer la teoría en conceptos ordenadores los cuales cumplen la función de instrumentos “de diagnóstico para delimitar las distintas áreas de la realidad, así como sus relaciones posibles...”<sup>224</sup> En este punto cabe destacar que se debe hacer un uso crítico de la teoría y no aplicar una estructura teórica descontextualizada de la realidad a la que se pretende aplicar. Así, es necesario superar la tendencia hacia la aplicación de la teoría de la Bildung, proveniente de la racionalidad Hermenéutico-Posmoderna, sin un análisis crítico sobre la realidad de nuestro contexto

Concebir la Realidad “...como una articulación de procesos heterogéneos...”<sup>225</sup> trae consigo tres supuestos: movimiento, articulación de procesos, y direccionalidad que el proyecto del Plan de Estudios desde esta racionalidad debe tomar en cuenta. El supuesto del movimiento indica que la realidad es una totalidad articulada y dinámica, es decir, no permanece estática en el tiempo y espacio.

De esta manera, “El supuesto del movimiento nos previene contra una comprensión estática de la realidad, la cual se derivaría de la observación de la misma en un tiempo y espacio determinados, lo que puede provocar confusión entre los parámetros desde los cuales se observa lo real respecto de aquellos que son propios del proceso real que se estudia.”<sup>226</sup> Ésta es una de las razones por las cuales se debe hacer un uso crítico

---

<sup>224</sup> **Ibíd**em, p. 21

<sup>225</sup> **Ibíd**em, p. 23

<sup>226</sup> **Ídem**

de la teoría pues toda estructura teórica corresponde a un tiempo y espacio específicos donde fue construida.

El supuesto de la articulación de procesos "...subraya la necesidad de comprender que los procesos distinguibles en la realidad no se desvinculan unos de otros, sino en el marco de relaciones necesarias que deben reconstruirse."<sup>227</sup> Los procesos que para su mejor estudio y manejo se segmentan y recortan se encuentran articulados a otros procesos, estos nexos también deben reconstruirse para el análisis del problema desde la racionalidad del Presente Potencial.

De manera que en el Curriculum de la Licenciatura en Pedagogía de FES Aragón deben articularse a otros planos de la realidad como el social, político, económico y cultural; además que las partes del plan de estudios como el objeto de estudios, la metodología, los perfiles de ingreso y egreso, el mapa curricular, los contenidos etc., debe plantearse de manera coherente y articulada y no desordenadamente desde diferentes modelos pedagógicos que resultan antagónicos.

Desde la perspectiva del Presente Potencial es preciso organizar el razonamiento de acuerdo a tres funciones: apertura del pensamiento, control de condicionamientos teóricos, experienciales y/o ideológicos; reconstrucción articulada del problema, de las cuales se destacan los primeros dos.

La apertura del pensamiento hacia lo real supone la capacidad de abrirse a la Realidad para observarla y estudiarla como una articulación de procesos heterogéneos y no encasillarla en una teoría pues "Lo importante es observar a la realidad con una exigencia de objetividad; esto es, a partir del reconocimiento de ésta como articulación de procesos heterogéneos, con innumerables direcciones posibles de desarrollo, y no a partir de observables derivados de una teoría."<sup>228</sup>

El control de los condicionamientos se refiere a los condicionamientos teóricos, experienciales y/o ideológicos. En cuanto al control de los condicionamientos teóricos "...implica una problematización de la teoría consistente en suspender las relaciones jerarquizadas de determinación, esto es, la función explicativa de la teoría, y en su lugar, trabajar con base en relaciones lógicamente posibles, es decir, aquellas que se

---

<sup>227</sup> **Ibidem**, p. 26

<sup>228</sup> **Ibidem**, p. 34

sustentan en el supuesto de la realidad como articulación de procesos. Estas relaciones no son predecibles por ninguna teoría, razón por la cual exigen siempre ser construidas.”<sup>229</sup> Así mismo es necesario controlar la tendencia hacia la exaltación excesiva de lo teórico en detrimento de la acción, como sucede en el plan de estudios en relación al objeto de estudio de la Pedagogía.

La idea de que la experiencia es un parámetro supone a la Realidad como algo constante y por tanto predecible en el sentido de que el movimiento se concibe como el transcurso en el tiempo, “... en este marco no es posible dejar de considerar que la percepción de lo real se efectúa siempre gracias a la mediación de un esquema conceptual ordenado, en cuya determinación el lenguaje que recibimos preformado desempeña un papel de primer orden.”<sup>230</sup> De la misma manera en que es inconveniente que la teoría esté por encima de la práctica, resulta poco deseable que solamente la experiencia guíe la acción de los sujetos sin un análisis reflexivo.

En este sentido el presente potencial se convierte en la forma de organizar el pensamiento desde el modelo de la Pedagogía Crítica en cuanto éste busca la concientización y emancipación de los hombres para que ellos puedan transformar la realidad organizándose colectivamente para la construcción de proyectos de transformación social a través de los cuales la superación de las situaciones enajenantes sean superadas.

Posicionados desde el modelo de la Pedagogía crítica el Diálogo representa uno principios fundamentales a través de los cuales se debe elaborar el Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón, el cual se entiende como el “...encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para *pronunciarlo* no agotándose... en la mera relación yo-tú...”<sup>231</sup>, es decir como el espacio en el cual los sujetos se reúnen para que por medio de la palabra construyan y reconstruyan el mundo mediante el intercambio de las diversas miradas que posean sobre él.

El Diálogo como principio rector del modelo de la Pedagogía Crítica se requiere en planos; el primero se refiere al proceso de elaboración del plan de estudios, el segundo se refiere a la relación cotidiana entre el docente y los estudiantes dentro de los

---

<sup>229</sup> **Ibíd.**, p. 39

<sup>230</sup> **Ibíd.**, p. 54

<sup>231</sup> FREIRE, Paulo, Pedagogía del Oprimido, p. 101

procesos enseñanza-aprendizajes en los cuales se desarrollan los contenidos marcados oficialmente en el plan de estudios<sup>232</sup>.

El Diálogo dentro del proceso de elaboración del curriculum, el cual abarca desde la evaluación del actual plan de estudios hasta la elección de los contenidos de cada unidad de conocimiento, se refiere a la generación de espacios donde los protagonistas del curriculum, docentes y estudiantes, puedan encontrarse para pronunciar el mundo, para pronunciar su mundo.

Es decir, que docentes y estudiantes puedan congregarse en torno a un tema en específico, la construcción de un proyecto curricular, para que desde su postura pedagógica, política y social enuncien la forma en que cada uno de ellos ve el mundo para posteriormente transformarlo. El diálogo que se propone debe involucrar a todas las sectores que conforman la comunidad de la Licenciatura en Pedagogía de FES Aragón sin importar la postura pedagógica desde la cual se ubiquen en el amplio campo de la Disciplina Pedagógica pues no se trata de la imposición de un discurso inserto en un documento o a través del autoritarismo.

De manera que se persiguen dos finalidades, la primera es la construcción de un proyecto curricular concientizador y emancipador de los sujetos, sin embargo la creación de un proyecto liberador no puede hacerse con sujetos enajenados, fragmentados y aislados, como los sujetos que defienden el modelo tecnocrático o el modelo hermenéutico, sino con sujetos libres, conscientes de su situación dentro del mundo y con deseos de transformar su realidad.

Es por ello que en el transcurso de la elaboración del nuevo curriculum los sujetos que se encuentran atrapados en situaciones enajenantes se hagan conscientes a sí mismos de la situación opresiva en la que viven y luchen por transformarla, siendo el proyecto curricular un comienzo para tal meta. De forma que se pretende "...la aprehensión de los "temas generadores" y la toma de conciencia de los individuos en torno a ellos mismos."<sup>233</sup>, lo que en última instancia proporcionará los temas para el

---

<sup>232</sup> En este subcapítulo se profundizara sobre el primer plano y el siguiente capitulo se desarrollará el segundo plano a través de las relaciones didácticas y los actores que dan vida al plan de estudios, o sea, docentes y estudiantes.

<sup>233</sup> **Ibíd**em, p. 112-113

contenido programático que llevara el curriculum a la acción, es decir, los contenidos de cada unidad de conocimiento.

Los docentes y estudiantes, parte de este proceso constructivo, de la Licenciatura en Pedagogía de FES Aragón que se inscriben dentro de la postura pedagógica tecnocrática o la postura hermenéutico-posmoderna tienen una visión parcial y falseada de la Realidad atendiendo solamente al plano de la acción o al plano de la reflexión se encuentran inmersos en situaciones históricas<sup>234</sup> enajenantes que les impiden la articulación de ambos planos, la toma de conciencia sobre las situaciones en que viven y la lucha por transformarla.

Es decir, poseen una visión codificada<sup>235</sup> que les impide aprehender a la Realidad como un todo articulado y en su lugar solamente pueden ver una parte de la Realidad, la acción o la reflexión lo cual significa una serie de obstáculos y frenos en el camino de su liberación. Visión que se manifestará al momento de que cada sujeto haga presente la mirada del mundo, lo que para él se reviste de importancia y por tanto lo que debe ser o no incluido dentro del plan de estudios.

De manera que se hace necesario un proceso de decodificación de la Realidad, que "...que implica un partir abstractamente hasta llegar a lo concreto, que implica una ida de las partes al todo y una vuelta de éste a las partes, que implica un reconocimiento del sujeto en el objeto (la situación existencial concreta) y del objeto como la situación que está en el objeto."<sup>236</sup>

En este sentido se parte de la situación existencial que los sujetos viven, de cómo ellos perciben la realidad, o la parte que captan de ella, para posteriormente ascender a la captación de la realidad como una totalidad articulada, totalidad de la cual los sujetos enajenados poseen una visión reducida; este movimiento de ascenso hacia el todo implica el análisis de los diferentes planos que atraviesan la realidad y que la configuran como un todo articulado de niveles y procesos heterogéneos; para posteriormente volver hacia la situación concreta, pero entendiendo interiorizando a la

---

<sup>234</sup> Es decir, que se han venido constituyendo a través del tiempo dentro de una determinada época, por tanto son construcciones del Hombre, aun cuando éste no sea consciente de ello.

<sup>235</sup> **Ibidem**, p. 124-126

<sup>236</sup> **Ibidem**, p. 125

realidad como una totalidad , totalidad de la cual se tienen partes que este movimiento de ascenso ha permitido articular y así poder percibir críticamente la situación concreta.<sup>237</sup>

En el proceso de decodificación de la realidad "...la tendencia de los individuos es realizar una especie de "escisión" en la situación que les presenta. Esta "escisión" en la práctica de la decodificación corresponde a la etapa que llamamos de "descripción de la situación". La escisión de la situación figurada posibilita el descubrir la interacción entre las partes del todo escindido."<sup>238</sup>

De manera que los sujetos describirán la situación de enajenación en la que se hallan inmerso pero todavía sin ser conscientes de ellos, pues explicitarán la forma en que debe elaborarse el curriculum, qué contenidos son pertinentes y cuáles no lo son, es decir, los sujetos tecnócratas darán prioridad a contenidos operativos que mecanicen al actuar del sujeto, mientras que los sujetos hermeneutas-posmodernos plantearán la pertinencia de contenidos abstractos que propicien la reflexión, abstracta sin articulación con el actuar, del Ser.

Lo cual constituye el primer paso hacia la concientización, pues en el movimiento de ascenso hacia la totalidad, de la cual tienen sólo una parte, los sujetos comenzarán a descubrir los procesos históricos, políticos, sociales y económicos que han ido configurando las formas de pensamiento enajenante que ellos mismos comparten y que los hacen elegir ciertos contenidos y desechar otros.

En el momento en que los sujetos puedan ser conscientes de que esas situaciones de opresión y enajenación significan frenos para su emancipación, la percepción falsa acerca de que son situaciones a priori que no pueden ser cambiadas por la praxis humana, en ese momento las comprenderán como situaciones históricamente configuradas atendiendo fines e intereses de la clase dominante.<sup>239</sup>

Después se iniciará el movimiento de vuelta del todo hacia sus partes, de lo abstracto a lo concreto, pero los sujetos serán conscientes de su situación, del lugar en donde se encuentran dentro del mundo, de los obstáculos que les son impuestos para avanzar

---

<sup>237</sup> **Ídem**

<sup>238</sup> **Ibidem**, p. 126

<sup>239</sup> **Ídem**



en él, pero también se reconocerán a sí mismos como seres históricos y serán conscientes de que la situación enajenante en la que viven es producto de la praxis histórica del hombre y que también por su praxis en colectivo pueden transformar esa situación enajenante, “De este modo, se impone a la acción liberadora, que es histórica, sobre un contexto también histórico, la exigencia de que esté en relación de correspondencia, no sólo con los temas generadores, sino con la percepción que de ellos estén tendiendo los hombres”<sup>240</sup>.

Ubicados en el modelo de la Pedagogía Crítica y de acuerdo con el principio de Dialogo dentro del Plan de Estudios es necesaria una revisión minuciosa en áreas tales como el objeto de estudio de la Licenciatura, el Perfil de egreso y ciertas Unidades de Conocimiento del Mapa Curricular. Dichas áreas están planteadas en el actual Plan de Estudios 2002 desde las Racionalidades Técnico-Instrumental y/o la Racionalidad Hermenéutico-Posmoderna, ambas formas de pensamiento enajenante para los sujetos.

Como ya se mencionó, la Formación desde la tradición alemana de la *Bildung* como objeto de estudio de la Pedagogía que se propone en el Plan de Estudios 2002 está planteada desde un modelo crítico-idealista, incompatible con el modelo tecnocrático y el modelo materialista dialéctico que también son empleados en el Plan de estudios sin articulación.

Aunque dentro de la fundamentación del documento oficial no se da explícitamente un concepto o definición de lo que se debe entender por formación, podemos asumir, según lo escrito en el Plan 2002, “el proceso temporal por el que algo...alcanza su propia forma. Su estructura básica es un movimiento de ida y vuelta que contiene un momento de salida de sí, seguido por otro momento de regreso a sí. El punto de partido es siempre lo propio, lo cotidiano, lo familiar o lo conocido que se divide y se separa de sí mismo para ir hacia lo ajeno, lo extraño o lo desconocido y regresar después, formado o transformado, al lugar de origen.”<sup>241</sup>

Se debe analizar la pertinencia de que el objeto de estudios sea la Formación desde la tradición alemana de la *Bildung* porque ésta es abordada de forma abstracta sin

---

<sup>240</sup> **Ibíd.**, p. 121-122

<sup>241</sup> COMITÉ DE CARRERA/JEFATURA DE PEDAGOGÍA. Plan de Estudios Pedagogía 2002 Tomo I, p. 42

articulación con el contexto y las problemáticas que los sujetos atraviesan. Esta tendencia hacia lo abstracto se vive en las aulas como un desprecio hacia la actividad práctica en este sentido no se controlan los condicionamientos teóricos.

Es por ello, que se propone analizar a la praxis educativa como objeto de estudios...o bien la formación desde la perspectiva de Marcela Gómez quien la entiende como una Configuración Articulada, “La noción de configuración se refiere así a una construcción específica que privilegia las lógicas de lo constituyente sobre las de lo estructurado, de tal manera que asumir la formación como *configuración articulada* supone colocarnos en el proceso para atender la particularidad del fenómeno en su despliegue espacio-temporal y como productor de espacios-tiempos, con base en una exigencia de articulación inclusiva, en movimiento y constante devenir.”<sup>242</sup>

Desde esta postura, concebir a la Formación como una configuración articulada permite reconstruir lo constituido para así poder reconocer lo que es objetivamente posible en lo establecido. En el sentido de que trata de privilegiar lo constituyente sobre lo preestablecido de manera que se rechace cualquier encasillamiento de la Formación en pre-modelos a seguir. O bien considerar el cambio de la Formación como objeto de estudio de la Pedagogía por la Praxis Educativa, entendiendo a la praxis como la Unidad de la teoría y la práctica en la actividad humana transformadora de la realidad para comprender los procesos, relaciones y significados de las prácticas educativas sociales y escolares con una mirada crítica y emancipadora.

En lo que respecta a las Unidades de Conocimiento del Mapa Curricular, como se mencionó, algunas de éstas presentan contenidos que enajenan a los sujetos orientándolos solamente hacia lo operativo, o bien, hacia lo reflexivo pero sin ninguna relación que articule ambos planos de la realidad haciendo una dicotomización teoría-práctica.

A lo largo del proceso de revisión y elaboración del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón se desarrollará a la par un proceso de decodificación

---

<sup>242</sup>GÓMEZ SOLLANO, Marcela. “Formación de sujetos y configuraciones epistémico-pedagógicas”, VALENCIA, Guadalupe, Enrique de la Garza y Hugo Zemelman (comps.), Epistemología y Sujetos: algunas contribuciones al debate, México, UNAM-Plaza y Valdés, p. 82-83

de la realidad en el cual "...estarán los hombres, exteriorizando su visión del mundo, su forma de pensarlo, su percepción estática o dinámica de la realidad y, en la expresión de esta forma fatalista de pensar el mundo, de pensarlo dinámica o estáticamente, en la manera como realizan su enfrentamiento con el mundo, se encuentran envueltos sus "temas generadores" <sup>243</sup>. 126

La investigación de dichos temas proporcionará los contenidos programáticos atendiendo a los cuales se concretará el Curriculum de la Licenciatura en Pedagogía de FES Aragón, proyecto objetivamente viable que significa una alternativa de transformación de la realidad, en este sentido la investigación de dichos temas "...se hace...un esfuerzo común de toma de conciencia de la realidad y de autoconciencia, que la inscribe como punto de partida del proceso educativo o de la acción cultural de carácter liberador."<sup>244</sup>

Los contenidos programáticos deberán desencadenar en los sujetos procesos reflexivos sobre la situación de enajenación en la que se desarrollan, es decir concientizarlos sobre el hecho que ellos son sujetos históricos y que las situaciones que los obstaculizan son también históricas, es decir, generadas por los hombres y como tal susceptibles de ser cambiadas por ellos. Lo anterior con el fin de construir proyectos alternativos que trasciendan dicha situación. Para ello se debe problematizar la realidad, es decir, articular los procesos educativos y pedagógicos con los económicos, políticos, sociales, culturales, etc., a fin de que los sujetos capten la realidad como una totalidad articulada de procesos heterogéneos y no como una fragmentación enajenante.

---

<sup>243</sup> FREIRE, *Óp. Cit*, p. 126

<sup>244</sup> *Ibíd*em, p. 128

### **3. La resignificación crítico-pedagógica del Docente y el estudiante frente a las formas didácticas y las relaciones humanas de dominación.**

Dentro del contexto neoliberal las relaciones de dominación y opresión que se generan y reproducen en todos los espacios de la sociedad, provenientes no solamente de la clase privilegiada hacia la clase trabajadora sino también es posible encontrar relaciones de dominación que ejercen miembros de la clase trabajadora entre sí; se expresan de diversas maneras, en algunos casos permanecen ocultas y son legitimadas a partir de diversos aparatos ideológicos como la escuela, y por distintas vías, siendo, sin embargo el currículum, el espacio donde se concentran las directrices teóricas, ideológicas, metodológicas y prácticas de la cultura dominante que lo legitima y desde el modelos pedagógico que se privilegia. En nuestro país el modelo y el currículum dominantes posibilitan situaciones enajenantes para los sujetos de la educación.

Ante este panorama poco alentador la Pedagogía Crítica, de fundamento epistemológico materialista-dialéctico, se ha ido construyendo como una corriente pedagógica que incorpora al análisis de lo educativo el contexto político, económico y social así como el papel que la educación y las escuelas tienen dentro de las políticas de Estado, no solamente de las políticas educativas sino también de las políticas económicas y sociales, dejando al descubierto las relaciones de dominación, opresión, explotación de los seres humanos en general y las situaciones enajenantes subyacentes en lo educativo.

Relaciones y situaciones que desde otras corrientes pedagógicas como la tecnocrática y la hermenéutico-posmoderna permanecen ocultas o bien se reconocen pero se legitiman. En este sentido el análisis sobre lo educativo que se hace desde la Pedagogía Crítica es un análisis que le devuelve la dimensión política, histórica, social y humana a la Educación, de manera que "...proporciona dirección histórica, cultural, política y ética para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza. Irrevocablemente comprometida con el lado de los oprimidos."<sup>245</sup>

La Pedagogía Crítica abreva de los trabajos elaborados por Adorno, Marcuse, Horkheimer, Habermas, entre otros, todos ellos miembros de la Escuela de Frankfurt,

---

<sup>245</sup> McLAREN Peter. La vida en las escuelas...P. 256

trabajos que se caracterizan por las fuertes críticas históricas, políticas y sociales hacia la cultura burguesa de su tiempo,<sup>246</sup> de manera que lo que se pretende desde estas teorías críticas es la construcción de "... un mundo altamente emancipado y a partir de las relaciones de poder y producción igualitaria, que obviamente, requiere de un largo e intenso proceso de formación y educación crítica, política, técnica y liberadora."<sup>247</sup>

Dichas teorías críticas son retomadas por la pedagogía para la construcción de diversas teorías críticas de lo educativo y de lo pedagógico que comienza a surgir durante las décadas de 1960 y 1970 sin embargo la consolidación y el trabajo de teorizar sobre las experiencias particulares de cada región es hasta la década de 1980.

En este sentido podemos decir que la Pedagogía Crítica comienza a constituirse como corriente pedagógica en 1960<sup>248</sup> sitúa la emergencia de la pedagogía crítica en 1960 y como consecuencia del aire opositor de la generación: "Las pedagogías críticas — independientemente de su aparente debilitamiento al término de la etapa— marcaron el compás del desenvolvimiento de las tendencias pedagógicas, orientando el campo polémico hacia otras dimensiones."<sup>249</sup>, dimensiones que articulan lo político, lo económico y lo social al ámbito educativo y que dejan al descubierto las relaciones de poder, dominación y reproducción de lo establecido al interior de las escuelas.

Aun cuando estamos situando la década de 1960 como la fecha en que la corriente de la Pedagogía crítica surge derivada en gran parte de las ideas de la Escuela de Frankfurt es importante señalar que en el contexto latinoamericano hay rastros de una propuesta de educación crítica en las ideas de José Martí, o de educadores como José Carlos Mariátegui y Luis Beltrán Prieto.<sup>250</sup>

Así pues, es en la década de 1960 cuando las ideas de la Escuela de Frankfurt y las ideas de educadores americanos se articulan para conformar la corriente de la Pedagogía Crítica esto es debido a los problemas sociales que en esta década comenzaron a hacerse evidentes, problemas como desigualdad, marginación, opresión

---

<sup>246</sup> DEL PALACIO Díaz, Alejandro. "La Escuela de Frankfurt: el destino trágico de la razón", en: Revista Tiempo, p. 26-27

<sup>247</sup> MORA David. "Pedagogía y Didáctica Crítica" en: Integra Educativa No 4 / Vol. II No. 1, p. 28

<sup>248</sup> GONZÁLEZ Castro, Claudia. "Pedagogía Crítica", en: www.rmm.cl

<sup>249</sup> NASSIF Citado en GONZÁLEZ Castro, Claudia. **Ídem.**

<sup>250</sup> BECERRA Hernández Rosa y Andrés Moya Romero. "Pedagogía y Didáctica Crítica: Hacia la Construcción de una visión latinoamericana", en: **Op Cit.** Integra Educativa, p. 18

y dominación de un sector de la sociedad sobre otro, y desembocaron con el estallido de conflictos sociales en varias partes de América Latina.

Al interior de estos conflictos sociales educadores posicionados desde de la pedagogía crítica, uno de ellos Paulo Freire pionero y la figura más representativa de este movimiento en América, comenzaron a vincular los conflictos sociales derivados de la opresión, explotación y la dominación de la clase privilegiada sobre la clase trabajadora a contextos educativos, en procesos formales y no formales, situándose desde el lado de los desposeídos en clara concordancia con el objetivo principal de la teoría crítica: la emancipación de los sujetos.

Es en la década de 1980 cuando la Pedagogía Crítica tuvo su máxima expresión debido, en parte, a que autores como Giroux, McLaren, Apple, Freire, entre otros, pudieron llevar al nivel de la teoría los análisis derivados de sus experiencias educativas dentro de contextos específicos. Cabe aclarar que la Pedagogía Crítica no es una corriente homogénea en sus ideas, sin embargo sus representantes "...están unidos por sus *objetivos*: habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes."<sup>251</sup>

En México educadores como Adriana Puiggrós y Alicia de Alba retoman las propuestas de la Pedagogía Crítica provenientes tanto de la escuela norteamericana como de la corriente latinoamericana. Sin embargo las ideas de la Pedagogía Crítica retomadas por educadores mexicanos entraron en conflicto con las políticas de formación docente en particular con las generadas desde el CISE en el caso de la UNAM.

El CISE, creado en 1973 durante la administración de Guillermo Soberón al frente de la UNAM, era el órgano dentro de la Universidad encargado de la formación docente, sin embargo las políticas, estrategias y acciones que se generaron fueron centradas en "Fortalecer en la Universidad el interés por las cuestiones didácticas; Conseguir que, de manera organizada y permanente, los profesores puedan intercambiar experiencias acerca de los problemas de la enseñanza; Ofrecer regularmente, al personal

---

<sup>251</sup> McLAREN Peter. La vida en las escuelas: introducción a la pedagogía crítica..., p. 255-256

académico de la Universidad interesado en ellos, cursos intensivos de Didáctica General y Especializada...”<sup>252</sup>

De manera que fueron impulsadas políticas para la formación docente concentrándose solamente en la ‘formación didáctica’ de los profesores dejando del lado todo el campo de lo pedagógico lo cual es relevante pues impacta de manera directa en la formación de la incipiente e improvisada planta docente de las ENEP entonces de reciente creación.

La didáctica promovida desde el CISE se deriva de la pedagogía tecnocrática con tintes de lo tradicional desde la cual la didáctica debe de proporcionar a los profesores estrategias y técnicas para resolver los problemas dentro del aula y lograr el aprendizaje de los contenidos por parte de los alumnos, es decir, por tanto se trata de un modelo didáctico de recetario.

Contrastando con lo anterior, la pedagogía hermenéutico-posmoderna la cual al centrarse en la subjetividad del sujeto, en el individualismo y aislamiento del Ser para su formación propone un modelo didáctico centrado en la subjetividad e individualidad de cada sujeto, rozando con lo autodidacta pues “... no tiene otra finalidad que la ilustración a través de la deliberación”<sup>253</sup>

Modelo didáctico que bien podría seguir el método socrático el cual consta de dos partes: la primera llamada *ironía* en la cual a través de una serie de preguntas se busca que el sujeto adquiera conciencia de su propia ignorancia; en la segunda parte la mayéutica “...mediante la observación y el análisis de casos concretos se descubría lo esencial del asunto que se estudiaba, con lo cual se formaba un concepto...”<sup>254</sup>, procurando la formación del sujeto de manera individual.

Desarrollada por pensadores sobre todo del campo de la filosofía, en la Pedagogía no se ha constituido como método privilegiado.

En el caso del Curriculum de FES Aragón se privilegian particularmente dos modelos pedagógicos los cuales posibilitan situaciones enajenantes a través de las relaciones

---

<sup>252</sup> CUADERNOS DEL CENTRO DE DIDÁCTICA, Núm. Especial, Enero-Marzo de 1977, p. 21

<sup>253</sup> P. 49

<sup>254</sup> CHÁVEZ Calderón, Pedro. Historia de las doctrinas filosóficas, p. 64

humanas que se establecen entre docentes y estudiantes así como los modelos didácticos dominantes. Ambos, relaciones humanas y modelos didácticos, permiten relaciones de dominación, opresión y explotación que a su vez posibilitan la enajenación de los sujetos.

De manera que es necesario reflexionar sobre la relación didáctica entre el docente y el estudiante protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje, para la reconstrucción del problema eje: la Enajenación pedagógica que se produce por medio de los modelos tecnocrático y hermenéutico posmoderno dentro de la Licenciatura en Pedagogía de FES Aragón, en el contexto específico, la licenciatura en Pedagogía- FES Aragón.

En el Capítulo 2 de este trabajo se mencionó la importancia de aplicar un cuestionario y analizar sus resultados, los cuales fueron enriqueciendo el debate que se dio en torno al Curriculum de la Licenciatura en Pedagogía de FES Aragón. Para el desarrollo este capítulo las preguntas seleccionadas giraron en torno a la Didáctica y a la figura del Docente y del Estudiante. Las preguntas comunes fueron siguiendo los rubros de: Conceptos sobre Didáctica, Figura Docente y el Pedagogo como profesionalista; mientras que las preguntas diferenciadas se refieren a la forma en que las clases al interior del aula se desarrollan y al Pedagogo como sujeto para la transformación social.

El rubro de Didáctica indaga acerca del manejo de conceptos sobre la Didáctica con el objetivo de analizar la concepción dominante de la Didáctica, la Enseñanza y el Aprendizaje en las respuestas de los estudiantes. (Ver anexo B)

<b>PREGUNTAS COMUNES</b>	<b>C4</b>	<b>C6</b>	<b>C8</b>
<i>Rubro</i> Conceptos sobre Didáctica		C6-15 C6-16 C6-16.1 C6-16.2	C8-14 C8-15 C8-15.1 C8-15.2

El cuarto rubro de preguntas comunes se refiere a la concepción dominante que los estudiantes tienen acerca de la tarea del docente con el objetivo de analizarla. (Ver anexo B)

<b>PREGUNTAS COMUNES</b>	<b>C4</b>	<b>C6</b>	<b>C8</b>
<i>Rubro</i> Tarea Docente		C6-18	C8-17



El quinto rubro de preguntas comunes indaga sobre la postura pedagógica en la cual los estudiantes se ubican a sí mismo y al docente con el que se identifican dentro de la licenciatura. (Ver anexo B)

<b>PREGUNTAS COMUNES</b>	<b>C4</b>	<b>C6</b>	<b>C8</b>
<i>Rubro</i> Postura Pedagógica		C6-19 C6-19.1 C6-19.2	C8-18 C8-18.1 C8-18.2

El sexto rubro de preguntas comunes se refiere a la visión que los estudiantes tienen acerca del quehacer profesional del pedagogo y el tipo de saberes que éste debe tener. (Ver anexo B)

<b>PREGUNTAS COMUNES</b>	<b>C4</b>	<b>C6</b>	<b>C8</b>
<i>Rubro:</i> Pedagogo como profesionista		C6-20 C6-21	C8-20

Las preguntas diferenciadas se dividen en 2 rubros Metodología didáctica empleada en el salón de clases y El pedagogo y la transformación social.

El cuarto rubro Didáctica se refiere a la forma de desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje dentro del salón de clases. (Ver anexo B)

<b>PREGUNTAS DIFERENCIADAS</b>	<b>C4</b>	<b>C6</b>	<b>C8</b>
<i>Rubro:</i> Didáctica	C4-21	C6-17	C8-16

El último rubro se refiere al papel que los estudiantes se asignan a sí mismos como futuros pedagogos en la transformación social. Fue formulada solamente a los estudiantes de 8° semestre partiendo del supuesto de que se encuentran en posibilidades de verse a si mismo como agentes de cambio tomando en cuenta que están por finalizar su proceso de formación académica como pedagogos. (Ver anexo B)

<b>PREGUNTAS DIFERENCIADAS</b>	<b>C4</b>	<b>C6</b>	<b>C8</b>
<i>Rubro:</i> El pedagogo y la transformación social			C8-9

### 3.1 Modelos didácticos dominantes en la Licenciatura en. Pedagogía de FES Aragón: neutrales y despolitizados

Tomando como referencia una concepción de sociedad amplia, es decir, como una totalidad en la cual los hombres tejen diversas relaciones condicionadas en múltiples niveles, “Al condicionarse todas las formas de actuación del hombre se condiciona, por lo tanto, la educación y la adquisición de conocimientos.”<sup>255</sup>, la cual de manera sistematizada se reserva a la escuela.

En el ámbito escolar dentro del aula es donde se manifiesta el modelo didáctico, es decir, toma vida el proceso enseñanza-aprendizaje de manera sistematizada manifestándose en la relación que se establece entre el docente y los alumnos. De esta manera, retomando a Contreras Domingo, se entiende a la Didáctica como “... la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas.”<sup>256</sup> Es decir, la Didáctica se encarga del estudio, análisis, comprensión, reflexión y explicación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La enseñanza se entiende como una práctica humana y al mismo tiempo una práctica social<sup>257</sup>. Práctica humana en tanto que unas personas ejercen influencia sobre otras con un objetivo determinado, aunque a veces no se explicita, y una práctica social pues “...responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos en la misma.”<sup>258</sup> Así, el objeto de conocimiento “.., es una construcción social, producto de la reflexión acción....”<sup>259</sup>

De esta forma, mientras que el aprendizaje es un proceso “...de elaboración de verdades que se produce entre los hombres y lo individual y que en sentido estricto queda subordinado a lo social.”<sup>260</sup> Lejos de ser solamente una modificación de la conducta es una producto de la interacción entre los humanos y por tanto una construcción social

---

<sup>255</sup> PANSZA, Margarita. “Sociedad, Educación, Didáctica.”, **Óp. Cit.** p. 21

<sup>256</sup> **Ídem**

<sup>257</sup> **Ibidem**, p. 16

<sup>258</sup> **Ídem**

<sup>259</sup> PÉREZ JUÁREZ, Esther. “Problemática general de la didáctica”, en. PANSZA, **Óp. Cit** p.82

<sup>260</sup> **Ibidem**, p. 85

Tomando en cuenta que todo currículum “Implica una concepción de la realidad, del conocimiento y del aprendizaje.”<sup>261</sup>, estas concepciones aportan elementos que posibilitan identificar el modelo didáctico del plan de estudios. En el currículum formal de la Licenciatura en Pedagogía, como parte del proceso de reestructuración y cambio, el modelo didáctico el Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía 2002 en FES Aragón apuntan a un modelo crítico en donde se considera “...a la realidad como histórica y dialéctica, lo cual nos conduce a abordarla como una totalidad; el objeto de conocimiento...es una construcción social, producto de la reflexión-acción que desde una ángulo de esa realidad cambiante y contradictoria hacen los hombres.”<sup>262</sup>

Lo anterior supone un gran cambio en la manera de entender estos conceptos y las relaciones docente-alumno en el sentido de que ambos actores no son reducidos a objetos, al contrario, se les considera sujetos cognoscentes que enseñan y aprenden en un proceso dialéctico al construir conocimientos reconociendo el contexto donde se desarrollan.

No obstante, el modelo didáctico propuesto en el Plan de Estudios no se cumple, pues al interior de los salones sigue predominando el modelo didáctico tradicional y el modelo didáctico tecnocrático quedando relegado el modelo didáctico crítico-dialéctico, a través de ellos los sujetos establecen relaciones enajenantes. En este sentido al hablar de un modelo didáctico enajenante retomamos a Telma Barreiro quien afirma que “...la enajenación presenta dos rasgos muy importantes: “el tipo de relación inerte, deshumanizada, ‘reificadora’, que el individuo tiene con sus semejantes y su ubicación como entidad impotente, estática, dentro de una estructura social que lo envuelve, que dirige su vida, sin que sienta el deseo ni vislumbre la posibilidad de introducir modificaciones en ella radicales.”<sup>263</sup>

Es decir, las relaciones que entablan el docente y el estudiante dentro del proceso enseñanza-aprendizaje son inertes, despersonalizadas, fragmentarias y jerárquicas que refuerzan en los sujetos la imagen de una estructura social particular, el lugar que ellos ocupan en dicha estructura. En ambos modelos los sujetos se encuentran

---

<sup>261</sup> PANZSA, Margarita. *Pedagogía y Currículo*, México, Gernika, 1987, p. 16

<sup>262</sup> PÉREZ Juárez, Esther. “Problemática General de la Didáctica”, en: PANZSA, Margarita. *Óp. Cit.* p. 85

<sup>263</sup> *Ibidem*, p. 94

inmersos en situaciones que los separan de sí mismos, de los otros sujetos y del producto de su trabajo.

Los separan de sí mismos pues son considerados objetos que cumplen una función dentro de la estructura social en una práctica social pues el docente enseña y el estudiante aprende, negando la capacidad de creación y transformación que el hombre tiene; los separa de los otros sujetos al negar la posibilidad de los sujetos para organizarse en colectivos, en su lugar exaltando el individualismo y promoviendo una actitud pasiva, ahístorica, despolitizada, acrítica y apática desde una aparente posición neutral; por último, los separa del producto de su trabajo pues los sujetos no llevan a cabo una praxis creadora sino una práctica rutinaria, repetitiva y despersonalizada.

Aparentemente ambos modelos didácticos son considerados opuestos pues tienen diferentes concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza así como diferente es también el rol papel del docente y del estudiante en cada modelo. Sin embargo en ambos se establecen relaciones enajenantes y en ambos la didáctica es una disciplina neutral desarticulada del contexto.

Para facilitar el análisis, primero se expondrá lo relacionado al modelo didáctico tradicional en la licenciatura en Pedagogía de FES Aragón y posteriormente el modelo didáctico tecnocrático. En este punto cabe aclarar que al interior de la Licenciatura en Pedagogía se presenta el siguiente fenómeno pues es posible ubicar a los docentes según la postura pedagógica en la cual se inscriben abiertamente, es decir de entrada hay 3 tipos de docente atendiendo a su postura pedagógica: tradicional tecnocrático, hermenéutico-posmoderno y crítico-dialéctico. Sin embargo lo anterior es el plano del discurso, ya dentro del salón de clases en algunas ocasiones el discurso y la práctica del docente no coinciden. Es decir, que hay docentes que se declaran abiertamente como hermenéuticos-posmodernos o críticos dialécticos pero dentro del aula el modelo didáctico que se desarrolla es el tecnocrático.

Dentro de la generalidad de los profesores que se asumen en el discurso hermenéutico-posmoderno y lo llevan a la práctica o de aquellos maestros que se ubican a sí mismos en el discurso de la Pedagogía Crítica, sus clases se desarrollan desde un modelo tradicional, en el cual la enseñanza es concebida como la transmisión

de conocimientos, el aprendizaje la acumulación y memorización de dichos conocimientos, el profesor es el poseedor del conocimiento a transmitir mientras que los alumnos son objetos pasivos que los reciben.

Conviene recordar que “el proceso de conocimiento queda reducido a la aprehensión de los objetos a través de los sentidos, al acto mecánico de apropiación de la realidad, de una realidad inmutable, fragmentada en compartimientos estancos inconexos y divorciados de la acción del hombre”<sup>264</sup>, por ello los estudiantes no articulan coherentemente conceptos como Formación, Educación y Pedagogía pues los ven como conceptos separados y de manera fragmentada sin articulación a la realidad.

Los contenidos del temario son trabajados principalmente a través de autores que fundamentan teóricamente a esta corriente de pensamiento como Hegel, Nietzsche, Heidegger, etc. El profesor explica los aspectos más relevantes de la lectura mientras que los alumnos reciben tales conocimientos, en una especie de verbalismo, el cual conviene recordar que “...constituye uno de los obstáculos más serios de la escuela tradicional, donde la exposición por parte del profesor sustituye de manera sustantiva otro tipo de experiencias...”<sup>265</sup>

Es destacable que en esta relación el profesor asume también una posición de cierta superioridad sobre los alumnos, en el sentido de que él es quien sabe sobre los autores<sup>266</sup> y sus teorías. Tejiendo en torno al docente la imagen de un erudito, de un sabio que transmite sus conocimientos<sup>267</sup> a unos individuos que son ignorantes y estableciendo nuevamente una relación vertical.

Los alumnos de este modo asumen un papel receptivo que, en contra de lo que se dice al interior de la licenciatura, la mayoría de las veces es acrítico sin poner en juicio lo que el maestro o las lecturas dicen. “Se considera al que enseña como “la autoridad” (que le es conferida por el saber que posee) que decide, otorga y concede; y al que

---

<sup>264</sup> **Ibídem**, p. 79

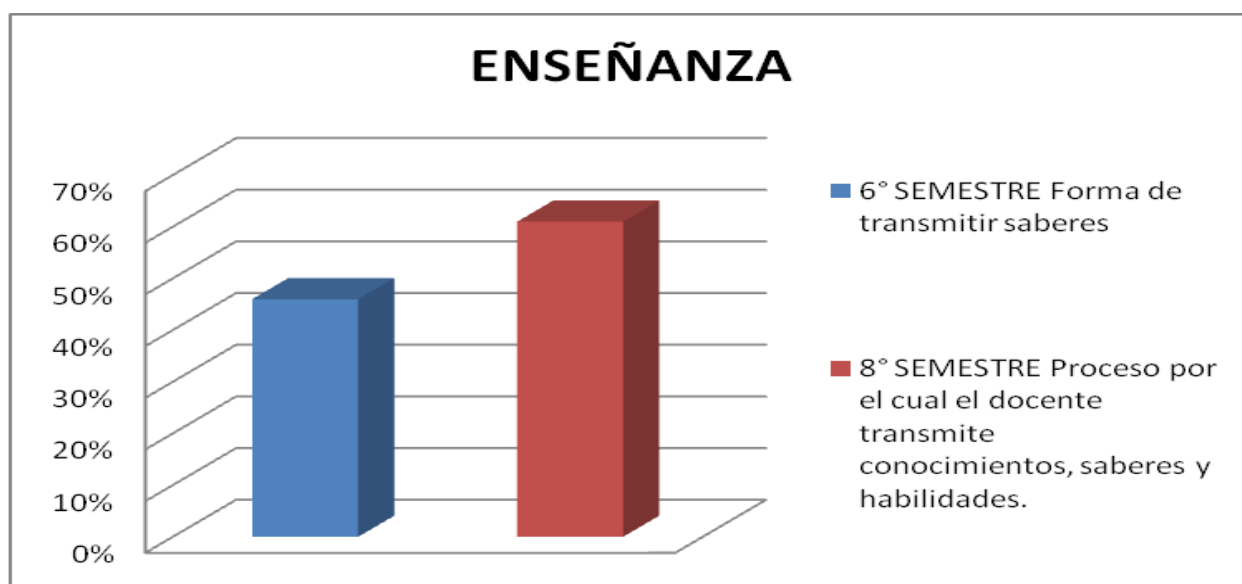
<sup>265</sup> **Ibídem**, p. 50

<sup>266</sup> También se puede hablar sobre un autoritarismo por parte de los docentes en el sentido de que cualquier opinión contraria a su postura es reprimida, descalificada y silenciada en el salón de clases.

<sup>267</sup> En este punto se observa un extraño fenómeno que da cuenta de la combinación entre ambos modelos didácticos en la licenciatura pues los conceptos dominantes de aprendizaje y didáctica son configurados por los estudiantes desde el modelo didáctico tecnocrático pero la enseñanza es entendida por ellos desde el modelo tradicional. Ver Anexos B.2 Y B.3

aprende, como un recipiente más o menos vacío y esterilizado al que hay que llenar, al que hay que convertir de “ser natural” en “ser social”. En este proceso el hombre se cosifica.”<sup>268</sup>De esta manera el docente y el estudiante se separan, uno enseña y el otro aprende, uno da y el otro recibe sin entablar una relación dialéctica en la cual ambos aprenden y ambos enseñan.

En este sentido al interior de la Licenciatura los estudiantes han ido configurando una noción de la enseñanza desde el modelo tradicional, pues al pedirles que escribieran su definición de enseñanza los estudiantes de sexto y octavo semestre las siguientes respuestas fueron las más repetidas:



Es decir, los estudiantes asumen a la enseñanza desde el modelo didáctico tradicional como una transmisión de un conjunto de conocimientos unidireccional, es decir, de parte del docente a los estudiantes. Esto supone que los estudiantes tienen la idea de un proceso de enseñanza jerarquizado y estático en donde una parte tiene la autoridad por poseer el conocimiento y la otra parte obedece por carecer de éste.

En el otro caso tenemos que el modelo didáctico tecnocrático, perteneciente a la racionalidad técnico-instrumental, "...se presenta con un carácter eminentemente técnico, instrumental, aséptico, neutral, se fundamenta en el pensamiento pragmático

---

<sup>268</sup> **Ibíd.**, p. 79

de la psicología conductista, en el análisis de sistemas, en la formación de recursos humanos de corte empresarial, etc.”<sup>269</sup>

Técnico e instrumental pues se fundamenta en la acción operativa, en dominar un conjunto de conocimientos instrumentales para controlar una situación determinada. Aséptica y neutral pues desde este modelo se dice que el papel del docente es enseñar y el del alumno aprender sin favorecer ningún proyecto político, económico y social, lo cual resulta falso pues aun cuando no se promueva abiertamente el sistema capitalista dentro de las escuelas los contenidos y la manera en que éstos se enseñan y aprenden tienen intencionalidad política y forman parte de un proyecto social y económico perfectamente definido buscando la educación de sujetos apolíticos, ahistóricos y acríticos.

El modelo didáctico tecnocrático ha penetrado a tal grado dentro de los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de FES Aragón que han introyectando y asumido como propios conceptos como didáctica y aprendizaje desde este modelo, lo anterior se manifiesta dentro de la licenciatura en Pedagogía de FES Aragón en aspectos como la concepción dominante que los estudiantes tienen acerca de la Didáctica<sup>270</sup>.

El aprendizaje desde este modelo “...consiste en la modificación de la conducta que se opera en el sujeto”<sup>271</sup>, mientras que la enseñanza “se centra en el reforzamiento de las conductas y, en consecuencia, en la programación de las circunstancias contingentes.”<sup>272</sup> Así, el proceso enseñanza-aprendizaje es mecanizado pues se trata de un proceso donde la modificación de la conducta, aprendizaje, se obtiene a través de la correcta aplicación y control de los estímulos, enseñanza, por parte del docente.

Esta concepción de aprendizaje ha sido interiorizada en los estudiantes de sexto y sobre todo de octavo semestre a quienes al pedirles que escribieran su definición de

---

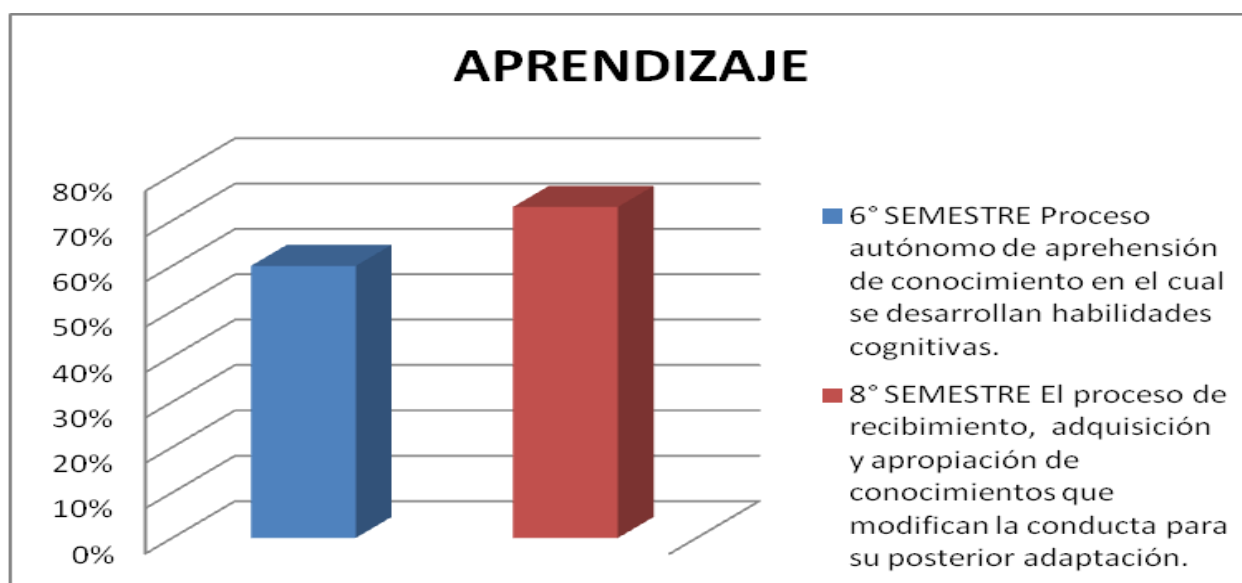
<sup>269</sup> PANSZA, Margarita. “Sociedad-Educación-Didáctica”, **Ibidem**- p. 55

<sup>270</sup> El modelo didáctico tecnocrático ha penetrado a tal grado dentro de los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de FES Aragón que han introyectado y asumido como propios conceptos como didáctica y aprendizaje desde este modelo, lo anterior se manifiesta dentro de la licenciatura en Pedagogía de FES Aragón en aspectos como la concepción dominante que los estudiantes tienen acerca de la Didáctica (Ver anexo B.2 Y B.3) Es necesario aclarar que no solamente son los estudiantes que se ubican a sí mismos en la corriente tecnocrática los que tienen una concepción funcional sobre la Didáctica pues también los alumnos que se adhieren a la corriente hermenéutica-posmoderna comparten dicha visión.

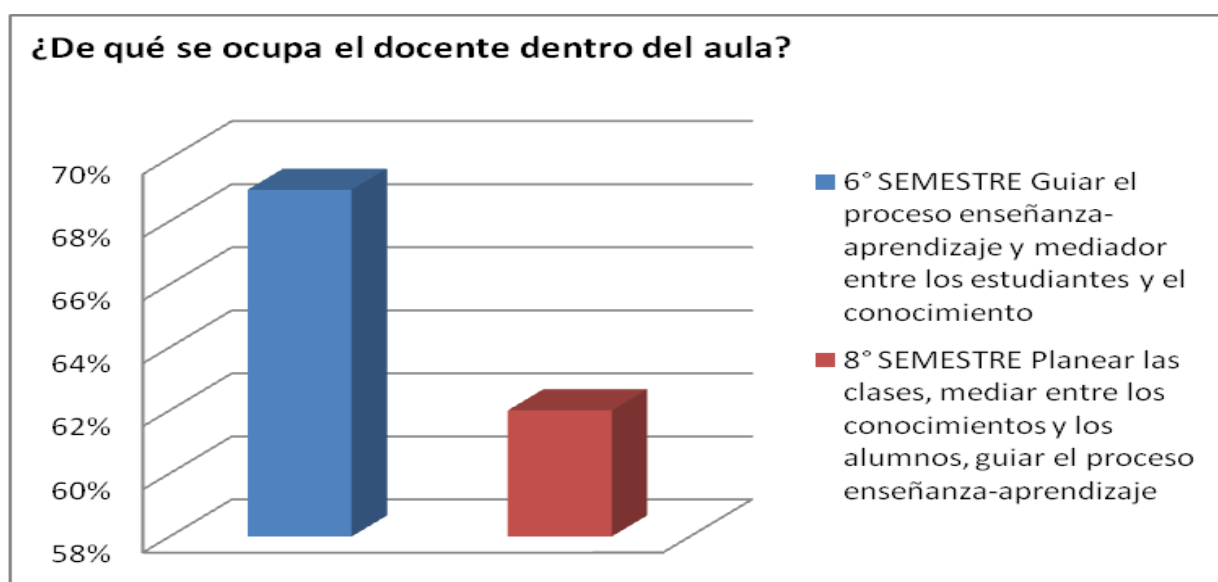
<sup>271</sup> MORÁN Oviedo, Porfirio. “Instrumentación Didáctica”, **Ibidem**, p. 170

<sup>272</sup> PÉREZ Juárez, Esther. “Problemática General de la Didáctica.”, **Ibidem**, p. 80

aprendizaje resultando las siguientes las respuestas más repetidas para cada semestre:



Es posible observar sobre todo en los estudiantes de octavo semestre la concepción mecanicista de aprendizaje como la adquisición de conocimientos que modifican la conducta del sujeto. Lo anterior concuerda con las respuestas que los mismos estudiantes proporcionaron acerca del papel del docente dentro del aula:



El papel del alumno y el del docente para los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de FES Aragón están perfectamente determinados y son estáticos, el alumno es visto como un objeto manipulable que responde a ciertos estímulos del



docente de ahí la importancia que se le da las dinámicas, estrategias, y recursos dentro del aula. "...se pasa del receptivismo al activismo."<sup>273</sup>

En la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón, dentro de la generalidad de los maestros que abiertamente se inscriben en esta postura sus clases se desarrollan siguiendo el modelo didáctico tecnocrático<sup>274</sup>. En este sentido se pone énfasis el uso de técnicas y dinámicas que "faciliten" para el aprendizaje de ciertos contenidos, es usual que el maestro reparta los temas del programa para que se formen equipos y expongan los temas haciendo uso de una carta descriptiva para la estructuración de la clase. Así la didáctica pierde su carácter político, convirtiéndose en un recetario para lograr que los alumnos aprendan determinados contenidos.

El maestro es el encargado de supervisar el desarrollo de la clase perdiendo supuestamente el protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo sigue siendo él quien lo controla aunque su poder ya no recaiga en el dominio de los conocimientos y los contenidos sino en la manera de planificar, diseñar, aplicar estímulos para los alumnos, quienes aparentemente adquieren más relevancia al participar de manera 'más activa' pero se les sigue concibiendo como objetos. En la licenciatura en Pedagogía de FES Aragón el docente tecnocrático promueve el aprendizaje de estas tareas pues se afirma que es lo que pide el mercado en un pedagogo.

Retomando a Margarita Pansza, "...señala que la tecnología educativa no logra superar al llamado modelo tradicional como se pretende, sino solamente una modernización del mismo con la perspectiva de la eficiencia y el progreso."<sup>275</sup> Es decir, no obstante que aparentemente el modelo didáctico tecnocrático es diametralmente opuesto al modelo tradicional principalmente porque en el segundo el proceso enseñanza-aprendizaje es un proceso pasivo para el estudiante y en el primero se le otorga, también aparentemente, un papel activo, ambos modelos comparten una visión de la didáctica como un conjunto de instrumentos al alcance del profesor para conseguir ciertos

---

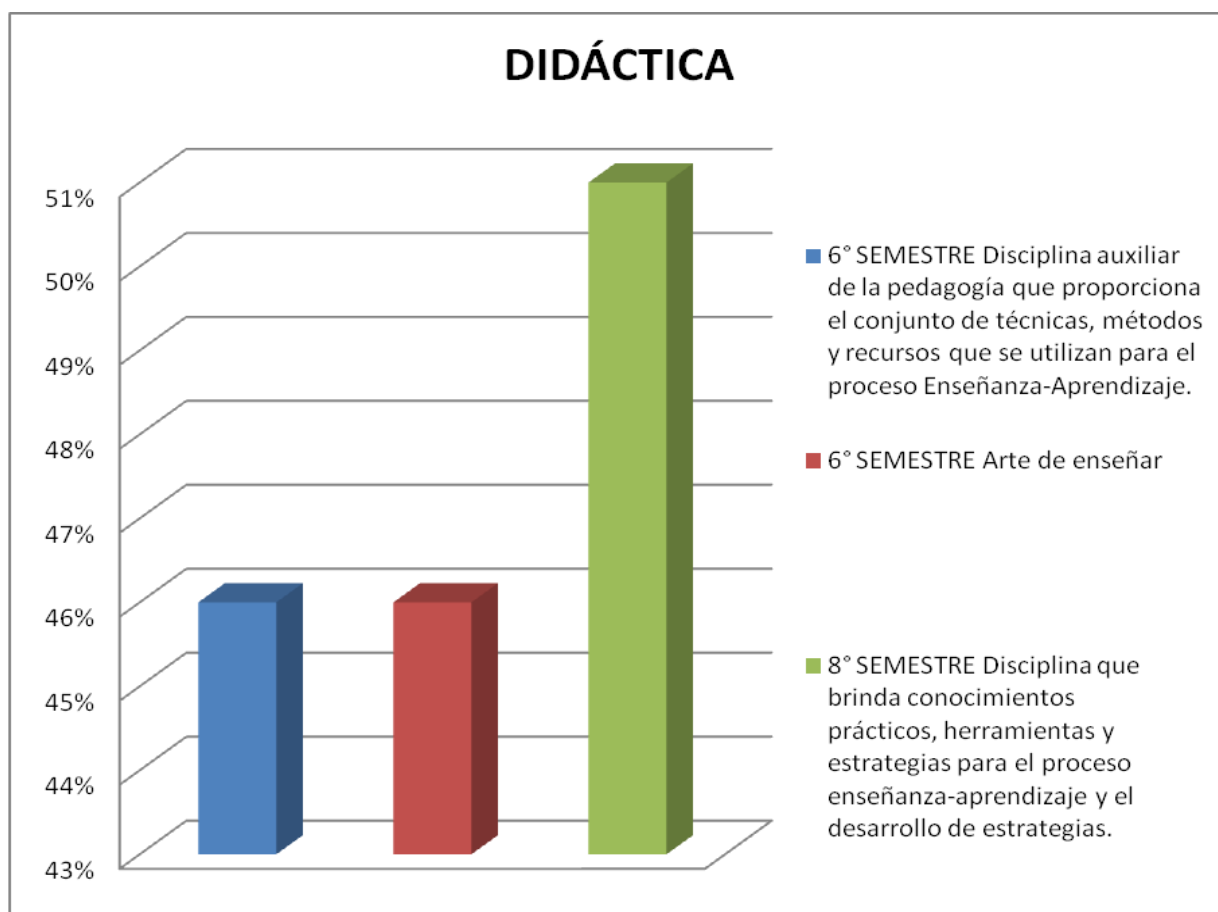
<sup>273</sup> MORÁN Oviedo, Porfirio. "Instrumentación Didáctica", **Ibíd**em, p. 179

<sup>274</sup> Sin embargo es importante mencionar que también se presentan casos de docentes que se desde el discurso se posicionan en la corriente hermenéutica-posmoderna o en el materialismo dialéctico pero sus clases se orientan hacia el modelo tecnocrático

<sup>275</sup> PANSZA Margarita. "Sociedad-educación-didáctica", **Ibíd**em, p. 56

aprendizajes, conjunto que se caracteriza por su neutralidad, universalidad, atemporalidad y despolitización..

La concepción dominante que los estudiantes de sexto y octavo semestre reflejaron en la definición de didáctica corresponde a un conjunto neutral de herramientas para lograr el aprendizaje dentro del aula:



El carácter universal con el que se reviste a la Didáctica en ambos modelos hace parecer que esta disciplina ya acabada, atemporal, no importa en que contexto se desarrolle tal modelo siempre se obtendrán los mismos resultados; en este sentido “subyace un concepto fragmentado y mecanicista del aprendizaje, del conocimiento y consecuentemente de la realidad”<sup>276</sup> pues se piensa que tanto la realidad como el conocimiento se mantienen estáticos y que el aprendizaje es un proceso mecánico en donde se aplican estímulos y reciben respuestas.

<sup>276</sup> DÍAZ Barriga, Ángel. *Didáctica y Currículum*, Paidós, México, p. 183

La didáctica desde ambos modelos es aséptica y neutral pues se dice que el papel del docente es enseñar y el del alumno aprender sin favorecer ningún proyecto político, económico y social, lo cual resulta falso pues aun cuando no se promueva abiertamente el sistema capitalista dentro de las escuelas los contenidos y la manera en que éstos se enseñan y aprenden tienen intencionalidad política y forman parte de un proyecto social y económico perfectamente definido buscando la educación de sujetos apolíticos, ahistóricos y acríticos.

Así didáctica significa un conjunto de técnicas e instrumentos neutrales, pues el único objetivo es lograr que el alumno aprenda ocultando que a través de eso que aprende el sujeto es enajenado lo cual es una situación conveniente para la repetición del sistema capitalista, para que el alumno aprenda. También se le descontextualiza quedando como universal, estática y neutral<sup>277</sup> lo cual le ha permitido desligarse de su contexto ya que la única finalidad es lograr en los alumnos la obtención de ciertos aprendizajes pero no se pregunta el por qué y para qué de esos aprendizajes.

De este modo, en las relaciones de enseñanza-aprendizaje que docente y alumno establecen desde el modelo tecnocrático al interior de la Licenciatura en pedagogía de FES Aragón el proceso enseñanza-aprendizaje pierde toda la intencionalidad política encubriéndola en una aparente postura neutral que no está ni a favor ni en contra de nada ni nadie, cuando en realidad esa aparente postura neutral sirve a intereses específicos de legitimación y preservación del sistema capitalista.

De esta forma existe una relación vertical claramente definida entre docente-alumno, donde el docente trasmite y el alumno recibe; lo anterior está en contradicción con el modelo didáctico propuesto, pues lejos de llevarse a cabo un proceso dialéctico de intercambio, construcción y negociación de conocimientos y saberes articulados y articulables a un contexto específico donde docente y alumnos enseñan pero también aprenden, en lugar de eso, se lleva a cabo una transmisión de conocimientos acrítica y desarticulada de un contexto.

---

<sup>277</sup> CONTRERAS Domingo, José, Enseñanza, Currículum y Profesorado, p, 40

Al igual que en el modelo tecnocrático, en el modelo didáctico tradicional<sup>278</sup> la enseñanza lejos de concebirse como una práctica humana y social, es vista como una práctica enajenante por medio de la cual el alumno llega a dominar ciertos conocimientos, saberes, habilidades, destrezas que le permitirán una adaptación más óptima al sistema social al que pertenece pero que no le brinda posibilidades para lograr la transformación de ese sistema. .

Ambos modelos propician en los estudiantes, no sólo en los que se adhieren abiertamente y veladamente a la corriente tecnocrática sino también en los estudiantes que se inscriben en la corriente hermenéutico-posmoderna, una concepción utilitaria de la Didáctica al verla solamente como un recetario de instrumentos que al aplicarlos en determinada situación darán como resultado la obtención del aprendizaje.

Es destacable que en esta relación no se pregunta por la intencionalidad del proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, no se cuestiona el por qué y para qué de la enseñanza de los contenidos del programa escolar. Retomando el ejemplo de las Unidades de Conocimiento como Diseño de Recursos Didácticos y Taller de Diseño e Innovaciones tecnológicas se busca el dominio de recursos didácticos pero no se cuestiona a qué intereses responde el que los pedagogos dominen el uso de nuevas tecnologías y otros recursos didácticos.

En este sentido, ambos modelos didácticos son enajenantes tanto para el docente como para los alumnos pues los reducen a objetos con una posición claramente definida donde uno enseña y otro aprende, donde uno tiene la autoridad y otro debe obedecer sin que ninguno de los dos reflexione la situación y la tome como algo natural, ya dado.

Como hemos visto, la Didáctica como disciplina, el enfoque y modelo didáctico presente en una institución educativa o en una licenciatura, como en este caso, están cargados de posturas políticas, ideológicas y sociales que persiguen intereses definidos. Por lo tanto se debe tener claro que “La Didáctica no es ni puede ser neutral. Incluso las perspectivas liberales, que sólo pretenden servir de <<ayuda>> a los

---

<sup>278</sup> En este modelo didáctico la Enseñanza es “... la acción del maestro centrada en los contenidos, consiste en hacer llegar al alumno (...) y disponer actividades que promuevan la retención memorística y la verificaciones...” MORÁN Oviedo, Porfirio, “Instrumentación Didáctica”, en PANSZA Margarita, **Óp. Cit.** p. 81

alumnos...no dejan de ser una postura política ideológicamente situada en la creencia en la meritocracia basada en las capacidades y en el poder de la educación para propiciar el cambio social...”<sup>279</sup>

Las perspectivas, como la tecnocrática y el modelo tradicional coexistentes dentro de la Licenciatura en Pedagogía de FES Aragón, que hacen pasar a la Didáctica como una disciplina neutral y despolitizada sin más interés que “lograr el aprendizaje” están ocultando las intenciones políticas existentes detrás del estatus neutral y desinteresada que aparentemente tiene la Didáctica. En este sentido cualquier enfoque didáctico, pedagógico y educativo, que se adopte implica por parte del Docente una toma de postura desde la cual afrontar y confrontar las diversas problemáticas educativas, así como ubicarse en el campo educativo y pedagógico. Sin embargo, en la generalidad de los docentes esta toma de postura se hace de manera inconsciente o por repetición de patrones vistos sin preguntarse a qué intereses responde verdaderamente ese modelo y a la vez reproduciendo el sistema social.

De manera que se propone un Modelo Didáctico Crítico que exige una toma de postura crítica por parte del Docente la cual “...significa ir más allá de los cambios internos e inmediatos de la práctica escolar.”<sup>280</sup> Significa la construcción de un proyecto político de sociedad que se busque la igualdad no solamente económica sino también social, política y educativa<sup>281</sup>, es decir, significa comprometerse con un proyecto de transformación social.<sup>282</sup>

Dentro del campo educativo, una postura crítica en lo referente a la Didáctica implicaría la toma de conciencia por parte del docente y también de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de FES Aragón sobre la enseñanza y los fines que persigue, es decir, que se debe correr el velo de neutralidad y naturalidad<sup>283</sup> de un

---

<sup>279</sup> CONTRERAS Domingo, José. Currículum, Enseñanza y Profesorado, p. 43

<sup>280</sup> **Ibidem**, p. 44

<sup>281</sup> APPLE, 1986, p. 24, citado en: CONTRERAS Domingo, José, Enseñanza, Currículum y Profesorado, p..

<sup>282</sup> La Didáctica desde una vertiente Crítica se guía sobre todo por los principios de emancipación y justicia social<sup>282</sup> que trasciendan los muros del aula, es decir, que un modelo didáctico crítico se articula con un proyecto curricular que a su vez se articule con un proyecto global de transformación social, de tal manera que el compromiso de la Didáctica Crítica “... debe ser un compromiso con las acciones educativas y políticas que son justas y que se emprenden para promover la justicia.”<sup>282</sup> **Ibidem**, p. 45

<sup>283</sup> **Ibidem**, p. 44

proceso que ocurre el marco de una institución con claros intereses económicos, políticos y sociales.

Desde el modelo de la Didáctica Crítica se "...plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello."<sup>284</sup>, así se busca develar lo oculto en concepciones neutras de la Didáctica y en los intereses que favorecen dichas concepciones despolitizadas e instrumentales.

Tomar postura crítica en lo referente a la didáctica implica también concebir a la Realidad, la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento, el papel del docente y del estudiante desde una perspectiva problematizadora, de esta manera, "Ubicados en la didáctica crítica, si aspiramos a una sociedad justa e igualitaria; a la formación de hombres comprometidos que establezcan vínculos de cooperación, que participen en su transformación y en el cambio social, que colaboren en la construcción de un saber conectado con una realidad histórico-social, la metodología tendrá que ser coherente con estos fines."<sup>285</sup>

Desde una concepción así sobre la didáctica se desprende que "... el objeto de conocimiento no es el objeto real, es una construcción social, producto de la reflexión—acción que desde un ángulo de esa realidad cambiante y contradictoria que hacen los hombres."<sup>286</sup>, de manera que el conocimiento es una construcción histórica, social y política dentro de una realidad cambiante y contradictoria por tanto su carácter es dinámico y no estático.

La enseñanza desde una perspectiva crítica se entiende como una práctica humana y social<sup>287</sup> en la que se ejerce intencionalmente influencia sobre otras personas dentro de una estructura social que debe transformar la relación asimétrica entre docente-estudiante en una relación dialéctica.

---

<sup>284</sup> MORÁN Oviedo, Porfirio. "Instrumentación Didáctica." en: PANSZA, Margarita. **Óp. Cit.** p. 181

<sup>285</sup> **Ibidem**, p. 121

<sup>286</sup> **Ídem**

<sup>287</sup> CONTRERAS Domingo, José. **Óp. Cit.** p. 16

De tal manera que “El aprendizaje es concebido por nosotros como un proceso de esclarecimiento, de elaboración de verdades que se produce entre los hombres y lo individual en sentido estricto queda subordinado a lo social. Se trata de un grupo de personas construyendo objetos diversos de conocimiento cuyas acciones los transforman a sí mismos e inciden en los procesos de cambio de la sociedad.”<sup>288</sup> En este sentido

Partiendo del supuesto de que el conocimiento se construye y se valida socialmente se rechaza una concepción instrumental del aprendizaje como modificación mecánica de la conducta o memorización de información, entendiéndolo como un proceso social que se interioriza en el sujeto de manera individual pero sin olvidar que aprendemos por los otros y también con los otros<sup>289</sup> De esta manera lejos de privilegiar aprendizajes que favorezcan el individualismo dentro del salón de clases, por el contrario se busca el lograr aprendizajes grupales en los cuales “... entran en un juego dialéctico el contenido cultural (información) y la emoción (atracción, rechazo, movilización de la afectividad), para obtener la producción de nuevas situaciones, tareas, soluciones, explicaciones, etc.”<sup>290</sup> El fin que se persigue es la construcción de conocimiento.

De lo anterior se desprende la necesidad de cambiar el papel que docentes y estudiantes y la relación de dependencia que existen entre ambas partes. Se propone una relación Dialéctica en la que el docente al enseñar también aprenda y en la cual los estudiantes no se conforme con ser participantes pasivos, por el contrario que indaguen y participen activamente en el proceso enseñanza-aprendizaje pues “...se aprende mientras se enseña y viceversa, en un interjuego permanente. Un educador-educando y un educando-educador, en la institución escolar, significa potencialmente el cambio en las funciones que tienen asignadas.”<sup>291</sup>

Se trata por tanto de desmitificar la figura del docente como el erudito que porta el conocimiento legítimo o como el ingeniero conductual que prepara milimétricamente las situaciones de aprendizaje y al estudiante como el recipiente vacío que debe ser llenado o como el individuo que debe modificar su conducta. “...ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en

---

<sup>288</sup> PÉREZ Juárez, Esther. “Problemática General de la Didáctica”, en: PANSZA, Margarita. **Óp. Cit**, p. 83

<sup>289</sup> **Ibíd**em, p. 82

<sup>290</sup> **Ibíd**em, p. 83-84

<sup>291</sup> **Ibíd**em, p. 85

comunidad, y el mundo es el mediador.”<sup>292</sup> En este sentido tanto el docente como el estudiante aprenden y enseñan algo pues son portadores de un cúmulo de saberes, conocimientos y habilidades.

Sin embargo, “Somos conscientes de que las modificaciones en el terreno didáctico no se pueden realizar por decreto, burocráticamente, aceptando irrestrictamente, sino que las mismas deben ser producto del análisis y la reflexión.”<sup>293</sup> Por tanto, más allá de un cambio dentro del documento oficial la perspectiva de una Didáctica Crítica que sustente el modelo didáctico al interior de la Licenciatura se necesita que los docentes reflexionen y critiquen su propia práctica profesional así como un cambio en los tipos de relaciones entre docente y estudiantes que se orienten hacia una relación dialéctica.

Lo anterior requiere que los docentes y estudiantes sean conscientes de la realidad del contexto y se encuentren convencidos de trabajar por y en un proyecto de transformación social que busque sobre todo la justicia social. De lo contrario se corre el riesgo de que el cambio solamente se quede en el papel como decreto, y si se tienen las adecuadas estructuras de poder se haga pasar como verdad oficial<sup>294</sup>, pero sin trascender hacia la praxis.

Lo que se propone es cambiar la visión del docente como poseedor absoluto del conocimiento dentro del aula pero también romper con una visión relajada del docente. Desde la postura crítica que se maneja el docente se piensa como un sujeto histórico, político y politizado, humano, consciente y crítico de su entorno, un sujeto responsable y comprometido con un proyecto social y educativo de transformación social y en congruencia con tal proyecto reflexiona, analiza, organiza y promueve actividades de enseñanza-aprendizaje encaminadas a concientizar y politizar a los estudiantes.

En este sentido, la propuesta de enseñanza se encamina al logro de aprendizajes grupales, es decir, a procesos de construcción y esclarecimiento de conocimientos elaborados socialmente e interiorizados individualmente lo cual implica pasar de “...una

---

<sup>292</sup> FREIRE, Paulo. *Óp. Cit.*, p. 86

<sup>293</sup> MORÁN Oviedo, Porfirio. “Instrumentación Didáctica”, *Óp. Cit.*, p. 181

<sup>294</sup> Como ocurre actualmente con el objeto de estudio de la Licenciatura en el Plan de Estudios, se queda en el documento oficial pero no trasciende ni aporta a la Pedagogía.



serie de individuos circunstancialmente reunidos, que inician una interacción”<sup>295</sup> (p.61) a “...un conjunto de personas que trabajan por objetivos comunes y por un proyecto de cambio compartido.”<sup>296</sup> Es decir, se busca pasar de un yo a un nosotros dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Como se mencionó, una transformación del modelo didáctico no solamente es un decreto oficial o un mínimo cambio en la impartición de los contenidos, implica una transformación del proyecto educativo y de sus actores. En este proceso de cambios existen ciertos obstáculos a vencer como el individualismo, el autoritarismo, los estereotipos del docente y los estudiantes y el tradicional vínculo de dependencia docente-alumno entre otros obstáculos más.

En cuanto al individualismo heredado por los alumnos de etapas escolares anteriores y que provoca resistencia y miedo a trabajar grupalmente, se debe “...crear en los alumnos actitudes de interés por el trabajo grupal.”<sup>297</sup> Sensibilizando a los estudiantes hacia el trabajo grupal. Así, se deberá romper forzosamente con los estereotipos del docente como quien enseña y los estudiantes como quienes aprenden, pues en una relación dialéctica, como la que se aspira a lograr entre docente-estudiante, ambas partes enseñan y ambas partes también aprenden.

Además también se deben desarrollar en los estudiantes actitudes y habilidades para el estudio crítico, habilidades tales como leer, sintetizar, discutir, jerarquizar, analizar, etc. “ ...mismas que las que tiene que dárseles un tiempo y un espacio para su consolidación dentro de nuestros cursos, a través de técnicas didácticas que les den sentido.”<sup>298</sup> Esto es importante pues a menudo se dice en los pasillos de Pedagogía que los estudiantes son críticos, analíticos y reflexivos pero pocas veces logran plasmar todas esas características en un trabajo al final de semestre.

Con la propuesta de un modelo didáctico desde una perspectiva crítica materialista-dialéctica a lo que se aspira con un proyecto educativo de transformación social es a la formación de un ser humano comprometido con la transformación de su realidad. Pero

---

<sup>295</sup> PÉREZ Juárez Esther. “Propuesta de evaluación y acreditación del proceso enseñanza-aprendizaje”, en PANSZA, Margarita. Operatividad de la Didáctica. p. 61

<sup>296</sup> **Ídem**

<sup>297</sup> **Ídem**, p. 61

<sup>298</sup> **Ibidem**, p. 62-65

dicha transformación no comienza y menos se logra por medio de un decreto oficial plasmado en un documento, la verdadera transformación comienza desde las aulas, desde los sujetos que protagonizan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es por lo anterior que desde un modelo didáctico-crítico se pretende dar los primeros pasos hacia la Humanización de los sujetos, se pretende que por medio de lo cotidiano se logre la transformación de un ser enajenado en un humano libre que ejerce un acto reflexivo pero también es capaz de transformar el mundo,<sup>299</sup> su mundo más allá de sí mismo.

De esta manera, desde la Didáctica Crítica se busca la formación de humanos reflexivos, activos y transformadores, para lo cual es necesario el establecimiento de relaciones dialécticas y horizontales entre docentes que rompan con estereotipos anteriormente establecidos y recordando que “La interacción de profesores y alumnos y el modo como se relacionan los sujetos, es el medio de transmisión de contenidos culturales y de mensajes sociales no expresados.”<sup>300</sup>

De manera que además de los contenidos del plan de estudios y sus fundamentos deben ser coherentes con el cómo se relacionan los sujetos protagonistas del campo educativo para no solamente pregonar la transformación social sino vivirla a diario en el proceso enseñanza-aprendizaje.

---

<sup>299</sup> **Ibíd.**, p. 113-114

<sup>300</sup> . PÉREZ Juárez, Esther. Fundamentación de la Didáctica , p. 91

### 3.2 El proceso enseñanza-aprendizaje en la FES Aragón con tendencia enajenante en la licenciatura de Pedagogía

La figura del docente es central en cualquier currículum, no importa desde que postura se conciba al docente "... es obvio que, en la actividad pedagógica relacionada con el *currículum*, el profesor es un elemento de primer orden en la concreción de ese proceso"<sup>301</sup>, es él quien se encarga de mediar entre el currículum formal y la actividad con los alumnos, es él quien modela los contenidos a impartir.<sup>302</sup>

Por tanto es importante no olvidar que "La actividad de los profesores es una acción que transcurre dentro de una institución."<sup>303</sup>, y que dicha institución se encuentra insertada en un contexto económico, político y social que influye su funcionamiento y también influye la práctica docente de los profesores. En el caso de la práctica docente de la Licenciatura en pedagogía, ésta transcurre dentro de la FES Aragón. Antes ENEP, de la UNAM que a su vez se encuentra dentro del contexto mexicano.

Para la ENEP Aragón La conformación de una planta docente "...representó un campo problemático durante los primeros años de existencia de la institución, ya que el reclutamiento de profesores fue una tarea difícil de realizar en esta escuela, lo que ha sido explicado atendiendo a la lejana de su ubicación, a lo inhóspito del lugar, a la precariedad de las contrataciones, etcétera."<sup>304</sup>

La ENEP Aragón fue ubicada en el municipio de Nezahualcóyotl "...uno de los municipios mexiquenses con mayor población, casi tres millones de habitantes componen una sociedad compleja, que alberga en su seno un mosaico de problemas e intereses individuales y sociales muy disímiles"<sup>305</sup>, además de que las condiciones geográficas significaron múltiples dificultades para su acceso<sup>306</sup> pues las vías de comunicación eran limitadas. Lo lejano de su ubicación porque a mitad de la década de 1970 era complicado acceder a la zona metropolitana del DF; la zona de Nezahualcóyotl donde se localizo la escuela empezaba a poblarse, las vías de acceso

---

<sup>301</sup> SACRISTÁN *Óp. Cit.*, p. 196

<sup>302</sup> *Ibíd.*, p. 197

<sup>303</sup> *Ibíd.*, p. 198

<sup>304</sup> GALICIA REYES, Jovita. Las escuelas nacionales de estudios profesionales : proyecto inconcluso de descentralización e innovación de la UNAM 1974-1994, ENEP Aragón. *UNAM/Facultad de Ciencias Políticas y Sociales*, 2003, p. 164

<sup>305</sup>. *Memoria conmemorativa XXV Aniversario de la ENEP Aragón 1976-2001*, pp. 18-19, en: GALICIA, Reyes Jovita. *Óp. Cit.*, p. 146

<sup>306</sup> *Ídem*

estaban en construcción al igual que los fraccionamientos cercanos; la mayor parte de los docentes contratados eran de asignatura.

Lo anterior junto al hecho de que el proyecto fue improvisado y no dio tiempo para la formación de docentes con los cuales abastecer a lo recién creados planteles significó un problema para la conformación de la planta docente del campus Aragón pues “... sin duda, uno de los mayores problemas que enfrento fue la falta de profesores, ya que pocos docentes con experiencia querían venir a dar una clase a la tierra del ‘polvo, salitre y terrón’, como se le llamo en sus primeros años. Incluso, fue necesario invitar a todo profesional dispuestos a impartir clases, tuviera o no experiencia docente o en investigación académica...”<sup>307</sup> , y recurrir al autoabastecimiento, es decir a la contratación de alumnos recién egresados o en los últimos semestres de la licenciatura sin ningún tipo de experiencia en la docencia y nula formación pedagógica.

Para subsanar las carencias de la planta docente en cuanto a la formación pedagógica “...se aplicó una política circunscrita al ofrecimiento de cursillos a través de organismos como el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, el CEUTES, y los diversos departamentos de Pedagogía. La limitada naturaleza tecnocrática de esta propuesta se desprende de la suposición de que administrar paquetes pedagógicos a miles de maestros que indudablemente reconocían sus carencias didácticas era una adecuada respuesta a la necesidad de profesionalización académica.”<sup>308</sup>

En la Licenciatura en Pedagogía es posible hablar de dos tendencias dominantes en la planta docente que a su vez se reflejan en la postura que los estudiantes asumen, es decir que la influencia que el docente tiene sobre los estudiantes determina en gran medida la postura pedagógica que éstos asumen pues generalmente los estudiantes se deciden por una postura tomando como referencia el discurso del Docente con el que se identifican así como la práctica dentro del aula.<sup>309</sup>

La primera de estas dos tendencias dominantes, es la tendencia hacia la racionalidad técnico-instrumental presente desde la fundación del plantel: mientras que la segunda

---

<sup>307</sup> UNAM, ENEP Aragón Memoria XV aniversario, p. 59, P. 163

<sup>308</sup> KENT, Serna Rollin, Modernización conservadora en la UNAM, p. 170-171

<sup>309</sup> Aunque existen casos donde el estudiante trae consigo ya un discurso y una postura bien definidos pero que son reforzados por los docentes con los cuales se identifican a lo largo de la licenciatura.

es la tendencia hacia la racionalidad hermenéutico-posmoderna la cual tomó fuerza con el cambio del Plan de Estudios en 2002.

La tendencia más arraigada dentro de la licenciatura es la Racionalidad Técnico-instrumental, racionalidad que orientó también la fundación de las ENEP, dicha racionalidad ha impulsado una serie de reformas educativas en el contexto neoliberal que reducen a los profesores "...a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos..."<sup>310</sup>, los profesores ahora deben ejecutar lo que el programa indique y no reflexionar sobre el mismo programa.

En este sentido la tarea del docente "...consiste en la solución instrumental de problemas mediante la aplicación de un conocimiento teórico y técnico, previamente disponibles que procede de la investigación científica. Es instrumental, porque supone la aplicación de técnicas y procedimientos que se justifican por su capacidad de conseguir los efectos o resultados deseados."<sup>311</sup>, la práctica profesional supone la ejecución de una serie de acciones operativas, avaladas por un cuerpo teórico que tiene el estatus de científicidad, para conseguir resultados específicos<sup>312</sup>.

El docente tecnocrático es un sujeto que dentro del aula promueve a través de la enseñanza el aprendizaje de conocimientos operativos por parte de los estudiantes. Se trata de un sujeto que inmerso ha interiorizado la ideología dominante dice que lo valioso es el saber hacer, el ejecutar eficazmente una tarea pues eso le asegurara el éxito profesional.

De manera que el docente tecnocrático se ve a sí mismo como un sujeto funcional, un sujeto que domina un conjunto de herramientas que le permiten el control eficaz y eficiente de una situación, por ejemplo el espacio áulico. dependiendo del "...dominio técnico que demuestren en la solución de los problemas... en el conocimiento de los procedimientos adecuados de enseñanza y en su aplicación inteligente."<sup>313</sup>, el valor que tengan como sujetos dentro del sistema capital donde quien es productivo puede

---

<sup>310</sup> **Ídem,**

<sup>311</sup> Contreras Domingo, José, La autonomía del profesorado, Morata, España, p. 64

<sup>312</sup> En lo anterior es posible apreciar que la relación establecida entre el conocimiento y la práctica es jerárquica ya que "La racionalidad técnica impone..., una relación de subordinación de los niveles más aplicados y cercanos a la práctica a los niveles más abstractos de producción del conocimiento, a la vez que prepara las condiciones para el asilamiento de los profesionales y su confrontación gremial."<sup>312</sup> PEREZ FOMEZ, 1991b, pág., 375. En: **Ibíd**em, p. 165

<sup>313</sup> **Ibíd**em, p. 68

sobrevivir exitosamente<sup>314</sup>, repitiendo situaciones enajenantes y reproduciendo el sistema capitalista.

El estudiante que se ubica desde esta postura pedagógica, es decir, el estudiante que se identifica con el modelo tecnocrático, es un sujeto que ha asumido la ideología dominante de que la escuela es una posibilidad de movilidad social, que a mayor nivel de estudios mayor será la remuneración económica por tanto la elección de carrera se hace atendiendo a esa ideología, estudiar una profesión que sea bien pagada.

Al entrar a la licenciatura en Pedagogía, se identifica con el discurso tecnocrático y con propagado dentro de los salones de clase, discurso que implícitamente asevera que dentro del campo laboral para triunfar es necesario ser un sujeto funcional, un sujeto que sepa hacer al mismo tiempo que le ofrece las herramientas necesarias para lograr dicho objetivo.

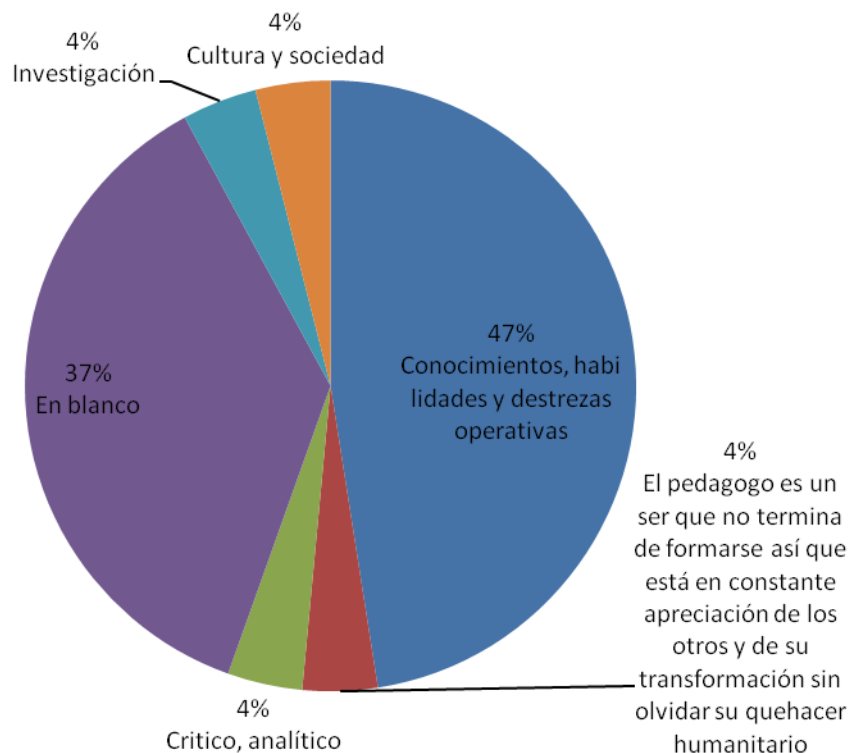
En este sentido el docente representa una figura importante pues es una gran influencia para los estudiantes en cuanto al tipo de pedagogo y práctica que desean en un futuro, así los comentarios que los docentes emiten sobre lo que el pedagogo debe saber determinan en gran medida el tipo de pedagogo al que los estudiantes aspiran convertirse. En este sentido, a los estudiantes de 8° se les pidió anotar los comentarios que los docentes les habían hecho acerca de lo que un buen pedazo debe saber obteniendo los siguientes resultados:

---

<sup>314</sup> Cabe resaltar que el papel del docente no es el de elaborar los métodos y las técnicas, es decir el cuerpo teórico, no, el papel del docente se reduce a la aplicación de esas técnicas

20. Anota los comentarios que los profesores te han hecho sobre lo que el pedagogo debe saber

Gráfica: C8-20



Mientras que la mayoría la mayoría de los alumnos de 8° retomaron comentarios de un pedagogo funcional que sabe ejecutar, es decir éstos últimos se asignan a sí mismos "... el papel de simples ejecutores de procedimientos de contenido predeterminado e instruccionales."<sup>315</sup>, reduciendo su capacidad crítica, reflexiva y transformadora.

Desde esta corriente, tecnocrática los docentes y alumnos asumen que la práctica del pedagogo se basa sobre todo en aplicación de técnicas o métodos de aprendizaje, que se fundamenten en conocimientos científicos los cuales aseguren el cumplimiento de una finalidad predeterminada, del aprendizaje.<sup>316</sup> Y la docente asume que su tarea es "...consiste en la aplicación de decisiones técnicas.", él mismo como un ejecutor de acciones operativas, su actuar depende de lo que el programa marque.

En este sentido, ambos sujetos tienen una visión mecanicista y cerrada sobre su práctica profesional, a la cual asume desde "...una concepción "productiva" de la enseñanza, esto es, entender la enseñanza y el curriculum como actividad dirigida al

<sup>315</sup> *Ibidem*, p. 175

<sup>316</sup> *Ibidem*, p. 68

logro de resultados o productos predeterminados.”<sup>317</sup> Para el propio docente lo importante es el dominio de métodos y técnicas, de planeación, aprendizaje y evaluación, para aplicarlos en el aula y lograr los objetivos<sup>318</sup> que marca el programa, su práctica se reduce a la aplicación de conocimientos operativos.

De manera que ambos sujetos se separan de sí mismos, de los otros sujetos y del producto de su trabajo. De sí mismo pues no es un sujeto fragmentado que sabe hacer, reduciéndose a sí mismo a la categoría de objetos que poseen el dominio de un conjunto de herramientas para controlar una situación y se preocupan por aprender esos conocimientos.

De los otros sujetos porque le es ajeno el análisis y la crítica de las situaciones que giran en torno a su práctica profesional, él no debe cuestionar porque no es su función hacerlo, la realidad permanece estática dentro del aula, el lugar donde ejerce su práctica. Las cuestiones políticas, económicas y sociales no tienen nada que ver con él, con el ejercicio profesional que desarrolla el cual se reduce a la aplicación de destrezas operativas. De los productos de su trabajo pues la preocupación por saber hacer es porque ello le permitirá vender su fuerza de trabajo a cambio de dinero con lo que los productos de su trabajo le serán quitados recibiendo a cambio un salario.

De esta manera, en la postura tecnocrática, se habla de un sujeto despolitizado, que lleva a cabo una práctica “...tan sólo reproductiva, dirigida a reproducir en los alumnos los objetivos que guían su trabajo. Las capacidades que se asocian a la acción autónoma, como la deliberación y el juicio, quedan aquí reducidas a un conjunto de destrezas y a reglas que se han de seguir.”<sup>319</sup> El “técnico docente”<sup>320</sup>, es un sujeto enajenado, que se ocupa solamente de la resolución de asuntos operativos pero que no reflexiona sobre el medio en el que vive y ejerce su práctica profesional.

Mientras que los estudiantes que se identifican en esta corriente al desarrollarse dentro de un contexto enajenante, al igual que los docentes, han interiorizado la ideología dominante en la cual se consideran más valiosos, entendiéndolo como aquello que deja

---

<sup>317</sup> **Ibidem**, p. 69

<sup>318</sup> **Ibidem** 73

<sup>319</sup> **Ibidem**, p. 73

<sup>320</sup> **Ídem**



beneficios económicos, los conocimientos operativos que los procesos reflexivos, de manera que eligen los primeros en detrimento de los segundos.

La otra tendencia dominante en los profesores de la licenciatura en Pedagogía de FES Aragón es la racionalidad hermenéutico-posmoderna<sup>321</sup>. Dicha racionalidad se caracteriza por cuestionar fuertemente al proyecto de la Modernidad, “Se dice que la razón falló, porque ha producido guerras y genocidios, hambre e injusticia, y no se han cumplido las promesas de bienestar que traía.”<sup>322</sup> Desde la perspectiva de los posmodernos la Modernidad y la Razón han perdido su credibilidad<sup>323</sup> puesto que no ha cumplido con las promesas de bienestar e igualdad universales y por el contrario ha traído consigo guerras y crímenes que atentan contra la Humanidad.

Por esa razón la posmodernidad crítica y se opone a cualquier clase de metarrelato, “La ciencia está en entredicho, se descrea de la democracia y las filosofías que prometían la liberación han sido rechazadas como vacías, pues la libertad del sujeto es vana ilusión.”<sup>324</sup>, de esta forma reina en la atmósfera de la posmodernidad la desilusión y la desesperanza al criticar y cuestionar no solamente a la Modernidad con sus metarrelatos universales y la razón instrumental sino también o cualquier otro movimiento democrático, ciudadano y emancipatorio que le brinde esperanzas a los sujetos es tachado de otro metarrelato más que no sirve.

Así, “Se llega hasta lo que Lyotard llama la renuncia de los metarrelatos, esto es, de las fundamentaciones metafísicas y las explicaciones de la filosofía de la historia. Sólo hay relato, no metarrelato que los fundamente o lo explique. Se cae en el relativismo, la negación de la universalidad y la reserva frente a las instituciones.”<sup>325</sup>, la capacidad del hombre para transformar su realidad se pierde con esta renuncia que se hace desde la postura hermenéutico-posmoderna a cualquier tipo de metarrelato.

---

<sup>321</sup> Aunque el proyecto de la Posmodernidad surgió en Europa y tuvo un fuerte impacto en Norteamérica para nuestro contexto “...alude inevitablemente a las discusiones sobre la incompleto de la modernidad. O, planteado de otra manera, al lugar que tocó a los latinoamericanos en la construcción de la modernidad, porque no necesariamente, “modernidad” se define con la palabras europeas o norteamericanas.”<sup>321</sup>, ha tenido fuertes repercusiones en Latinoamérica. PUIGGRÓS, Adriana “” en: De Alba Alicia, p. 179

<sup>322</sup> BEUCHOT, Mauricio, Posmodernidad, Hermenéutica y Analogía. Porrúa, México. p. 13

<sup>323</sup> Lyotard, 1979, p. 73

<sup>324</sup> BEUCHOT, **Op. Cit.**, p, 13

<sup>325</sup> **Ídem.** p. 90

Los docentes y estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía que se inscriben dentro de esta corriente de pensamiento critican a la razón instrumental, de ahí su desprecio por la acción operativa oponiéndose en algunos casos a toda forma de práctica operativa; así mismo critican los metarrelatos universales de la modernidad como el bienestar, la igualdad, etc.; e incluso realizan fuertes críticas hacia el proyecto económico-político-social del neoliberalismo pues lo consideran enajenante.

No obstante que el hecho que lo critiquen no significa que se opongan verdaderamente pues "... los posmodernos... han caído en el consumismo capitalista como consecuencia de su adopción del hedonismo; y han caído aun en el burocratismo críptico derivado de su cinismo, por el cual pueden vender sus reflexiones al mejor postor, incluso si es el gobierno, y los acepta como intelectuales orgánicos."<sup>326</sup> En otras palabras es cierto que critican al capitalismo, a su fase actual el neoliberalismo, a la razón instrumental, pero su crítica no trasciende más allá del discurso, es decir no se materializa en estrategias concretas encaminadas a transformar la situación actual, llegando incluso a la adaptación y con ello a la reproducción y legitimación de la enajenación ideológica derivada del neoliberalismo.

Reproducción y legitimación pues "Profesan estos posmodernos un nihilismo de corte nietzscheano, y aun el anarquismo, pero- como hemos dicho- pigmentado de hedonismo y cinismo, con ciertas concesiones al consumismo y, por ende, al capitalismo inhumano-en su aspecto de consumo, no de producción..."<sup>327</sup>, es decir, sus críticas terminan con una actitud de conformismo cínico el cual acaba por aceptar y legitimar el status quo.

Es por eso que "... lo posmoderno alude a un sujeto centrado sobre sí mismo, sumido en una modalidad de *neo narcicismo*."<sup>328</sup>, a un sujeto egoísta, carente de cualquier interés social o colectivo, un sujeto para el cual lo importante es la satisfacción de sus necesidades básicas., es decir, "se está ante un tiempo de descompromiso con lo colectivo y regresión a los intereses más próximos e inmediatos"<sup>329</sup>. El sujeto

---

<sup>326</sup> BEUCHOT, Óp. Cit. p. 12

<sup>327</sup> **Ídem**

<sup>328</sup> **Ibidem**, p. 38-39

<sup>329</sup> **Ibidem**, p. 39

posmoderno no se compromete con causas sociales o políticas pues las considera un metarrelato más.

En este sentido esta crítica se transforma en un soporte del neoliberalismo, pero un soporte encubierto pues abiertamente se cuestiona el sistema capital pero el sujeto busca la transformación pues ante el mundo desesperanzado que la posmodernidad al sujeto le queda aceptar la realidad tal como es, sin hacer intentos por cambiarla dedicándose nada más a 'ver la vida pasar', con se promueve el descompromiso social, el hedonismo, el consumismo y el nihilismo.

En este sentido, no obstante que hace una crítica a la posmodernidad, no propone alternativas de cambio del sistema, así la posmodernidad "...no es un talante de oposición, sino de tolerante aceptación de lo dado."<sup>330</sup> La intención, acorde a las raíces que la vinculan con el pensamiento filosófico idealista alemán, no es la transformación de la realidad sino la interpretación de ella, de manera que termina por justificar y legitimarla.

Entre esas causas sociales o políticas se encuentran los movimientos revolucionarios y emancipatorios pues "La oposición a la modernidad y a sus dimensiones utópica y emancipatoria ha convertido a estas corrientes en un arma intelectual eficaz contra las perspectivas que, como los movimientos sociales y las propuestas de estado del bienestar, se enfrentan al incremento de las desigualdades del modelo dual de sociedad de la información. En la educación, los autores de orientación nietzscheana han convertido en su enemigo a las perspectivas transformadoras, las propuestas de renovación pedagógica y los movimientos sociales."<sup>331</sup>

De esta manera docentes y estudiantes ubicados en esta postura generalmente son sujetos que critican a la Modernidad por considerarla un metarrelato caduco, a la razón instrumental por tecnificar al hombre, y al capitalismo. Sin embargo, también critican cualquier movimiento social, político, educativo que tenga un corte emancipatorio, pues para el sujeto posmoderno son metarrelatos utópicos y por lo tanto imposibles e inútiles.

---

<sup>330</sup> FOLLARI, *Óp. Cit*, p. 37

<sup>331</sup> FLECHA, Ramón. "Las nuevas desigualdades educativas", en: CASTELLS, Manuel, et. Al. Nuevas perspectivas críticas en educación España, Paidós educador, 1994, p. 67

En este sentido, esta orientación hacia la racionalidad hermenéutico-posmoderna, critica y descalifica fuertemente a las Pedagogías Críticas<sup>332</sup> juzgándolas como utópicas. En su lugar propone pedagogías relajadas que lejos de buscar la transformación de la realidad y la construcción de horizontes, se conformen solamente con la interpretación poniendo énfasis en los procesos formativos del individuo, se privilegia la subjetividad pero se cae en un subjetivismo que según Beuchot es "... el de la voluntad, que es peor, por irracional y arbitrario."<sup>333</sup>

La confianza en las instituciones y conceptos fundamentales de la Modernidad tales como la Democracia, la Ciudadanía y la Libertad desaparece, siendo reemplazada por una suerte de conformismo que legitima el sistema capitalista, pues aunque la racionalidad hermenéutico-posmoderna crítica fuertemente al capitalismo al descalificar los movimientos sociales y en este caso los movimientos educativos con carácter emancipatorio que abren horizontes como otros metarrelatos más, el sujeto es despojado de utopías de futuro, quedándose con la única opción de interpretar la realidad para aceptarla.

El docente posmoderno legitima el sistema capitalista con todos sus vicios en su práctica docente, al rechazar u omitir cualquier corriente pedagógica de corte emancipatoria descalificándola como un metarrelato, como una simple utopía y en su lugar promoviendo el estudio de corrientes nietzscheanas y de pensadores posmodernos que proclaman la muerte del sujeto histórico<sup>334</sup> reemplazándolo por un sujeto egoísta, narcisista, ahistórico, descomprometido con las causas sociales, en una palabra, reemplazándolo por un sujeto enajenado. Este sujeto solamente se interesa por sí mismo, por disfrutar lo que la vida le pueda ofrecer pues sólo se tiene el presente ya que el futuro es incierto y sin ningún tipo de esperanza, pues los "metarrelatos"

Como se mencionó, también existe un desprecio hacia las actividades operativas, lo cual es entendible cuando se queda en el hacer sin reflexión, pero esta racionalidad cae en el extremo contrario: privilegiar la reflexión teórica sin intenciones de una

---

<sup>332</sup> Por lo tanto no es extraño que en Unidades de Conocimiento como Teoría Pedagógica I y II que imparten generalmente profesores ubicados en corriente hermenéutico-posmoderna en el temario no incluyan autores representantes de la Pedagogía Crítica como Paulo Freire, Henry Giroux o Peter McLaren

<sup>333</sup> BEUCHOT, *Óp. Cit.*, p. 14

<sup>334</sup> ARUJ, Roberto. "El posmodernismo como sustento ideológico-filosófico del neoliberalismo a fines del s. XX" en *Revista Digital la Onda*, N° 16, 4 de octubre-15 de octubre del 2000

práctica sustentada en dicha reflexión. De manera que la práctica es relegada en nombre de una reflexión teórica confusa y difícil de comprender que repite un discurso vacío de sentidos.

Con el predominio de la teoría sobre la práctica dentro de esta racionalidad el sujeto queda atrapado solamente en uno de los planos de la realidad, el de la reflexión, sin que se llegue a la praxis, a la conjunción de teoría y práctica para la transformación de la sociedad y en pro del bien común.

El modelo pedagógico tecnocrático y el modelo pedagógico hermenéutico-posmoderno, ambos dominantes al interior de la Licenciatura en Pedagogía hacia las cuales se orienta la mayor parte de la planta docente y la población estudiantil promueven la enajenación de los sujetos inmersos en la praxis educativa.

Desde el modelo tecnocrático el docente promueve la figura de un pedagogo eficiente, eficaz, funcional y capacitado para cubrir las demandas del mercado laboral, es decir, de los empleadores y el alumno la asimila. La tarea del pedagogo es el saber hacer, la aplicación de conocimientos operativos que sean rentables que lo inserten al mercado laboral.

En este sentido, los docentes que se orientan hacia la racionalidad técnico-instrumental promueven en los estudiantes la figura del pedagogo funcional como un pedagogo exitoso y con cierto estatus social, el pedagogo que domine ciertos conocimientos operativos se insertará con mayor facilidad al mercado laboral que quien no los posea. Con lo anterior también promueven que cierta parte de los estudiantes, y se adhieren a esta racionalidad, busquen y demanden la impartición de estos conocimientos operativos.

Los problemas de orden político y social son relegados y/u ocultados en un primer momento del aula y posteriormente ignorados en el campo laboral del pedagogo quien sólo debe ejecutar sin reflexionar sobre la realidad política, económica y social en la cual está inmerso, lo que el pedagogo funcional debe hacer es producir no reflexionar.

De esta manera los sujetos se enajenan de la realidad al separar la teoría y la práctica privilegiando a la segunda sobre la primera. El sujeto se convierte en un objeto que domina un conjunto de conocimientos, destrezas y habilidades operativas las cuales debe poner al servicio del mercado laboral. El sujeto se queda solamente en el plano de la acción, no hay reflexión sobre el por qué de su realidad y menos existe la necesidad de transformarla.

En el extremo opuesto se encuentran los docentes cuya práctica se orienta hacia la tendencia hermenéutico-posmoderna, desde esta postura se rechaza la práctica, es decir, las acciones operativas. En su lugar se privilegia la reflexión, el trabajo teórico en abstracto sin que necesariamente exista una correspondencia con la realidad social, política y económica en la cual los sujetos se desarrollan.

El sujeto no puede apreciar la realidad en toda su complejidad pues solamente se queda en la reflexión abstracta sobre el Ser, pero reflexiona sobre un ser universal, atemporal y descontextualizado. De esta manera el sujeto se vuelve un sujeto ahistórico y enajenado pues se queda solamente en el plano de la reflexión en abstracto y no llega a la praxis, es decir a la conjunción de teoría y práctica para la transformación de la realidad.

Desde ambas racionalidades los sujetos son enajenados privilegiando solamente una parte de la realidad, la reflexión o la acción. El sujeto se enajena con la teoría o con la práctica pero no las articula para llegar a la praxis que transforma la realidad.

### 3.3 Resignificación del docente como un intelectual reflexivamente crítico y transformativo

Desde el modelo pedagógico tecnocrático como del modelo hermenéutico-posmoderno se plantea al docente como un sujeto enajenado. En el caso del modelo tecnocrático se "...reserva a los profesores el papel de simples ejecutores de procedimientos de contenido predeterminado e instruccionales."<sup>335</sup>, el papel del profesor se reduce a la ejecución del programa de estudios<sup>336</sup>, de manera que el docente es visto como mano de obra mientras que la realización de ese plan de estudios es tarea de expertos<sup>337</sup>.

El docente presentado como un erudito es característico del modelo hermenéutico-posmoderno, característica compartida con el modelo tradicional. La tarea del docente es llevar ciertos conocimientos, validados por determinados grupos sociales, a los estudiantes, lo particular en el caso del docente hermeneuta-posmoderno es que impulsa mayormente la reflexión teórica en detrimento de la acción práctica.

Ambos tipos de docente, tanto el docente ejecutor como el docente erudito, presentes en la Licenciatura en Pedagogía de FES Aragón, son sujetos enajenados que reproducen el sistema actual además de situaciones de dominación y opresión en la mayoría de los casos inconscientemente. En este sentido se presenta la necesidad por una resignificación y revaloración del docente como sujeto histórico-político, comprometido con las causas sociales y constructor de proyectos alternativos objetivamente viables.

Así, se propone la figura del docente como un intelectual reflexivamente crítico y transformativo. El término <<intelectual>> se retoma de Giroux, quien a su vez lo retoma de Gramsci quien afirma que "... que los intelectuales desempeñan un papel central en la producción y la reproducción de la vida social."<sup>338</sup>

Los intelectuales al ser portadores del capital cultural valioso para determinada sociedad constituyen una fuerza política y social que cotidianamente de formas sutiles pueden reproducir la lógica de dominación en la sociedad pero también son capaces

---

<sup>335</sup> GIROUX. Los profesores como intelectuales p. 175

<sup>336</sup> Esta concepción del docente se ve impulsada por las reformas educativas que se han venido produciendo en el contexto neoliberal desde la década de 1980. ver: GIROUX. Los profesores como intelectuales, p. 175

<sup>337</sup> **Ídem,**

<sup>338</sup> GIROUX, La escuela y la lucha por la ciudadanía. p. 141

de producir y entablar otro tipo de relaciones sociales y políticas capaces de el estado de enajenación en el que se encuentran los sujetos inmersos en determinado contexto, por tanto "...los maestros son portadores de conocimientos, reglas y valores críticos, mediante los cuales articulan y problematizan conscientemente su relación entre sí, con los estudiantes, con la materia que enseñan y con la comunidad en general."<sup>339</sup>

De esta manera "...el papel que podrían desempeñar los maestros, como intelectuales, en la producción de formas y discursos culturales que presenten puntos de vista particulares de autoridad, ética y práctica pedagógica..."<sup>340</sup> debe ser coherente con un proyecto crítico y emancipador de sociedad.

En este sentido, según Paulo Freire la acción de un educador humanista, un profesor intelectual, debe "... identificarse con... los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres."<sup>341</sup> Es decir, debe comenzar por ser consciente de la situación de opresión y dominación en la que se encuentra pero sin quedarse en una posición pesimista, por el contrario en comunidad con los estudiantes construir alternativas viables a la situación enajenante en que viven.

Así, la autoridad es un concepto fundamental, el profesor en todos los modelos pedagógicos la ejerce en mayor o menor medida, la diferencia es que dentro de un modelo pedagógico crítico dialéctico-materialista "La autoridad, conforme a este punto de vista, se convierte en un referente mediador para el ideal de democracia, y su expresión es un conjunto de prácticas educacionales destinado a facultar a los estudiantes para que sean ciudadanos críticos y activos."<sup>342</sup>

De forma que la escuela pasaría de ser un centro de reproducción de formas de enajenación a un espacio en el cual los estudiantes puedan aprender a luchar colectivamente por alcanzar las condiciones políticas, sociales y económicas<sup>343</sup> que hagan posible lograr la justicia social dentro de su contexto teniendo como referente al

---

<sup>339</sup> **Ibíd**em, p.145

<sup>340</sup> **Ibíd**em, p. 142

<sup>341</sup> FREIRE, **Op. Cit**, p. 77

<sup>342</sup> **Ibíd**em, p. 143

<sup>343</sup> **Ibíd**em, p. 144



docente intelectual reflexivamente crítico y transformador, el cual ejerce la autoridad entendiendo que "...el significado de autoridad que predomina tiene que ser redefinido a manera de que incluya los conceptos de libertad, igualdad y democracia.<sup>344</sup>", ayudando a los estudiantes para que adquieran conocimientos críticos sobre la sociedad, la economía, la reproducción social, las masas, etc., con el objetivo de comenzar la transformación social.<sup>345</sup>

Una concepción del docente como un intelectual, reflexivamente crítico y transformativo implica entender la labor docente "...como una forma de labor intelectual en la que se interrelacionan concepción y práctica, pensamiento y hecho, y producción e implantación como actividades integradas que le dan a la enseñanza su significado dialéctico."<sup>346</sup> De esta manera se supera las concepciones del modelo tecnocrático y del modelo hermenéutico-posmoderno pues se trata de un sujeto consciente, histórico y político que construye alternativas viables de transformación social, es decir se busca trascender encuadres teóricos, concepción instrumental, dicotomía teoría práctica.

El docente desde esta perspectiva debe comenzar por reconocer las situaciones de enajenación y opresión de su contexto, es decir, deben comenzar a desarrollar y ejercitar la memoria histórica.<sup>347</sup> A la par de lo anterior, el docente debe trascender<sup>348</sup> sus encuadres teóricos desde los cuales analizan la realidad en la que viven y en la que su práctica docente se encuentra insertada.

El docente debe cuestionar críticamente "...su concepción de la sociedad, de la escuela y de la enseñanza, lo cual significa asumir su responsabilidad como constructores y utilizadores de conocimiento teórico, pero también su compromiso en la transformación de pensamiento y de la práctica dominantes."<sup>349</sup> Es decir, debe asumirse así mismo como un intelectual poseedor de un capital cultural que debe poner al servicio de alternativas de transformación social que busquen la justicia social como fin principal.

---

<sup>344</sup> **Ídem**

<sup>345</sup> **Ibidem**, p. 147

<sup>346</sup> **Ibidem**, p. 145

<sup>347</sup> **Ibidem**, p. 159

<sup>348</sup> CONTRERAS, La autonomía del profesorado, p. 116

<sup>349</sup> **Ibidem**, p. 117

Requiere de un análisis "...político, cultural y económico que cumple la escuela, cómo ese sentido condiciona la forma en que ocurren las cosas en la enseñanza y el modo en que se asimila la propia función, y cómo se han interiorizado los patrones ideológicos bajo los que se sostiene tal estructura educativa."<sup>350</sup> Por tanto implica un análisis problematizador de la escuela y el papel político e ideológico que ésta cumple en toda sociedad.

Así mismo, es necesaria la superación de la concepción técnica-instrumental y también la hermenéutico-posmoderna, "...esto significa superar la división introducida en el trabajo de los profesores entre concepción y ejecución."<sup>351</sup> , en otras palabras, trascender la visión dicotomizada de la realidad teoría práctica y que es predominante al interior de la Licenciatura en Pedagogía donde la generalidad de la planta docente privilegia una sobre la otra.

El docente como intelectual reflexivamente crítico y transformativo se debe cuestionar a sí mismo sobre la perspectiva que tiene de la enseñanza, el sentido de su práctica pero también debería cuestionarse sobre el contenido, el cometido y el fondo de la enseñanza y no centrar su atención solamente en las técnicas y los recursos didácticos<sup>352</sup> En este sentido el tipo de educación que un profesor como intelectual debe promover es una educación problematizadora a través de la cual "... los hombres van percibiendo, críticamente, cómo *están siendo* en el mundo, *en el que y con el que* están."<sup>353</sup>

Este docente debe comprometerse consigo mismo y con sus estudiantes, desarrollando un pensamiento crítico que le permita preguntarse por el sentido de su práctica, "...emancipándose de tutelas externas y mostrando su capacidad de usar su inteligencia para la comprensión y la transformación social."<sup>354</sup>

De esta manera el docente como intelectual reflexivamente crítico y transformador debe problematizar los supuestos que fundamentan y legitiman las prácticas escolares y sociales con la finalidad de desarrollar una práctica docente encaminada a la

---

<sup>350</sup> **Ibidem**, p. 116

<sup>351</sup> **Ídem**.

<sup>352</sup> **Ibidem**, p. 117

<sup>353</sup> FREIRE, **Op. Cit**, p. 90

<sup>354</sup> **Ídem**

formación de ciudadanos activamente crítico.<sup>355</sup> Entendiendo "... un concepto del ciudadano como algo más que un simple portador de derechos, privilegios e inmunidades abstractos; entiende a éste como miembro de cualquiera de un diverso número de esferas públicas que proporcionan un sentido de visión comunal y de valentía cívica."<sup>356</sup>

Después de problematizar la práctica educativa al interior de la escuela, el siguiente paso del docente como intelectual reflexivamente crítico y transformativo es "... abrir la práctica educativa a otros grupos y prácticas sociales comprometidas con la contestación popular y activa, así como a todos aquellos sectores sociales que deben tener una opinión en la comunidad."<sup>357</sup>

Pues no es posible la construcción de proyectos alternativos para transformar a la sociedad sin que participen en dichos proyectos sectores sociales que sin tener la etiqueta de "expertos" tienen también algo que aportar al proyecto bien sea problemáticas o propuestas, por tanto docentes y estudiantes deben involucrarse activamente en movimientos sociales que busquen la transformación y la justicia social.

En resumen, la tarea del docente como intelectual reflexivamente crítico y transformativo se centra en dos cosas "...elaborar tanto la crítica de las condiciones de su trabajo como un lenguaje de posibilidad que se abra a la construcción de una sociedad más democrática y más justa, educando a su alumnado como ciudadanos críticos y activos, y comprometidos en la construcción de una vida individual y pública digna de ser vivida, guiados por los principios de solidaridad y de esperanza."<sup>358</sup>

Sin embargo se debe dejar claro que no basta con la sola voluntad del docente para convertirse en un intelectual reflexivamente crítico y transformador, ya que pareciera "... asumirse la mera lectura e iluminación por estas ideas, y la voluntad y el deseo político de emprender las transformaciones son elementos suficientes para que los docentes pasen a convertirse en intelectuales críticos."<sup>359</sup> Sí bien es cierto que tanto las

---

<sup>355</sup> **Ibíd**em ,p 118

<sup>356</sup> GIROUX, **Óp. Cit.** p. 143

<sup>357</sup> CONTRERAS Domingo, José, **Óp. Cit** p 119

<sup>358</sup> **Ibíd**em, p. 120

<sup>359</sup> **Ídem**

ideas como la voluntad y el deseo político del sujeto por la transformación son elementos importantes no son suficientes.

El primer paso es que el profesorado inicie un proceso de emancipación intelectual cuestionando sus marcos teóricos de referencia en el campo educativo favoreciendo la reflexión crítica del docente.<sup>360</sup>

A menudo es común encontrarnos con conceptos que de tanto usarse en diferentes discursos se vuelven huecos, es decir, pierden su significado. La reflexión es uno de estos conceptos, se encuentra presente en todos los modelos pedagógicos, sin embargo no en todos los modelos adquiere el mismo significado.

Retomando a Kemmis<sup>361</sup>, en primer lugar la reflexión crítica no es una determinación biológica o psicológica, tampoco es “pensar puro” o abstracción total. La reflexión crítica tiene orientación hacia la transformación de la realidad analizando sobre las situaciones históricas que originan la enajenación, la opresión y la dominación de los sujetos.

Reflexionar críticamente no supone un trabajo individual en la mente del sujeto, supone procesos de relaciones sociales entre los sujetos pues no sirve de nada reflexionar si el pensamiento no trasciende el nivel teórico y por tanto no llega a la social. Por esta razón reflexionar críticamente es un proceso social que exige la constitución de grupos con sujetos organizados que sean capaces de replantearse la práctica cotidiana que desempeñan y el sentido que ésta tiene en un contexto de enajenación.

Al igual que los planes de estudios y el modelo didáctico, la reflexión que los profesores deben desarrollar en modelos como el tecnocrático debe ser neutral sin intereses particulares. No obstante la reflexión que aquí se propone es entendida como un proceso que “...expresa y sirve a particulares intereses humanos, sociales, culturales y políticos.”<sup>362</sup>, que se deben orientar a la transformación de la realidad social

---

<sup>360</sup> **Ibidem**, p. 121

<sup>361</sup> *Kemmis, 1985, pág. 149*, Citado en: CONTRERAS Domingo, José. La autonomía del profesorado. p. 121

<sup>362</sup> **Ibidem**, p. 122

De manera que no puede ser indiferente a la realidad y las situaciones enajenantes, la reflexión crítica "...activamente, reproduce o transforma las prácticas ideológicas que están en la base del orden social."<sup>363</sup> En este sentido la reflexión crítica de los sujetos entraña el poder para la reconstitución y transformación de la vida social.

Así, para un docente como intelectual reflexivamente crítico y transformador "... la reflexión crítica no se refiere sólo a aquel tipo de meditación que puedan hacer los docentes sobre sus prácticas y las incertidumbres que éstas les ocasionan, sino que además "una forma de crítica" que les permitiría analizar y cuestionar las estructuras institucionales en que trabajan."<sup>364</sup> Reflexionar críticamente requiere definir la postura epistemológica, teórica, ética y política a partir de la cual se analizara y problematizara la realidad. y ello requiere, primero, la toma de conciencia de los valores y significados ideológicos implícitos en las actuaciones docentes y en las instituciones que sostienen, y segundo, una acción transformadora dirigida a eliminar la irracionalidad y la injusticia existentes en dichas instituciones. 123

El siguiente paso es actuar considerando que estos problemas tienen un origen social e histórico que va más allá de la coedición personal de cada sujeto. De manera que reflexionar críticamente para un profesor "...significa colocarse en el contexto de una acción, en la historia de la situación, participar en una actividad social y tomar postura ante los problemas."<sup>365</sup>, comenzando por reflexionar críticamente sobre la práctica educativa que lleva cabo en una institución educativa como docente.

Para tal propósito las preguntas: "¿de dónde proceden históricamente las ideas que yo encarno en mi enseñanza?; ¿cómo he llegado a apropiarme de ellas?; ¿por qué continúo respaldándolas todavía en mi trabajo?; ¿a qué intereses sirven?; ¿qué relaciones de poder hay implicadas?; ¿cómo influyen estas ideas en mis relaciones con mis alumnos?; ¿a la luz de lo que he descubierto, cómo puedo trabajar de forma diferente?"<sup>366</sup>

---

<sup>363</sup> **Ídem.**

<sup>364</sup> **Ibidem** p. 121

<sup>365</sup> **Ídem**

<sup>366</sup> (SMYTH, 1987, p. 20, citado en: **Op. Cit.** CONTRERAS, p. 123

En este sentido uno de los principales objetivos que mueve a la reflexión crítica es la emancipación<sup>367</sup> del pensamiento. Es un proceso en el cual el docente se concientiza acerca de las situaciones de enajenación y opresión de su contexto, situaciones que en algunos casos él mismo ayuda a reproducirlas dentro de su práctica pero que también después de hacerse consciente de ello puede producir nuevas situaciones y relaciones encaminadas a la transformación del contexto.

En el caso de los docentes de la Licenciatura en Pedagogía de FES Aragón para la conformación de una planta docente intelectual, reflexivamente crítica y transformativa resulta "...necesario promover entre los enseñantes un estilo de cuestionamiento de aquello que daban por sentado, de manera que ahora se convierta en problemáticos, abriéndose a nuevas perspectivas y datos de la realidad."<sup>368</sup>, estimular el cuestionamiento de los docentes hacia los fundamentos en los que basan no solamente su práctica docente sino la visión de mundo que tienen es el primer paso.

Así mismo, se manifiesta la necesidad de iniciar el ciclo reflexivo de cuatro fases: Descripción, Información, Confrontación y Reconstrucción, propuesto Smyth<sup>369</sup> con los docentes de la licenciatura.

En la fase de la Descripción, la pregunta principal es: ¿Cuáles son mis prácticas?, a fin de que el profesor haga conscientes las regularidades, contradicciones y los hechos relevantes o no relevantes dentro de su práctica identificando quién, a quién, qué y cuándo.

La siguiente fase corresponde a la Información, en este sentido el docente tendría que preguntarse ¿Qué teorías se expresan en mis prácticas? Tomando como referencia las respuestas de la fase anterior y relacionándolas con las preguntas quién, a quién, qué y cuándo, se establecerán las relaciones entre la práctica del docente y los modelos teóricos que fundamentan dicha práctica.

En lo referente a la fase de Confrontación los docentes se cuestionaran sobre los siguientes aspectos: ¿supuestos, valores, creencias?; ¿De dónde proceden?; ¿Qué

---

<sup>367</sup> **Ibidem**, p. 122

<sup>368</sup> **Ibidem**, p. 123

<sup>369</sup> SMYTH, Citado en CONTRERAS Domingo, José. **Óp. Cit.** p. 125

prácticas sociales expresan?; ¿Qué es lo que mantiene mis teorías?; ¿Qué limita mis teorías?; ¿Qué conexiones hay entre lo personal y lo social?; ¿Los intereses de quién se sirven?, con la intención de responder ¿Cuáles son las causas?

La fase de confrontación resulta de especial importancia pues en las dos fases anteriores el docente hacia conscientes sus prácticas y los modelos teóricos que la sustentan pero en la confrontación significa precisamente cuestionarse a sí mismo las causas de dichas prácticas, es decir, cuestionar verdadera y profundamente lo que fundamenta a su práctica, los intereses a los cuáles y a sí mismo como sujeto inmerso dentro de una sociedad.

Por último, está la fase de Reconstrucción en la cual los docentes se pregunta ¿Qué podría hacer de forma diferente?; ¿Qué es lo que considero pedagógicamente importante?; ¿Qué tengo que hacer para introducir esos cambios?, para responder ¿Cómo podría cambiar?, pues este es el objetivo principal: la construcción de proyectos alternativos objetivamente viables por sujetos políticos, históricos y conscientes de su realidad y los problemas que presenta.

La resignificación del docente como intelectual reflexivamente crítico y transformativo plantea la posibilidad de "... que se vean a sí mismos como agentes potencialmente activos y comprometidos en alterar las situaciones opresivas que los reducen a meros técnicos realizando ideas ajenas."<sup>370</sup>, y ejerciendo su liderazgo dentro de la institución educativa comprometiéndose con los estudiantes y potenciando en ellos el análisis y la reflexión crítica de su propia realidad.

---

<sup>370</sup> **Ibíd.**, p. 124

## Conclusiones

El presente trabajo se realizó con la finalidad de contribuir al análisis del modelo pedagógico tecnocrático y del modelo pedagógico hermenéutico-posmoderno como formas de enajenación de los sujetos al interior de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón y presentes en el Plan de Estudios 2002 de dicha carrera. En este sentido fue necesario reconstruir el trayecto histórico y político que la Pedagogía desde su creación como licenciatura ha venido transitando dentro de la UNAM y articularlo con las diferentes etapas históricas y con los distintos niveles de la realidad, económico, político, cultural, etc., dentro del contexto nacional.

Así, dentro de un contexto en el cual los sujetos son ideologizados y enajenados desde la racionalidad instrumental para que sean productivos, eficientes y eficaces con el objetivo de percibir mejores recursos económicos el ideal de ser humano que se promueve es el de un sujeto eficiente y productivo, que hace no piensa, en detrimento de un ideal de ser humano histórico, crítico, reflexivo y activo que cuestione y proponga alternativas.

Ideal que a través de políticas educativas se ha extendido dentro del campo de la educación, el nivel superior no es ajeno a dichas políticas pues dentro de la UNAM han ido penetrando poco a poco en forma de evaluaciones, acreditaciones, certificaciones que se orientan hacia la empresarización de la educación, es decir a equiparar a la universidad con una empresa o fábrica cuyo papel es proveer de recursos humanos al mercado laboral, y hacia la formación de un ser humano funcional.

El modelo pedagógico tecnocrático aunque había estado presente en la Licenciatura en Pedagogía desde su creación dentro de la UNAM en la Facultad de Filosofía y Letras en 1959, es hasta la década de 1970 con el surgimiento del proyecto neoliberal como nueva etapa del capitalismo donde se configura como el modelo pedagógico dominante en la Licenciatura en Pedagogía de la recién creada ENEP Aragón debido a los requerimientos por la formación de profesionistas funcionales, eficaces y capacitados.

Desde el modelo pedagógico tecnocrático el sujeto es reducido a un objeto que es capaz de ejecutar tareas específicas pero que no se cuestiona así mismo y a los



problemas que su contexto presenta, en el caso del docente su tarea es enseñar, desplegar una serie de herramientas, técnicas y estrategias para lograr la modificación de la conducta, el aprendizaje, de los estudiantes y éstos deben dominar lo que el docente “enseña” pues le servirá en un futuro para vender su fuerza de trabajo en el mercado laboral.

Sin embargo las políticas educativas que buscan la formación de profesionistas funcionales no ha impactado de lleno dentro del Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de FES Aragón, si bien es cierto que es posible encontrar sus rastros en algunos apartados como el perfil de egreso, pues dicho documento surgió como una respuesta al modelo pedagógico tecnocrático, la racionalidad instrumental que lo sustenta, dominantes al interior de la carrera, pues entre otras cosas dicho modelo representa una forma de enajenación de los sujetos al reducirles a objetos que saben hacer.

De esta manera, desde el plan de estudios 2002 se propuso un modelo pedagógico crítico que termino siendo un modelo de vertiente idealista para contrarrestar el modelo pedagogía tecnocrático, sin embargo esto no se ha logrado pues la poca coherencia y congruencia que guarda el documento oficial internamente el cual presenta serias contradicciones dificultan que el plan de estudios 2002 sea un proyecto político, cultural y social capaz de contrarrestar el modelo tecnocrático arraigado por años dentro de la licenciatura en Pedagogía de FES Aragón y que además es legitimado socialmente pues desde dicho modelo se busca la formación de sujetos funcionales los cuales según la voz popular ‘son los que hacen falta.’

Entre las contradicciones más serias que se encuentran dentro del Plan de estudios 2002 de la licenciatura en Pedagogía de FES Aragón destaca la malograda fusión entre modelos epistemológicos, filosóficos y pedagógicos que presenta pues el objeto de estudio para la carrera fue impuesto desde el modelo pedagógico hermenéutico-posmoderno, el modelo didáctico desde la pedagogía crítica y el perfil de egreso desde el modelo tecnocrático sin que exista al menos un intento de articulación entre los tres modelos. Esta mal lograda fusión se encuentra también dentro del conjunto las unidades de conocimiento en el cual es posible encontrar unidades de conocimiento

que se orientan desde la corriente hermenéutica-posmoderna y unidades de conocimiento orientadas desde el modelo tecnocrático.

Cabe resaltar que ni el objeto de estudio ni el modelo didáctico propuesto desde el plan de estudios 2002 se llevan a la realidad en la práctica cotidiana de docentes y estudiantes la carrera en pedagogía. El objeto de estudio debido a su escasa comprensión y las dificultades por parte de estudiantes y alumnos para “aterrizarlo” en la realidad. Mientras que el modelo didáctico de la pedagogía crítica tampoco es llevado a la práctica por los docentes y estudiantes debido ellos siguen instalados, y en algunos casos arraigados, en el modelo didáctico tradicional y el modelo didáctico tecnocrático.

Así pues no resulta extraño el hecho de que el problema de la enajenación de los sujetos a través del modelo pedagógico tecnocrático no se haya superado desde el plan de estudios 2002 ni en el aspecto formal del documento oficial y menos en el aspecto del curriculum vivido. En este sentido, la causa principal por la que el plan de estudios 2002 no cumple con este objetivo es el error de creer que por “decreto” o imposición de un modelo crítico idealista abstracto y poco entendible no solamente para los estudiantes sino también para amplios sectores de la planta docente de la carrera se resolvería el problema del modelo tecnocrático sin tomar en cuenta que tomó años la configuración de éste como modelo pedagógico dominante dentro de la licenciatura y fue parte de un proceso histórico, político y cultural.

Pero además de no resolver el problema de la enajenación a través del modelo pedagógico tecnocrático, la situación se agrava pues también desde el modelo pedagógico hermenéutico los sujetos son enajenados desde la reflexión, en este sentido los sujetos se encierran en sí mismo, descomprometiéndose de causas y movimientos sociales y alejándose de su contexto real.

## FUENTES DE CONSULTA

- ALTHUSSER, Ideología y aparatos ideológicos de estado: freud y lacan, Nueva Visión, Buenos Aires, 1988
- ALVARADO Martínez, Irma Graciela. Hacia el perfil ético emancipador de los profesores de carrera de la UNAM en el marco de las políticas neoliberales : un acercamiento a las ciencias sociales de las FES-Acatlán.., FES Acatlán, México, 2011
- ANGULO Rasco J. Félix. Escuela pública y sociedad neoliberal. Málaga, Niño y Dávila, 1999. en: [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=1092](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=1092)
- APPLE, Michael. Ideología y Currículo, España, Akal, 1986
- ARGOTT Cisneros, Lucero y Milagros Karina Garduño Guzmán. “La transversalidad crítica en el curriculum de la Licenciatura de pedagogía de la UNAM, FES Aragón y la Innovación transformativa. Entre el fin y el proceso de formación”, en: I Congreso Internacional de Educación y Prácticas Educativas Innovadoras, México, FES Aragón, 2011
- ARGOTT Cisneros, Lucero. “La práctica educativa, objeto de estudio de la pedagogía en el plan de estudios 1999 y su modificación por la Formación en el Plan 2002”
- ARUJ, Roberto. “El posmodernismo como sustento ideológico-filosófico del neoliberalismo a fines del s. XX” en Revista Digital la Onda, N° 16, 4 de octubre-15 de octubre del 2000, Montevideo Uruguay
- BARRÓN TIRADO, Concepción y Blanca Rosa Bautista Melo (comp.) (1991). Memorias del Foro de Análisis del Curriculum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón. Tomo I y II, México: UNAM-ENEP Aragón
- BELLO DOMÍNGUEZ Juan. Educación y pueblos excluidos. Porrúa, México. 2007
- BEUCHOT, Mauricio. Posmodernidad, Hermenéutica y Analogía. Porrúa, México, 1996
- CARDOSO VARGAS, Hugo. “Del proyecto educativo al proyecto pedagógico.” En: Odisea. Revista Electrónica de Pedagogía. En: [odiseo.com.mx/category/.../hugo-arturo-cardoso-vargas](http://odiseo.com.mx/category/.../hugo-arturo-cardoso-vargas)
- CARPIZO Mcgregor, Jorge. Fortaleza y debilidad de la UNAM, UNAM, México, 1986
- CASTELLS, Manuel, et. Al. Nuevas perspectivas críticas en educación España, Paidós educador, 1994
- CAZARES HERNÁNDEZ, Laura. Et al. Técnicas actuales de investigación documental. México, Editorial Trillas, 1999.
- CHÁVEZ Calderón, Pedro. Historia de las Doctrinas Filosóficas, México, UNAM-Pearson educación, 2004
- COMITÉ DE CARRERA/JEFATURA DE CARRERA. Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. Tomo I. Universidad Nacional Autónoma de México, 2003
- COMITÉ DE CARRERA/JEFATURA DE CARRERA. Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. Tomo II. Universidad Nacional Autónoma de México, 2003

- CONTRERAS Domingo, José, La autonomía del profesorado, Morata, España, 1997
- CONTRERAS DOMINGO, José. Enseñanza, Currículum y Profesorado: introducción crítica a la didáctica, España, Akal, 2006
- CUEVA, Agustín. La teoría marxista categorías de base y problemas actuales, Planeta-Lettraviva, 1987
- DAMIAN Díaz, Milagros. “Dos modelos para identificar e intervenir en los problemas del desarrollo psicológico en niños con Síndrome de Down”, en: Revista de Psicología, vol. 8, No, 1, Marzo 2005
- DE ALBA, Alicia. Currículum: crisis, mito y perspectivas, México, UNAM-CESU, 1994
- DE ALBA, Alicia (coord.) El currículum universitario de cara al nuevo milenio. UNAM-CESU-Plaza y Valdés, México, 2003
- DE ALBA, Alicia (comp.), Posmodernidad y Educación, UNAM-CESU-Porrúa, 1995
- DEL PALACIO Díaz, Alejandro. “La Escuela de Frankfurt: el destino trágico de la razón”, en: Revista Tiempo, abril 2005, UAM, México
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. Didáctica y Currículum. México, Paidós, 1997
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. El contenido del Plan de Estudios de Pedagogía: Análisis de los programas de asignatura, México, CESU, 1994
- DIAZ BARRIGA Y Concepción Barrón Tirado. El currículum de pedagogía. Un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil, UNAM-ENEP Aragón, México, 1984
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. 11 Ensayos sobre la problemática curricular, México, Trillas, 5ª ed. 1996
- DÍAZ de RADA, Vidal. Cuadernos Metodológicos, N° 36, Manual de trabajo de capo en la encuesta. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 2005
- DUCOING, Patricia. “Establecimiento de la Escuela Nacional de Altos Estudios”, en: La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954. tomo I, CESU-UNAM, 1990
- ENEP Aragón, Memorias del primer foro académico laboral ENEP, México: Ediciones Foro Universitario, México, 1980
- FLÓREZ OCHOA, Rafael. Hacia una Pedagogía del conocimiento. Colombia: McGraw Hill, 1998, p 160
- FOLLARI, Roberto. “Revisando el concepto de Posmodernidad”, en: Quórum Académico, vol. 3, núm. 1, enero-junio, Universidad de Zulia, Venezuela, 2006
- FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido, México, Siglo XXI, 1976
- GADOTTI, Moacir. Historia de las ideas pedagógicas. México, Siglo XXI, 1998
- GALICIA REYES, JOVITA. Las escuelas nacionales de estudios profesionales : proyecto inconcluso de descentralización e innovación de la UNAM 1974-1994, ENEP Aragón. UNAM/Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 2003

- GIMENO SACRISTÁN, José. El currículum: una reflexión sobre la práctica, Madrid, Morata, 1998
- GIROUX, Henry. Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje. España: Paidós, 1990
- GIROUX, Henry. Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición., México, Siglo XXI-UNAM, 1992
- GIROUX, La escuela y la lucha por la ciudadanía. Siglo XXI, México, 1993
- GÓMEZ CAMPO, Víctor M. “Relaciones entre Educación y estructura económica: dos grandes marcos de interpretación”, en: Revista de Educación Superior. México, ANUIES, Vol. XL., N° 1, Año 1, Enero-Marzo 1982. en: [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res041/txt1.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res041/txt1.htm)
- GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. La Universidad necesaria en el s. XXI. México: Era, 2001
- GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. “Interdisciplina y complejidad”, en: Las nuevas ciencias y humanidades. De la academia a la política, España, Anthropos, 2004
- GONZÁLEZ Castro, Claudia. “Pedagogía Crítica”, en: Ministerio de Educación/Gobierno de Chile [www.rmm.cl](http://www.rmm.cl)
- GUILLEN Romo, Héctor. “La Contrarrevolución neoliberal en México.”, México, Era, 1997
- IBARRA, Colado Eduardo La Universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización. UNAM, México, 2003
- JEFATURA DE PEDAGOGÍA. Jornadas de Análisis, evaluación y propuestas de reestructuración del currículum de la licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón (memoria Comité de Carrera), México: UNAM-ENEP Aragón, 1991
- KENT SERNA, Rollin. Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM. México: Editorial Patria. 1990
- KOSIK, Karel, Dialéctica de lo concreto, Grijalbo, México, 1984
- SILVA, Ludovico. La alienación en el joven Marx, Editorial Nuestro Tiempo, Texas, 1980
- MARCUSE, HERBERT. “Del pensamiento negativo al positivo: la racionalidad tecnológica y la lógica de la dominación”, en : El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada, Barcelona, Ariel, 1999
- MARTÍNEZ DELLA ROCA, Salvador E Imanol Ordorika Sacristán. UNAM: Espejo del mejor México posible. La Universidad en el contexto educativo nacional. México: Ediciones Era, 1993.
- MCLAREN, Peter. La vida en las escuelas. ED. Siglo XXI. México, 2005.
- OCHOA, Cuauhtémoc. “La reforma educativa en la UNAM (1970-74), en: Cuadernos Políticos, número 9, México, D.F, Era, julio-septiembre, 1976

- OSORIO, Jaime, “Neoliberalismo y Globalización”, en Despolitización de la ciudadanía y gobernabilidad, México: UAM Xochimilco, 1997
- PANSZA, Margarita. Pedagogía y Currículo, México, Gernika, 1987
- PANSZA Margarita et al, Fundamentación de la Didáctica, TOMO I, México, Gernika, 2007
- PANSZA Margarita et al, Operatividad de la Didáctica, TOMO I, México, Gernika, 2006
- PARDINAS, Felipe. Metodología y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales, México, Siglo XXI, 38ª ed., 2005
- PIÑERA Ramírez, Daniel (edit.), La educación Superior en el proceso Histórico de México, UABJ, México, 2001
- PODER EJECUTIVO FEDERAL. Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, México, 1989
- PODER EJECUTIVO FEDERAL. Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000. México, Secretaria de Hacienda y Crédito Público, 1995
- PODER EJECUTIVO FEDERAL. Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. México, 2001
- PODER EJECUTIVO FEDERAL, Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. México GOBIERNO DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA, 2007
- PUIGGRÓS, Adriana. “Educación Neoliberal y quiebre educativo”, en: Nueva Sociedad, núm. 146, Noviembre-Diciembre, 1996
- PUIGGROS. Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina, Paidós, México, 1994
- SÁNCHEZ Puente, Ricardo. “La investigación científica en las ciencias sociales”, en: Revista Mexicana de Sociología, México, UNAM, 1984
- SANCHEZ Vázquez, Adolfo. Filosofía de la praxis, Siglo XXI, México, 2003
- SCHAFF, Adam. “El marxismo y la teoría de la alienación”, en: La alienación como fenómeno social, España, Crítica, 1979
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Programa Nacional de Educación 2001-2006, México: SEP, 2001
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Programa Sectorial de Educación 2007-2012, México: SEP, 2007
- SOLIS Valdez, Marta Silvia y J. Francisco Rueda Castillo, “Estado, Educación Superior y Sociedad en el Gobierno de Miguel de la Madrid, en: La Universidad y la crisis en México 1982-1985, México, API-UIA, 1985
- RIVAS, ONTIVEROS Rene J. y Hugo Sánchez Gudiño. “La ENEP Aragón: 25 años de retrospectiva de su historia olvidada” en Geografía Política de las Universidades Publicas Mexicanas: claroscuros de su diversidad. Tomo I. México, CEIICH-UNAM. 2004
- UNAM, Memoria 2001, México, UNAM, 2001

- UNAM, Memoria 2002, México, UNAM, 2002
- UNAM, Memoria 2003, México, UNAM, 2003
- UNAM, Memoria 2004, México, UNAM, 2004
- UNAM, Memoria 2005, México, UNAM, 2005
- UNAM, Informe rector 2008, México, UNAM, 2008
- UNAM, Informe rector 2009, México, UNAM, 2009
- Universidad de Murcia. “Trastornos del Desarrollo y Logopedia”, p. 3En: <http://ocw.um.es/cc.-sociales/trastornos-del-desarrollo-y-logopedia/> MURCI
- VALENCIA, Guadalupe, Enrique de la Garza y Hugo Zemelman (comps.), Epistemología y Sujetos: algunas contribuciones al debate, México, UNAM-Plaza y Valdes, 2002
- VIVANCO, Manuel. Muestreo Estadístico. Diseño y Aplicaciones, Editorial Universitaria, México, 2005
- YURÉN Camarena, María Teresa. Eticidad, valores sociales y educación, México, UPN, 1995
- ZEMELMAN MERINO, Hugo. Conocimiento y sujetos sociales: contribución al estudio del presente. El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, México, 1987
- ZUBIRIA SAMPER, de, Julián. Los Modelos pedagógicos. Hacia una Pedagogía Dialogante. Colombia: Cooperativa Nacional Magisterio. 2° ed. 2006

# ANEXOS



# ANEXO A

## Programas de Estudios Plan 1976, Colegio de Pedagogía

Tomado de DÍAZ BARRIGA, Ángel. El contenido del Plan de Estudios de Pedagogía: Análisis de los programas de asignatura, México, CESU, 1994

### Bibliografía:

- CAMPOS Fenan H. Isabel, *Psicología infantil*. Barcelona, Iniciativas, 1971.  
PIASET, Jean. *Seis estudios de psicología*. Barcelona, Séix Barral, Barcelona, 1971.  
LLOYD de Mause, *Historia de la infancia*. México, Alianza, 1987.  
SMRNOFF F, *Psicoanálisis del niño*. Planeta, México, 1977.  
RICHARD G, *Psicoanálisis y educación*. Barcelona, OikosTau, 1971.

### Psicología de la educación

#### Programa 1

I. Escuela y sociedad: aprendizaje en el contexto social. El papel de la institución escuela. Las aportaciones de la psicología al proceso educativo.

II. Las principales teorías del aprendizaje y su aplicación práctica. Condicionamiento clásico. Condicionamiento aparente. Gestalt, psicología genética.

III. Análisis teórico del autoritarismo. Componentes psicoafectivos del fenómeno autoridad. Disciplina de la escuela.

IV. Alternativas de la escuela autoritaria. La autogestión pedagógica. La desaparición de las escuelas. Adquisición y composición de técnicas.

V. Personalidad. Aplicaciones del condicionamiento operante a la personalidad. Esquema del psicoanálisis. Carácter. Personalidad y sociedad. Distinción entre grupos en las formas de organización social. Psicoanálisis y psicología social. Personalidad y sociedad.

VI. Influencia de la familia y escuela. Interiorización-exteriorización de la familia. La familia y la escuela como ideologizantes. Esquizofrenia, escuela-familia y sociedad.

#### Bibliografía:

- CARNOY M. *La educación como imperialismo cultural*, México, s.xxi.  
GRUPO DE INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS. "Las aportaciones de la psicología al estudio de los procesos educativos, *Man da y aprendizaje* No. 10, Madrid, 1980.  
ARDILA. R, *Psicología del aprendizaje*, México, s.xxi, 1976.  
HILGARD, E, *Teorías del aprendizaje*, México, Trillas, 1972.  
BENOER, L, *Test gestáltico visomotor*, Paidós, 1964.  
MAIER, H, *Tres teorías sobre el desarrollo del niño*, Argentina Amorrortu, 1971.  
FONTAN, Juberó, P, *La escuela y sus alternativas de poder*, Barcelona, CEAC, 1977.  
ILLICH, *Educación sin escuelas*, Barcelona, 1977.  
COHEN, J, *Temas de psicología*.

SEAL F, *Conductismo, neoconductismo y Gestalt*.

BRAUNSTEIN, P, *Psicología, ideología y ciencia*. SKINNER, B, *Tecnología de la enseñanza*.

FREUD, "Cinco conferencias de introducción al psicoanálisis" en obras completas.

TAMAYO, L, *Introducción a la constitución del sujeto psíquico*.

MANONI, M, *La primera entrevista con el psicoanalista. Desórdenes escolares*.

SCHATZMAN M, *El asesinato del alma*. NEILL, A.S, *Summerhill*.

MOSSE J, *Una escuela para la democracia*.

BLEGER J, *Temas de psicología en entrevistas y grupos*.

HOLLAND J, *Modificación de la conducta en los ambientes educativos*.

PICHÓN R, *B proceso grupal*, Nueva visión.

#### Programa 2

I. Psicología de la educación, concepto y aplicación.

II. Bases biológicas y sociales del comportamiento.

III. Aprendizaje, concepto y teorías.

IV. Familias contemporáneas de aprendizaje.

V. Condicionamiento operante de Skinner.

VI. Teoría del campo de Gestalt.

VII. Aprendizaje significativo. Clases. Tipos.

VIII. Transferencia. Importancia en el aprendizaje.

IX. Motivación intrínseca y extrínseca. Aplicación escolar. Incentivos, motivos, premios, castigo, competencia.

X. Diferencias individuales. Selección de alumnos.

XI. Inteligencia, naturaleza, Tests. Coeficiente intelectual.

XII. Actitudes, Intereses y aptitudes. Naturales y modificación. Papel del maestro.

XIII. Higiene mental.

Sin bibliografía.

#### Programa 3

I. Introducción a los problemas de la psicología de la educación.

II. Conductismo. Neoconductismo. Análisis experimental de la conducta.

III. El psicoanálisis. Escuela nueva. Origen y desarrollo.

Grupos operativos en la enseñanza. Grupos primarios y secundarios.

Bibliografía:

HILGARD, Marquis, *Condicionamiento y aprendizaje*.

FREUD. Obras completas. FROMM E, *Ética y psicoanálisis*. SPROTT W, *Grupos humanos*.

GARDNER, Hall, *Teorías de la personalidad*. HORNEY K, *El nuevo psicoanálisis*. SKINNER, *Ciencia y conducta humana*. LAING R, *El cuestionamiento de la familia*. KAMINSKII G, *Socialización*. SCJATZMAN M, *El asesinato del alma*.

### I. Iniciación a la investigación pedagógica 1 y 2

Contenido: La investigación científica en pedagogía, uso de técnicas bibliográficas, hemerográfica y documental en la investigación científica, presentación de proyectos de investigación, el problema científico, hipótesis, variable e indicadores, muestras, técnicas e instrumentos de recolección de datos de fuentes de documentales, análisis e interpretación de los datos.

#### Bibliografía:

ANDER-EGG, Ezequiel, *Introducción a las técnicas de investigación social*, Buenos Aires, Humanitas, 1977.

ANOERSON, Jonathan et. al, *Redacción de tesis y trabajos escolares*. México, Diana.

ARANA, Federico, *Método experimental para principiantes*, México, Joaquín Mortiz.

BEST John W. *Cómo investigar en educación*, Madrid, Morata.

BOSCH García, Carlos, *La técnica de la investigación documental*, México, UNAM, 1978.

GOMEZIARA, Francisco, *Ej diseño de la investigación social*, México, Nueva Sociología.

KEDROV M.B. y A. Spirkín, *La ciencia*, México, Grijalbo.

SELLTIZ, G. et al. *Teoría, métodos y técnicas de la investigación social*, México, Taller abierto.

VAN DAUEN, Deobold B, et al. *Manual de técnicas de la investigación educacional*, Argentina, Raidos, 1971.

### II. Iniciación a la investigación pedagógica 1 y 2

Contenido: Principales perspectivas teórico-metodológicas de la investigación socioeducativa

#### Bibliografía:

GONZÁLEZ Riviera, *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. México, CEE, 1981.

BARRÓLA. María de, *Las dimensiones sociales de la educación*. México, SEP-caballito, 1985.

SALOMÓN, Magdalena. "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación"

como fenómeno social", *revista Perfiles educativos*. No. 8 abril-junio 1986.

GIROUX, Henry, "Teoría de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", *Cuadernos políticos*, No. 44. julio-diciembre, 1985.

TEDESCO, Juan Carlos, *El desafío educativo: calidad y democracia*. Grupo Editorial latinoamericano, Buenos Aires, 1987.

PUGGRÓS, Adriana, *Imperialismo y educación en América Latina*. México. Nueva Imagen, 1980.

KARABEL V HALSEY, "La investigación educativa: una revisión e interpretación", tr. Jorge G. Vétales, del libro Power and ideology in education, Oxford University Press, New York, 1976.

SCHVWRTZ, H, *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. México, Trillas, 1984.

### III. Iniciación a la investigación pedagógica 1 y 2

Contenido: La investigación educativa como parte de la actividad del pedagogo, la diversidad de enfoques, aproximaciones y herramientas de la investigación educativa, problemas de carácter teórico-metodológico y político de la investigación educativa, características de la investigación educativa en México.

#### Bibliografía:

BOSCH, García Carlos, *La técnica de investigación documental*, México, UNAM, 1978.

ROJAS Soriano, Raúl, *Guía para realizar investigaciones sociales*, México, UNAM, 1982.

FINKEL, Sara, *El capital humano*, concepto ideológico, en Labarca G. et al. *Educación turquesa*. México, Nueva imagen, 1977.

FUENTES Molinar. O, *Educación y política en México*. México, Nueva Imagen, 1983.

DEIPOLA, *Ideología y discurso populista*, México, Folios, 1985.

PONCE, Aníbal, *Educación y lucha de Clases*. México, Cultura Popular, 1976.

KUHN, T, *La estructura de las revoluciones científicas*. México, FCE, 1987.

SÁNCHEZ Vázquez, A, "La neutralidad ideológica", en *Historia y sociedad*, No. 7, México, 1976.

POPPER K, *El desarrollo del conocimiento científico*. Buenos Aires, Paidós, 1975.

WEISS, E, "Hermenéutica crítica".

### IV. Iniciación a la investigación pedagógica 1 y 2

Contenido: Panorama de la investigación científica, la investigación pedagógica, las fuentes de la investi-



gación documental, los documentos, partes del libro, la ficha bibliográfica y hemerográfica, el plan de trabajo, la recolección de datos, la lectura, la ficha de trabajo, la organización de los datos, interpretación y síntesis de la información, citas, notas y referencias, presentación del trabajo final, epistemología, ciencia o investigación, la investigación científica, el positivismo, el materialismo histórico, los elementos de la investigación científica, las técnicas de investigación, el diseño de la investigación.

Bibliografía:

- ANOERR-EGG, Ezequiel, *Introducción a /as técnicas de investigación soda!*. Buenos Aires, Humanitas, 1977.  
 AjiBERSOÑ, Jonathan, *Redacción de tesis y trabajos escolares*. México", Diana, 1978.  
 BOSCH García, Carlos, *La técnica de la investigación documental*, México, UNAM, 1974.  
 QARZA Mercado, Ario, *Manual de técnicas de la investigación*. México, El Colegio de México, 1978.  
 ROJAS Soriano, Raúl. *Guía para realizar investigaciones sociales*, México, UNAM.  
 BEST, John, *Cómo investigar su educación*. Madrid, Morata. 1978.  
 BUNGE, Mario, *La investigación científica*. Buenos Aires, Siglo xxi. 1976.  
 DUVERGER, Mauricio. *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona, Ariel, 1962.  
 KOSIK, Karel, *Dialéctica de lo concreto*. México, Grijalbo, 1978.  
 ROJAS Soriano, Raúl, *El proceso de la investigación científica*. México, Trillas, 1983.

## V. Iniciación a la investigación pedagógica 1 y 2

Contenido: Ciencia y método científico, la investigación en las ciencias de la educación, el planteamiento del problema y el marco de referencia, hipótesis, variables y definiciones, estrategias de investigación descriptiva y experimental, el muestreo y las técnicas de recopilación y análisis de la información, algunos temas sobre filosofía de la ciencia, planteamientos sobre metodología y epistemología algunas consideraciones sobre el desarrollo de las ciencias sociales y la formación de investigadores en Latinoamérica.

Bibliografía:

No se proporciona ningún tipo de bibliografía para los dos semestres.

## VI. Iniciación a la investigación pedagógica 1 y 2

Contenido: Proceso de conocimiento, precisiones generales: teoría, método, metodología, algunas perspec-

tivas teóricas algunos tipos y enfoques de investigación, panorámica de ciertas investigaciones educativas realizadas en México, técnicas o instrumentos de investigación para la realización de datos, redacción de los productos o resultados de la investigación.

Bibliografía:

- SCHAFF, Adam, *La relación cognoscitiva, el proceso de conocimiento, la verdad, Historia y verdad*. México, Grijalbo, 1974.  
 SABINO, Carlos A, *El proceso de investigación*. Argentina, Humanitas, 1986.  
 TECLA Jiménez, A. ef al, *Teorías, métodos y técnicas en la investigación social*, Ediciones de cultura popular, México, 1974.  
 SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo, *Filosofía de la praxis*, México, Grijalbo, 1973.  
 ROJAS Soriano, Raúl, *Métodos para la investigación social*, Ed. Plaza y Valdés, México, Editores, 1988.  
 GUY Rocher, *Introducción a la sociología general*. Barcelona, Herder, 1973.  
 HAYMAN, John, *Investigación y educación*. Argentina, Paidós, 1978.  
 IBARROLA, María de, *Pobreza y aspiraciones escolares*, México, CEE, 1970.  
 VAN BALEN. Deobold, et al, *Manual de técnicas de la investigación educacional*. Argentina. Paidós, 1971.

## VII. Iniciación a la investigación pedagógica 1 y 2

Contenido: Características básicas del conocimiento en las Ciencias Naturales y en las Ciencias Sociales, relación teoría-método-objeto de estudio, ubicación de campos disciplinarios desde los cuales se estudia la educación, identificación y análisis de algunos paradigmas teóricos y metodológicos de investigación educativa, elementos básicos introductorios: técnicas, recursos y fuentes de información.

Bibliografía:

- BACHELARD, Gastón, *La formación del espíritu científico*. Madrid, siglo xxi, 1974.  
 BERNAL, J. *La ciencia en la historia*. Nueva Visión.  
 BLANCHE. Roberto, *La epistemología*. Barcelona, Oikos-Tau, 1973.  
 MARADONES y Ursúa, *Filosofía de las ciencias humanasy sociales*. México, México, 1987.  
 SCHAFF, Adam, *Historia y verdad*. México. En-lace-Grijalbo. 1974.  
 TENTI F, Emilio, "El campo de las ciencias de la educación elementos de una teoría e hipótesis para el análisis", ponencia presentada en el Coloquio sobre investigación educativa, México D.F., 1983.

## VIII. Iniciación a la investigación pedagógica 1 y 2

Contenido: La investigación como generador de conocimiento, técnicas de investigación, ¿Qué es la investigación educativa?. La investigación educativa y sus diversos paradigmas, planeación de la investigación desde una perspectiva positivista, introducción a los elementos instrumentales de la investigación de campo.

Bibliografía:

- BACHELARD, Gastón, "La noción del obstáculo epistemológico" en: *La formación del espíritu científico*. México, siglo xxi, 1985.  
 CASTRO, Inés, et al. "La investigación sobre educación en México: sus alcances y perspectivas", en: *En torno a la investigación y la práctica educativa*. Cuadernos del CESU No. 7, México, UNAM.  
 CAZARES Hernández, Laura, *Técnicas actuales de investigación documental*. Trillas, México.  
 PACHECO Méndez, Teresa, "El caso de la investigación experimental en el campo educativo en México" en: *Cuadernos del CESU No.6*, México, UNAM.  
 PRAWDA, Juan, *Logros, inseguidades y retos del futuro del Sistema Educativo Mexicano*, México, Grijalbo, 1989.  
 KUHN, T.S., "El camino hacia la ciencia normal", en *La estructura de las revoluciones científicas. FCE* (Breviarios No.213), 1986.  
 BOURDIÉU, P. *El oficio del sociólogo*. México, siglo xxi, 1973.  
 DEVEREUX, G. *De la ansiedad al método en el estudio del comportamiento*. México, siglo xxi, 1980.

## IX. Iniciación a la investigación pedagógica

Contenido: La relación ciencia-conocimiento-investigación-información, concepto de ciencia, la pedagogía y su objeto de estudio, investigación pedagógica, instituciones que brindan información, elementos para la captación y análisis de la información, clasificación de la investigación pedagógica, etapas de la investigación, elementos de la investigación, el marco teórico y conceptual de referencia, las hipótesis, las variables e indicadores, el muestreo, instrumentos de recolección de datos, el procedimiento de la investigación, el reporte de la investigación.

Bibliografía:

- GARZA Mercado, Ario, *Jldannual de técnicas de investigación*, México, El Colegio de México, 1978.  
 ROJAS Soriano, Raúl, *Guía para realizar investigaciones sociales*, UNAM 1982.  
 VAN DALEN er al, *Manual de técnicas de la investigación educacional*. Sueños Aires, Paidós, 1971.

BEST, John W, *Como investigar en educación*, Madrid, Morata.

ARY, Donald, er al, *Introducción a /a investigación pedagógica*, México, Interamericana.

GOMEZJARA, Francisco, *El diseño de la investigación social*, México, Nueva Sociología.

BUNGE, Mario, *Epistemología. Curso de actualización*, Barcelona, Ariel.

## Teoría pedagógica 1 y 2

Programa 1

Temas: Educación y pedagogía. Las ciencias de la educación. Lo educativo desde lo teórico. Teoría pedagógica-práctica-pedagógica.

Bibliografía:

- DURKHEIM, Emilio, *Educación y sociología*, Colofón, 1974.  
 NASSIF, Ricardo, *Pedagogía general*, Buenos Aires, Kapelusz, 1980.  
 PIAGET, Jean, *Psicología y pedagogía*, Barcelona, Ariel, 1969.  
 ESCOLANO. Agustín, *Epistemología y educación*, España, Sigüeme, 1978,  
 FERNÁNDEZ y Sarramona, *La educación. Constantes y problemática actual*, Barcelona CEAC, 1984.  
 MORE T.W., *Introducción a la teoría de la educación*, Madrid, Alianza, 1985.  
 ROJAS, Soriano, *Ei proceso de investigación científica*, México, Trillas, 1983.  
 ALTHUSSER, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos del estado*, Colombia, Quinto Sol.  
 FURLAN, Alfredo, "El pedagogo y la actividad docente" en: *sruNAMForo Universitario* No. 23, México, 1976.  
 MENÉNDEZ y Rojo, *Los egresados del colegio de Pedagogía de la UAMMfun informe preliminar*, México, UNAM, 1986.  
 DUCOING, Patricia, "La formación en investigación". En: *Boletín de la Filosofía y Letras*. No. 2, México, UNAM, 1987.

Programa 2

Temas: Introducción al estudio de la educación: teoría pedagógica. La educación. Consideraciones básicas para su estudio y delimitación. Análisis de un caso concreto: La escuela en México. El aparato escolar en América Latina.

Diferentes formas de conocimiento. Consideraciones básicas para el abordaje del conocimiento de sus diversas manifestaciones.

Formas en que se han desarrollado las teorías pedagógicas. Algunas teorías pedagógicas en la historia del conocimiento; casos representativos:

PONCE Aníbal, *Educación y lucha de clases*, México, Cultura Popular, 1976.

DE IBARROLA, *Sociología de la educación. Programa de actualidad de profesores*, México, 1979.

ALTHUSSER, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Cuadernos del pasado y presente.

FUENTES Molinar, *Educación y política en México*, Nueva Imagen. SÁNCHEZ Vásquez, *Historia y sociedad*, México, 1976.

PALACIOS, Jesús, *La cuestión escolar*, Barcelona, La ja, 1979.

ABBAGNANO V, *Historia de la pedagogía*, FCE.

DUSESE y Milaret. *Introducción a la pedagogía*, Barcelona, Oikos-fav, 1972.

BACHELARD, *La formación del espíritu científico*. Paidós.

#### Programa 3

Temas: No hay temas específicos.

#### Bibliografía:

FOLLAR A, Roberto, *Filosofía y educación, Nuevas modalidades de una nueva educación*.

DURKHEIM, Emilo, *El pensamiento pedagógico*.

GRAMSCI, Antonio, *La formación de los intelectuales*.

EZPELATA, Justa, *La escuela y los maestros entre el supuesto y la deducción*.

PIAGET Jean, *Psicología y pedagogía*.

DILTHEY, *Sistema de pedagogo*.

WEISS, Eduardo, *Pedagogía y filosofía hoy*.

#### Programa 4

Temas: Relación, formación teórica-práctica profesional del pedagogo.

Visión general sobre la problemática, de la conformación epistemológico-teórico de la teoría pedagógica o ciencias de la educación.

Panorámica general sobre el problema del conocimiento.

El problema del conocimiento desde la perspectiva de la relación sujeto-objeto.

Génesis de la polémica sobre la(s) ciencia(s) de la educación: Durkheim, Dewey y Dilthey. Antecedentes importantes: La obra de Herbart.

Aproximación a las posturas actuales en materia de teorías educativas.

#### Bibliografía:

Se dará a lo largo del curso.

#### Programa 5

Temas: 1. Análisis político de la educación. Educación como relación política. Educación y creación de consenso. Poder, dominación y educación.

2. El análisis económico de la educación. Educación-producción. La formación de la fuerza de trabajo. Educación y mercado.

3. El análisis ideológico de la educación. Diversas concepciones sobre ideología. Ideologías políticas y políticas educativas. El componente ideológico de la educación.

4. Educación y sociología. Pedagogía sociológica y sociología de la educación. Educación e instituciones sociales. Educación y relación educativa.

5. Educación y economía. Problemas de la economía de la educación. Educación y división social del trabajo. Educación, producción y reproducción social.

6. Educación y pedagogía. Problemas de la pedagogía. Educación y pedagogía. La estructura de los discursos pedagógicos. Pedagogía y ciencias de la educación.

#### Bibliografía:

GUEVARA, Niebla, *La crisis de la educación en México*, Nueva Imagen.

ALTHUSSER, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos del estado*, siglo XXI.

LABARCA, Guillermo, *Economía política de la educación*, Nueva Imagen.

MERANI, *Educación y relaciones de poder*, Grijalbo.

RAIMER Ernest, *La escuela ha muerto*, Seix Barral.

COOMBS, *La crisis mundial de la educación*, Alianza.

#### Programa 6

Temas: 1. La pedagogía como ciencia de la educación. La relación sujeto cognocente-objeto de conocimiento en el proceso de investigación. El papel de la teoría y el método en la construcción del conocimiento. La naturaleza y método de la pedagogía. La educación como ciencia. Pedagogía general. La tradición y actualidad en el pensamiento pedagógico contemporáneo. La pedagogía de los valores absolutos. Concepción tradición na lista de la educación.

2. Aproximaciones a las ciencias de la educación. Las ciencias de la educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos. Definiciones de educación y las ciencias de la educación.

#### Bibliografía:

ROJAS, Soriano, *El proceso de investigación científico*, Trillas.

DURKHEIM, Emilo, *Educación y sociología*, Linotipo.

DEIAEY, John, *La ciencia de la educación*, Lozada.

NASSIF, Ricardo, *Pedagogía general*, Kapelusz.

SOCHODOLKY, Bogdan, *Tratado de pedagogía*, Península.

ESCOLANO, Agustín, *Epistemología y educación*, Sigüeme.

MIALARET, Gastón, *Ciencias de la educación*, Oikos-tau.

#### Programa 7

Temas: 1. Educación y pedagogía. Panorama general acerca de las diferentes formas de concebir lo educativo y lo pedagógico. Acercamiento con autores que abordan al problema de la educación desde diferentes perspectivas teóricas.

2. Las ciencias de la educación: o la búsqueda de la interdisciplina. Análisis sobre la noción de ciencias de la educación y su relación con la pedagogía.

3. El problema de lo teórico. Importancia de la reflexión teórica en el problema de la construcción. Las formas de abordaje del conocimiento científico a la luz del planteamiento de algunas de las principales corrientes del pensamiento contemporáneo.

4. Racionalidad y condiciones sociales de producción de los saberes en educación. Delimitar algunos presupuestos que sustentan el debate actual con respecto a las condiciones en las cuales se producen los saberes en educación.

5. Análisis de la formación del pedagogo en México. Revisión crítica de su propio proceso de formación que viva en la facultad. Análisis de la problemática que enfrenta la formación del pedagogo en México.

#### Bibliografía:

DÍAZ, Ángel, Cuadernos del CESU. *La formación de profesionales para la educación. Elementos para un replanteamiento*, México, UNAM-CESU.

— "Reflexión en relación a la formación del pedagogo en la EA/EP Aragón, *Foro Universitario*, 1982.

SARRAMONA, Jaime, *Qué es la pedagogía. Una respuesta actual*, Barcelona, 1980.

QUINTANA, Cabanas, *Estudios sobre epistemología y pedagogía*, Madrid, 1983.

FERMOSO, Estébanes, *Teoría de la educación*, México, 1981.

ALTHUSSER, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*.

BACHELARD, G, *La formación del espíritu científico*, 1979.

BOURDIE, *El oficio del sociólogo*, México, 1975.

DURKHEIM, Emite, *Educación y sociología*, 1979.

DEV\Y, John, *La ciencia de la educación*, Buenos Aires, 1964.

#### Programa 8

Temas: 1. Teoría pedagógica y formación profesional en el Colegio de Pedagogía. Algunas bases para su

aproximación. El papel del campo de la teoría pedagógica en la formación profesional del pedagogo, a partir del actual curriculum de pedagogía.

2. Introducción a la pedagogía: esquema de ubicación de las diversas caracterizaciones del campo pedagogo. Las diversas caracterizaciones del campo del pedagógico presente en el debate actual, así como sus implicaciones con respecto a la delimitación del campo y la formación profesional.

3. Racionalidad y condiciones sociales de producción de los saberes en educación. Plantear a manera de hipótesis, algunos supuestos que sustenten el debate actual con respecto a las condiciones en las cuales se produce los saberes en educación y las formas de racionalidad presentes en dicha producción.

4. Reflexiones acerca de la construcción del conocimiento y la formulación de teorías. Su especificidad en el campo de los saberes de la educación. A partir de diversas posturas epistemológicas, algunas propuestas para la formulación de teorías en el campo de los saberes en educación.

5. Procesos, proyectos y prácticas político-pedagógicas. Debate histórico y configuraciones teóricas a partir de la conformación de las sociedades contemporáneas. A partir de la delimitación de diversas categorías de análisis, los diversos presupuestos teóricos-metodológicos que sustentan diferentes corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones para el estudio del sistema educativo en los países de América Latina.

#### Bibliografía:

DURKHEIM, Emilo, *Educación y sociología*, Buenos Aires, Schapire, 1974.

FERMOSO, Estébanes., *Teoría de la educación*, México, Trillas, 1981.

NASSIF, Ricardo, *Pedagogía general*, Buenos Aires, Kapelusz, 1958.

PIAGET, Jean, *Psicología y pedagogía*, Barcelona, Ariel, 1969.

ESCOLINO y otros, *Epistemología y educación*, Salamanca, Sigüeme, 1978.

FERNÁNDEZ y SARRAMONA, *La educación. Constantes y problemática actual*, Barcelona, CEAC, 1981.

QUINTANA, Cabanas, *Estudio sobre epistemología y pedagogía*, Madrid, 1983.

BACHELARD, Gastón, *La formación del espíritu científico*, México, siglo XXI, 1979.

ZEMEUVVN H, *El conocimiento como construcción y como información*, CISE-UNAM, 1982.

DUCOING P. y otros, *La formación en investigación*, *Boletín de la ppy L, UNAM*, 1987.

DÍAZ, Barriga y otros, *El currículo de pedagogía. Un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil*. EWE^Aragón, 1984.

DEBESSE y MIALARET, *Introducción a la pedagogía*, Barcelona, 1972.

#### Bibliografía:

- PONCE Aníbal, *Educación y lucha de clases*, México, Cultura Popular, 1976.
- DE IBARROLA, *Sociología de la educación. Programa de actualidad de profesores*, México, 1979.
- ALTHUSSER, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Cuadernos del pasado y presente.
- FUENTES Molinar, *Educación y política en México*, Nueva Imagen.
- SÁNCHEZ Vásquez, *Historia y sociedad*, México, 1976.
- PALACIOS, Jesús, *La cuestión escolar*, Barcelona, La ja, 1979.
- ABBAGNANO V, *Historia de la*

*pedagogía*, FCE.

DUSESSE y Milaret. *Introducción a la pedagogía*, Barcelona, Oikos-fav, 1972.

BACHELARD, *La formación del espíritu científico*. Paidós.

#### Programa 3

Temas: No hay temas específicos.

#### Bibliografía:

- FOLLAR A, Roberto, *Filosofía y educación, Nuevas modalidades de una nueva educación*.
- DURKHEIM, Emilo, *El pensamiento pedagógico*.
- GRAMSCI, Antonio, *La formación de los intelectuales*.
- EZPELATA, Justa, *La escuela y los maestros entre el supuesto y la deducción*.
- PIAGET Jean, *Psicología y pedagogía*.
- DILTHEY, *Sistema de pedagogía*.
- WEISS, Eduardo, *Pedagogía y filosofía hoy*.

#### Programa 4

Temas: Relación, formación teórica-práctica profesional del pedagogo.

Visión general sobre la problemática, de la conformación epistemológico-teórico de la teoría pedagógica o ciencias de la educación.

Panorámica general sobre el problema del conocimiento.

El problema del conocimiento desde la perspectiva de la relación sujeto-objeto.

Génesis de la polémica sobre la(s) ciencia(s) de la educación: Durkheim, Dewey y Dilthey, Antecedentes importantes: La obra de Herbart.

Aproximación a las posturas actuales en materia de teorías educativas.

#### Bibliografía:

Se dará a lo largo del curso.

#### Programa 5

Temas: 1. Análisis político de la educación. Educación como relación política. Educación y creación de consenso. Poder, dominación y educación.

4. El análisis económico de la educación. Educación-producción. La formación de la fuerza de trabajo. Educación y mercado.

5. El análisis ideológico de la educación. Diversas concepciones sobre ideología. Ideologías políticas y políticas educativas. El componente ideológico de la educación.

7. Educación y sociología. Pedagogía sociológica y sociología de la educación. Educación e instituciones sociales. Educación y relación educativa.

8. Educación y economía. Problemas de la economía de la educación. Educación y división social del trabajo. Educación, producción y reproducción social.

9. Educación y pedagogía. Problemas de la pedagogía. Educación y pedagogía. La estructura de los discursos pedagógicos. Pedagogía y ciencias de la educación.

#### Bibliografía:

- GUEVARA, Niebla, *La crisis de la educación en México*, Nueva Imagen.
- ALTHUSSER, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos del estado*, siglo XXI.
- LABARCA, Guillermo, *Economía política de la educación*, Nueva Imagen.
- MERANI, *Educación y relaciones de poder*, Grijalbo.
- RAIMER Ernest, *La escuela ha muerto*, Seix Barral.
- COOMBS, *La crisis mundial de la educación*, Alianza.

#### Programa 6

Temas: 1. La pedagogía como ciencia de la educación. La relación sujeto cognocente-objeto de conocimiento en el proceso de investigación. El papel de la teoría y el método en la construcción del conocimiento. La naturaleza y método de la pedagogía. La educación como ciencia. Pedagogía general. La tradición y actualidad en el pensamiento pedagógico contemporáneo. La pedagogía de los valores absolutos. Concepción tradición na lista de la educación.

2. Aproximaciones a las ciencias de la educación. Las ciencias de la educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos. Definiciones de educación y las ciencias de la educación.

#### Bibliografía:

- ROJAS, Soriano, *El proceso de investigación científico*, Trillas.
- DURKHEIM, Emilo, *Educación y sociología*, Linotipo.

DEIAEY, John, *La ciencia de la educación*, Lozada.

NASSIF, Ricardo, *Pedagogía general*, Kapelusz.

SOCHODOLKY, Bogdan, *Tratado de pedagogía*, Península.

ESCOLANO, Agustín, *Epistemología y educación*, Sigüeme.

MIALARET, Gastón, *Ciencias de la educación*, Oikos-tau.

#### Programa 7

Temas: 1. Educación y pedagogía. Panorama general acerca de las diferentes formas de concebir lo educativo y lo pedagógico. Acercamiento con autores que abordan al problema de la educación desde diferentes perspectivas teóricas.

6. Las ciencias de la educación: o la búsqueda de la interdisciplina. Análisis sobre la noción de ciencias de la educación y su relación con la pedagogía.

7. El problema de lo teórico. Importancia de la reflexión teórica en el problema de la construcción. Las formas de abordaje del conocimiento científico a la luz del planteamiento de algunas de las principales corrientes del pensamiento contemporáneo.

8. Racionalidad y condiciones sociales de producción de los saberes en educación. Delimitar algunos presupuestos que sustentan el debate actual con respecto a las condiciones en las cuales se producen los saberes en educación.

9. Análisis de la formación del pedagogo en México. Revisión crítica de su propio proceso de formación que viva en la facultad. Análisis de la problemática que enfrenta la formación del pedagogo en México.

#### Bibliografía:

DÍAZ, Ángel, Cuadernos del CESU. *La formación de profesionales para la educación. Elementos para un replanteamiento*, México, UNAM-CESU.

— "Reflexión en relación a la formación del pedagogo en la EA/EP Aragón. *Foro Universitario*, 1982.

SARRAMONA, Jaime, *Qué es la pedagogía. Una respuesta actual*, Barcelona, 1980.

QUINTANA, Cabanas, *Estudios sobre epistemología y pedagogía*, Madrid, 1983.

FERMOSO, Estébanes, *Teoría de la educación*, México, 1981.

ALTHUSSER, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*.

BACHELARD, G, *La formación del espíritu científico*, 1979.

BOURDIE, *El oficio del sociólogo*, México, 1975.

DURKHEIM, Emite, *Educación y sociología*, 1979.

DEV\|EY, John, *La ciencia de la educación*, Buenos Aires, 1964.

#### Programa 8

Temas: 1. Teoría pedagógica y formación profesional en el Colegio de Pedagogía. Algunas bases para su

aproximación. El papel del campo de la teoría pedagógica en la formación profesional del pedagogo, a partir del actual curriculum de pedagogía.

6. Introducción a la pedagogía: esquema de ubicación de las diversas caracterizaciones del campo pedagogo. Las diversas caracterizaciones del campo del pedagógico presente en el debate actual, así como sus implicaciones con respecto a la delimitación del campo y la formación profesional.

7. Racionalidad y condiciones sociales de producción de los saberes en educación. Plantear a manera de hipótesis, algunos supuestos que sustentan el debate actual con respecto a las condiciones en las cuales se produce los saberes en educación y las formas de racionalidad presentes en dicha producción.

8. Reflexiones acerca de la construcción del conocimiento y la formulación de teorías. Su especificidad en el campo de los saberes de la educación. A partir de diversas posturas epistemológicas, algunas propuestas para la formulación de teorías en el campo de los saberes en educación.

9. Procesos, proyectos y prácticas político-pedagógicas. Debate histórico y configuraciones teóricas a partir de la conformación de las sociedades contemporáneas. A partir de la delimitación de diversas categorías de análisis, los diversos presupuestos teóricos-metodológicos que sustentan diferentes corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones para el estudio del sistema educativo en los países de América Latina.

#### Bibliografía:

DURKHEIM, Emilo, *Educación y sociología*, Buenos Aires, Schapire, 1974.

FERMOSO, Estébanes., *Teoría de la educación*, México, Trillas, 1981.

NASSIF, Ricardo, *Pedagogía general*, Buenos Aires, Kapelusz, 1958.

PIAGET, Jean, *Psicología y pedagogía*, Barcelona, Ariel, 1969.

ESCOLINO y otros, *Epistemología y educación*, Salamanca, Sigüeme, 1978.

FERNÁNDEZ y SARRAMONA, *La educación. Constantes y problemática actual*, Barcelona, CEAC, 1981.

QUINTANA, Cabanas, *Estudio sobre epistemología y pedagogía*, Madrid, 1983.

BACHELARD, Gastón, *La formación del espíritu científico*, México, siglo XXI, 1979.

ZEMEUVVN H, *El conocimiento como construcción y como información*, CISE-UNAM, 1982.

DUCOING P. y otros, *La formación en investigación*, *Boletín de la ppy L, UNAM*, 1987.

DÍAZ, Barriga y otros, *El currículo de pedagogía. Un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil*. EWE^Aragón, 1984.

DEBESSE y MIALARET, *Introducción a la pedagogía*, Barcelona, 1972.

#### Programa 4

Contenido: Aplicación de test a un adolescente (3 secundaria). Prueba de agudeza visual. Prueba de agudeza auditiva. Batería de estudio: matemáticas, comprensión de lectura, español. Test colores: memoria visual. OTIS BETA (Inteligencia).

Bibliografía:

No existe bibliografía.

#### Programa 5

Contenido: Psicoanálisis. Bibliografía:

No existe bibliografía.

### Organización educativa, 5° semestre

#### S° Programa 1

Contenido: Conceptos generales. Desarrollo de la organización y la administración. El enfoque administrativo. El enfoque organizativo. La auto-gestión. La organización y la administración. Organización educativa y su vínculo con la administración. El campo de la organización educativa y su vínculo con la administración. Antecedentes prácticos. Antecedentes teóricos. La revolución industrial y sus repercusiones. La escuela eficiente. Escuela humanista. Repercusiones en el campo pedagógico. Teoría de las organizaciones. Antecedentes y principios. Autogestión pedagógica.

Bibliografía:

GEORGE Claude, S. *Historia del pensamiento administrativo*. Madrid príntice Hall, 1974.

RÍOS Szalay, A y A. *Orígenes y perspectivas de la administración*. México. Trillas, 1988.

KATZ D y R. L. Kahn. *Sociología de la organización social*. Madrid, Alianza, 1982.

MAYNTZ, Renate, *Psicología de la organización social*. México, Trillas, 1979.

UNESCO, *La auto-gestión en los sistemas educativos*. París, UNESCO, 1981.

#### Programa 2

Contenido: Introducción a la administración. Principales corrientes teóricas de la administración. La organización. La organización educativa. Fayol y Taylor (escuela eficiente). Chester I. Barnard (escuela de las relaciones), Max Weber (escuela estructuralista). Kenneth Boulding (teoría de sistemas). Tipos formal, informal. Modelos de organización educativa. Un modelo, el sistema educativo nacional. El proceso: una institución escolar.

Bibliografía:

CHAVALUER Jacques E, *La ciencia administrativa* INAP, México, FCE, 1989.

CHAUVENATO, Adalberto, *Introducción a la teoría general de la administración*. Me Graw Hill, 1989.

HERNÁNDEZ Rodríguez, Sergio, *Fundamentos de la Administración*. Interamericana.

SÁNCHEZ Guzmán, F, *Análisis del gestión del sector público*. ECASA, México, 1987.

SANTIANA, *Enciclopedia técnica de la educación*. Vol. I.

TAYLOR FREDERICH, W, *Principios de administración científica*. Herrero.

#### Programa 3

Contenido: Expectativas frente al curso, panorama general y dinámica de trabajo. Concepto de organización y administración. Escuela clásica, eficientista o científica, humano relacionista. Enfoque sistémico. Sociología de las organizaciones. Autogestión. Influencias de los principales teorías de la organización en el ámbito educativo. Características privativas de la organización y administración educativa. Perfil del administrador de instituciones educativas. Planteamiento del problema. Revisión de antecedentes y marco teórico., hipótesis, organigramas, Flujogramas, Cronogramas.

Bibliografía:

CHAVALUER Jacques, E, *Laciencia administrativa* IWP, México, FCE, 1989.

CHAUVENATO, Adalberto, *Introducción a la teoría general de la administración*. Me Graw Hill, 1989.

HERNÁNDEZ Rodríguez, Sergio, *Fundamentos de la administración*. Ed. Interamericana.

SÁNCHEZ Guzmán, F, *Introducción al estudio de la administración*. Limusa.

SÁNCHEZ Guzmán, F, *Análisis del gestión del sector público*. México, ECASA, 1987.

SANTILLANA, *Enciclopedia técnica de la educación*. Vol. I.

TAYLOR Frederich W, *Principios de administración científica*. Herrero.

#### Programa 4

Contenido: La problemática. Productos y procesos. Segundo momento (un pensar). Tercer momento construcción de un proyecto posible.

Bibliografía:

No proporciona ninguna bibliografía.

### Organización educativa, 6° semestre

#### Programa 1

Contenido: La administración educativa. Técnicas administrativas aplicadas a la organización educativa. Su función. Características distintivas. Dimensiones. Problemática. Manuales de Organización y procedimiento. Conceptos básicos. Metodología de elaboración. Elementos. Gráficas de organización. Concepto y uso. Simbologías. Tipos. Relación de análisis de datos. Elaboración y presentación formal. Cronogramas. Concepto y uso. Tipos. Elaboración y presentación formal. Ruta crítica. Antecedentes. Concepto. Ámbito de aplicación. Metodología. Otras técnicas. Circuitos de calidad. Grafos de interacción. Diseño formal. Programación lineal.

Bibliografía:

DUHALT Krauss, Miguel, "Los manuales de procedimiento en las oficinas públicas". México, UNAU.

#### Programa 2

Contenido: Manuales administrativos. Organigramas. Flujogramas. Cronogramas. Método de camino crítico. Importancia y clasificación. Objetivos y contenido. Textos, diagramas y formas. Conceptos y tipos. Recolección y análisis de datos. Elaboración y presentación formal. Concepto y tipos. Simbología. Elaboración y presentación formal. Conceptos y tipos. Elaboración y presentación formal, antecedentes. Objetivos, ventajas y desventajas. Metodología.

Bibliografía:

CHUEN-TAO Luis Yu, *Aplicaciones prácticas PERT y CPM*. Bilbao, Deuso.

DUHALT Krauss, Miguel, *Los manuales de procedimiento en las oficinas públicas*. México, UNAM (Facultad de Ciencias Políticas).

HOARE, H.R, *Uso de los análisis de red en la administración de proyectos*. México, Diana.

IMSS. *Curso básico de programación PERT*. México, Instituto mexicano del seguro social.

TERRY George, S. *Administración y control de oficinas. La sesiones de la dirección administrativa*. México, CECSA.

YOOER, Dale, *Manejo de personal y relaciones industriales*, México, CECSA.

#### Programa 3

Contenido: Presentación. Unidades temáticas; El proceso administrativo. Planeación, Organización, Dirección, Control, Contenidos: Metodología didáctica. Criterios para la acreditación. Bibliografía básica.

Bibliografía:

CHEVALLIER, Jacques *etal. la ciencia administrativa*. INAP. FCE. México, 1989.

CHAUVENATO, Adalberto, *Introducción a la teoría general de la administración*. Me Graw Hill, 1989.

ENEP-Aragón. *Fundamentos teóricos de organización educativa*.

HERNÁNDEZ Rodríguez, Sergio, *etal. Fundamentos de administración*, Interamericana.

#### Programa 4

Contenido: Cuál es mi proyecto inmediato, puedo hablar de proyecto... en qué trabajan, qué hacen, por qué esperan... Contenido. Preguntas iniciales y polen-dadoras. Perspectivas metodológicas. Los ejes articuladores y ha construir durante el curso. Los procesos de acreditación serán definidos por el grupo de trabajo.

Bibliografía:

BERGER, P, *El dosel sagrado*. Amorrortu.

BERGER, P, y Luckman. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

CESTORIADIS, C, *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona, 1980.

DURKHEIM, E, *Educación como socialización*. Salamanca, Sigüeme, 1976.

LERENA, Carlos, *Reprimir y liberar*. Madrid, Akal, 1983.

ROCKWELL, *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México, SEP-Caballito, 1985.

### Laboratorio de psicopedagogía

#### Programa 1

Contenido: El sujeto niño. Observación clínica. PEI coanálisis del niño. Se realizará una observación de campo a un niño para retroalimentar la formación teórica.

Bibliografía:

MAURICE, M, *La relación del niño con los otros*. AUCE, M, *El drama del niño dotado*. Tusquets.

LAURENT, "El psicoanálisis del niño", en: *¿Cómo se analiza hoy? Manantial*.

J.L. *El estadio del espejo*, siglo XXI.

#### Programa 2

Contenido: Patología del niño. Psicoanálisis del niño.

Bibliografía:

SIGAL, Hanna. *Introducción a la obra de Melant Klein*.

niñez. FREUD, Anna, *Normalidad y patología de la*

*normal y lo patológico*.

### Programa 2

#### Contenido:

1. El problema de la verdad.
2. Distinción entre metodologías analíticas y dialécticas.
3. Relación sujeto-objeto.

#### Bibliografía:

FOUCAULT, M. *El orden del discurso*, Tusquets.  
POLUNOW, Q. *Introducción a filosofía de la conciencia*, Amorrotu.  
DEVERAUX, G. *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*, siglo XXI.

### Programa 3

#### Contenido:

Introducción. El problema de la verdad y su relación con el conocimiento. La voluntad de verdad en occidente. La voluntad de verdad moderna. ¿Ciencias o formaciones discursivas?  
(¿Existe una metodología? El recurso al método. Filosofía y método. Lógica y método. ¿Por qué un método, por qué una verdad?)  
II. Metodología y ciencias sociales. Los métodos de las ciencias sociales. Marx, Durkheim, Max Weber.

#### Bibliografía:

ARISTÓTELES, *Obras completas*, Madrid, Aguilar, 1973.  
FOUCAULT, H. *La arqueología del saber*, México, siglo XXI.  
DESCARTES, R. *H discurso del método*. Varias ediciones.  
HEGEL, *La enciclopedia de las ciencias filosóficas*, Juan Pablos.  
MARX, K. *Introducción general a la crítica de la economía política*. Cuadernos pasado y presente, s. xx.  
— *La ideología alemana*.  
DURKHEIM, E. *Las reglas del método sociológico*. Siglo veinte.  
WEBER, M. *Economía y sociedad*. FCE.

### Programa 4

#### Contenido:

- I. El método de la filosofía antigua.
- II. El método de la filosofía moderna.
- III. El método de la filosofía contemporánea.

#### Bibliografía:

ARISTÓTELES, *Obras completas*, Madrid, Aguilar, 1973.  
CASSIRER, E. *El problema del conocimiento*, México, FCE, 1974.  
COLLINGWOOD, R.G. *Ensayo sobre el método filosófico*, México, UNAM, 1965.

DESCARTES, R. *El discurso del método*, México, Porrúa, 1972.

NICOL, E. *Crítica de la razón simbólica*, México, F.C.E. 1982.

PLATÓN, *Obras completas*, Madrid, Aguilar, 1969.

### Programa 5

#### Contenido:

I. "Metodología o metodolatría". Concepciones del hombre, del conocimiento, de la ciencia y la cientificidad. El método y la metodolatría en las ciencias sociales. La especificidad de la investigación educativa y formulación creativa de marcos metodológicos adecuados.

II. "El marco metodológico de las ciencias sociales". Desarrollo histórico del método. La mayéutica socrática y la dialéctica platónica. El organón aristotélico. Las reglas cartesianas. La tabla de ausencias y presencias de Sacón. La síntesis pura a priori de Kant. La dialéctica hegeliana. Las corrientes metodológicas contemporáneas más significativas al terreno de las ciencias sociales. El método sociológico, Marios Marx, Emilio Durkheim, Max Weber, V. Pareto, T. Parsons. Pasos y procedimientos de un método de investigación aplicado al fenómeno educativo. De la definición de los problemas a la formación de nuevas teorías, modelos, sistemas, medios, evaluaciones, procedimientos y patrones de conducta de los procesos educativos.

III. "La metodología aplicada a la investigación educativa". La investigación en los retos teóricos para la formulación creativa de estrategias educativas.

#### Bibliografía:

CONACYT, Investigaciones en educación (memorias del Simposium de investigaciones educativas, realizadas en diciembre de 1978) CONACYT, 1980.

HIRSH, Adler, "Concepción del hombre, realidad y conocimiento en Adam Shaff y algunas implicaciones educativas", en *Foro Universitario*, dic. 1983.

ANDION, Gamboa, *er al, Guía de investigación científica*. México, 1980.

LOWE, Michael, *Sobre el método marxista*, México, Grijalbo, 1984.

TAMAYO y Tamayo, M. *El proceso de la investigación científica*. México, Limusa, 1986.

DE LA TORRE, V. *Metodología de la investigación bibliográfica, archivista y documental*, México, McGraw-Hill, 1980.

CERVO, A.L. *Metodología científica*. Bogotá, McGraw-Hill, 1980.

APEL, Karl, *La transformación de la filosofía*, Madrid.

## Filosofía de la educación 1 y 2

Contenido: Conceptos básicos: Filosofía, educación, cultura, ideología. Filosofía de la educación en la Grecia

Clásica: Platón Sócrates, los sofistas, Aristóteles; Filosofía de la educación en la Edad Media: Período Carolingio. La escolástica y el nacimiento de las universidades; El Renacimiento: La pedagogía de J.A. Comenio. La filosofía Moderna, John Locke; Reflexiones filosóficas sobre la educación en Rousseau, Kant, Marx, Engels, Dewey, Russell; Análisis filosófico de algunas teorías pedagógicas desarrolladas por Pestalozzi, Kershensteiner, Ferrière, Freinet, Makarenko, Manacorda, Freiré, Iván Lich, y Piaget.

#### Bibliografía:

JAEGER, Werner, *Paideia*, México, FCE, 1972.

PLATÓN, *Diálogos*, México, Porrúa, 1975.

ARISTÓTELES, *Política*, México, Porrúa, 1975.

COPELSTON, Federico, *Historia de la Filosofía*. Barcelona, Ariel, t. u, 1975.

COMENIO, J.A. *Didáctica Magna*, México, Porrúa, 1976.

CHATEAU, Jean, et. al, *Los grandes pedagogos*, México, FCE, 1980.

ROUSSEAU, Jean Jacques, *Emilio*, México, Porrúa.

PALACIOS, Jesús, *La cuestión escolar*, Barcelona, Laia 1984.

HERNÁNDEZ, Margarita, *Makarenko y la educación colectiva*, México. El Caballito-SEP, 1985.

"MANACORDA, Mario, "50 tesis sobre educación" en *Problemas teóricos de la educación*.

PIAGET, Jean, *Seis estudios de psicología*, México, Seix Barrá, 1987.

ESCOBAR, Miguel, *Paulo Freiré y la educación liberadora*. México, El Caballito-SEP, 1985.

## II. Filosofía de la educación 1 y 2

Contenido: Importancia y validez de principios teóricos-educativos. Genealogía y ontología de los conceptos de educación, cultura y conocimiento; Teoría de la educación en Pitágoras, Parménides, Empedocles y Anaxágoras. Los y la teoría de la educación presocrática. Teoría de la educación sofista; principales aspectos de los postulados filosóficos en Platón y Aristóteles. El estoicismo, epicureísmo, escepticismo, peripatéticos. Cínicos, eclécticos; modernidad: pensamiento, forma de vida, teoría y el conocimiento en la educación. Descartes, teoría del conocimiento y el método. Principio racional de la duda, criterio de verdad y la relación ante cuerpo. El empirismo y su método cognoscitivo, teoría del lenguaje, conocimiento, ideas en Locke; Elementos que integran la teoría de la visión en Berkeley; Hume y la naturaleza humana asociación de ideas, teoría filosófica y política de Rousseau, Kant y las categorías del entendimiento, concepción en la filosofía de la educación, conocimiento científico, sensibilidad, entendimiento y razón; Bergson, concepto de tiempo, libertad, memoria, percepción, instinto, inteligencia e intuición en la teoría de la evolución.

#### Bibliografía

XIRAU, Ramón, *Introducción a la historia de la filosofía*, UNAM, 1989.

FERRATER Mora, José. *Diccionario de filosofía*, iv vols, Madrid, Alianza, 1987.

COPELSTON, Federico, *Historia de la filosofía*, viii vol, Barcelona, Ariel, 1976.

BREUDY, Harry S. *Una filosofía de la educación*, Buenos Aires, Humanitas, 1975.

CIRIGLIANO, Gustavo, *Filosofía de la educación*, Buenos Aires, Humanitas, 1973.

FULLAT, Octavi, *Filosofías de la educación*, Barcelona, CEAC, 1978.

## III. Filosofía de la educación 1 y 2

Contenido: Reflexión filosófica sobre la educación. La filosofía de la educación, sus límites, tendencias y enfoques, problematización del conocimiento científico, concepto de cientificidad, la producción de saberes y las instituciones sociales en que se generan, la producción progresiva del conocimiento científico; Debate en torno al empirismo de los conocimientos científicos. Análisis del contenido de las principales tendencias de la filosofía de la educación contemporánea: la intemporalidad del hombre, la antropología freudiana. El hombre-libertad del anarquismo, la deshumanización del hombre, el hombre positivo' el individuo del existencialismo, el hombre comunista, el hombre como persona.

#### Bibliografía:

FULLAT, Octavi, *Filosofías de la educación*, CEAC Barcelona, 1983.

PETERS y otros, *Filosofías de la educación*, México, FCE, 1977.

DEWEY, John, *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*, Buenos Aires, Losada, 1967.

FREIRÉ, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, México, S. XXI, 1978.

ILICH, Iván, *Un mundo sin escuelas*, México, Nueva Imagen, 1982.

KANT, Emmanuel, *Pedagogía*, México, Hispánicas, 1987.

PIAGET, Jean, *Psicología y pedagogía*, México, Ariel, 1987.

RUSSELL, Bertrand. *Ensayos sobre filosofía de la educación*, Espasa-Calpe.

WHITEHEAD, A.N. *Los fines de la educación*, Buenos Aires, Paidós.

## IV. Filosofía de la educación 1 y 2

Contenido: Teoría del sujeto, estudios sobre ontología;

El pensamiento clásico, el concepto del hombre en

el cristianismo, la razón como factor determinante

en el hombre, el humanismo, el concepto de

hombre en

Marx, la importancia de la desvaio riza cio n del sujeto, el pensamiento científico vs la construcción del sujeto, posmodernismo; Teoría del conocimiento, diversas proposiciones epistemológicas, teoría de la cultura, la relación existente entre individuo y sociedad a partir de diferentes posturas filosóficas y pedagógicas revisadas, ideal de sociedad para cada una de esta filosofías, el papel de la educación en las sociedades contemporáneas. La importancia de la filosofía de la educación, sus principios, y finalidades, los métodos de la filosofía, pedagogía y de la filosofía de la educación; Las escuelas en México, revisión crítica de los métodos de aprendizaje en las escuelas de México, (enseñanza pública, escuela tradicional y la nueva escuela), relevancia del concepto de hombre y sociedad en cada uno de estos modelos educativos.

Bibliografía:

- JAEGER, Werner, *Paideia*. México, FCE, 1957.  
 PLATÓN, *Diálogos*, Porrúa, 1975.  
 ARISTÓTELES, *Metafísica*, en obras completas, México, Aguilar, 1976.  
 HEIDEGGER, M, El ser y el tiempo, FCE.  
 FOUCAULT, Michel, *El discurso del poder*, México, Folios, 1981.  
 DESCARTES, Rene, *Discurso de Método*, México, Porrúa, 1974.  
 HABERMAS, J, La modernidad como proyecto incompleto en Hal Foster, La posmodernidad. Barcelona, Kairós, 1983.  
 PETERS, R S, *Filosofía de la educación*, México, Breviarios FCE, 1977.  
 HIERRO, Graciela, Filosofía de la educación, México, ANUIES, 1986.

## V. Filosofía de la educación 1 y 2

Contenido: Filosofía y educación, clases de saberes, nacimiento de la filosofía, principales momentos de la filosofía de los griegos: sofística, Sócrates, Platón, Aristóteles, Paideia; pensamiento romano, moderno, contemporáneo, fenomenología, existencialismo, marxismo, neopositivismo; bases antropológicas de la filosofía, teoría, epifenómenos, aportas, tipos, límites y factores del fenómeno educativo, bases axiológicas en la educación, jerarquía, relaciones, proyección, clases y valores, fin, ideal, objetivo educativo, epistemológica de la filosofía de la educación, conocimiento, explicación y naturaleza del conocimiento teórico y práctico, modelos en la epistemología: empírico-analítica, feno-menológica, hermenéutica y lingüística, dialéctico crítico-hermenéutica. Propuesta pedagógica de Makarenko, Díaz Barriga, Dewey, Durkheim, Freiré, Hegel, análisis crítico de diferentes propuestas educativa y del sujeto, concepto, extensión, cambio, democracia y continuidad educativa, filosofía subyacente al Sistema Educativo Mexicano.

Bibliografía

- BRUBACHER, John S, *Filosofías Modernas de la educación*, México, Letras, 1964.  
 GIRIGLIANO, G.F, *Filosofía de la educación*. Buenos Aires, Humanitas, 1973.  
 DEVXEY, John, *Democracia y educación*, Buenos Aires, Losada, 1971.  
 GARCÍA Hoz, V, *Cuestiones de filosofía individual y social de la educación*, Madrid, Rialp, 1962.  
 GUTIÉRREZ, Saénz, R, *Pedagogía existencial*, México, Esfinge, 1976.

## VI. Filosofía de la educación 1 y 2

Contenido: Nociones básicas de la Educación, pedagogía y su lenguaje; división de los saberes; significado de conocer, saber y pensar; conocimiento científico, La teoría del conocimiento en Kant; saber filosófico e ideología; ramas de la filosofía y su relación con la cultura, el quehacer y fines de la filosofía de la educación; teoría o filosofía de la educación; educación, funciones, proceso, contenido; diversas formas de la educación; biológicas, superestructurales, infraestructurales e informales; educación y sociedad, autoridad, instituciones, cultura y política; la conflictividad escolar: libertad, nación, Estado, los conflictos en la educación superior; el concepto de libertad en Kant y en Sartre. existencialismo, la experiencia moral. Educación y libertad; corrientes contemporáneas, de la filosofía de la educación: positivismo, neopositivismo, pragmatismo, marxismo, conductismo. Desescolarización, concientización y liberación, el personalismo; el sistema educativo mexicano y su filosofía de la educación.

Bibliografía

- CIRIGUANO, F.J, *Filosofía de la educación*, Buenos Aires, Humanitas, 1973.  
 FULLAT, Octavi, *Filosofías de la Educación*, Barcelona, CEAC, 1983.  
 MENESES Morales, E, *Tendencias Educativas Oficiales en México*, 3 vols, México, Centro de Estudios Educativos-UIA, 1986, 1989.  
 NASSIF, R, *Pedagogía General*, Buenos Aires, Kapeluz, 1974.  
 PETERS, R.S, *Filosofía de la educación*, Breviarios México, FCE, 1977.  
 SAN CRISTÓBAL, Sebastián, *Filosofía de la educación*, Madrid, Rialp, 1965.  
 SUCHODOLSKI, B, *La educación humana del hombre*, Barcelona, Laia, 1977.  
 PALACIOS, J, *La cuestión escolar*, Barcelona, Laia, 1984.

## Didáctica y práctica de la especialidad, 7º y 8º semestres

Programa 1

Contenido: Análisis de cómo se vive, concibe y realiza la práctica pedagógica. Acceder a las formas de sub-jetivación de una práctica. Metodología de corta etnográfico: registros con apoyos de entrevistas. Se trabajarán ejes como institución y sujeto.

Bibliografía:

- CASTORIADIS, C, *institución de la sociedad*, Barcelona, Tusquets, 1975. Cap. u.  
 BERGER P, y Luckman, T, *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu, 1984. Cap. n  
 ADORNO, T. ef. *al. Teoría crítica del sujeto*. México, S. XXI, 1986, pp. 9-76.  
 ARDOINO, J, *Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad*. México. 1988 (documento mimeográfico).  
 BUEGER, José, *Temas de psicología*. México Nueva Visión, 1983, cap. La entrevista psicológica.  
 DE CERTEAU, Michael, *La escritura de la historia*. México, UIA. 1985. Cap. v. Etnografía. *La oralidad o espacio del otro*.  
 GEERTZ, C, *La interpretación de las culturas*. México. Gedisa, 1987. Parte i. *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*.  
 WILLIS, Paul, *Nocas sobre el método*, cuadernos de formación, No. 2, 1989.  
 WOODS, Peter, *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós, 1987. Cap. 4. Entrevistas.

Programa 2

Contenido: Sistematización de los elementos teóricos filosóficos y metodológicos, en una experiencia práctica concreta. Conocer los proyectos de tesis pedagógicas, realizadas durante los últimos cinco años. Elementos básicos: didáctica, concepto, didáctica y metodología, clasificación. El aprendizaje: concepto, tipo, enseñanza, el aprendizaje y su aplicación, algunas teorías del aprendizaje. Sistematización de la enseñanza: planeación educativa, modelo de enseñanza aprendizaje, Objetivos de aprendizaje: niveles de especificación de objetivos. La práctica: concepto, materiales auxiliares. La evaluación: importancia de la evaluación, tipos de evaluación, instrumentos de evaluación.

Bibliografía:

- AGUIRRE, Arredondo, *Didáctica General*, México, ANUIES, 1976.  
 HUBERT, Rene, *Tratado de pedagogía general*, Buenos Aires, Atenas, 1959.

GAGO Huguet, A, *Modelos de sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje*, México, Trillas, 1977.  
 GONZALEZ, Diego, *Didáctica o dirección del aprendizaje*, Madrid, España, Cultural centroamericano, 1970

NERICI, Imedeo, *Hacia tina didáctica general dinámica*, Buenos Aires, Argentina, Kapelusz, 1969.

Programa 3

Contenido: Trabajar una problemática con prácticas y etapas de observación y entrevistas. Prácticas escolares y sociales desde el campo de la didáctica en el contexto universitario, con: pedagogía, ingeniería, derecho, construcción de tres ejes; la relación maestro-alumno-institución. La relación maestro-programa-con-tenido-alumno. La relación alumno-saber- contenido-maestro.

Bibliografía:

- WOODS, Peter, *La escuela por dentro*.  
 WILLIS, Paul.  
 CERTAUX.  
 ROCKWEL.

Programa 4

Contenido: Presentar un proyecto de investigación. Diagnóstico. Definir el proyecto. Presentación del esquema conceptual referencial operativo que fundamenta la construcción del proyecto y su estilo. Justificar el proyecto en términos de necesidades localizadas. Definir marco institucional, ubicándolo en su contexto histórico. Definir objetivos generales, planteamientos hipotéticos. Presentación del programa de trabajo, su metodología.

Bibliografía:

Los textos que se analizaran a lo largo del curso serán elegidos de manera pertinente en función de los proyectos de trabajo de cada uno de los participantes.

Programa 5

Contenido: La integración del curriculum. Sistematización de los diversos contenidos que posibiliten

la realización de un proyecto de trabajo.

Elaboración del proyecto: diagnóstico, definir!

proyecto, presentación del proyecto y su estilo,

justificación del proyecto en términos de

necesidades localizadas. Definir marco

institucional, ubicándolo en su contexto

histórico. Elaboración del programa: definir

objetivos generales, presentación del programa de

trabajo. Evaluación del proyecto: propuesta de

evaluación. Realización del proyecto. Presentación

ante el grupo del informe técnico del proyecto

## **Planes y Programas de Estudios Pedagogía (Colegio de Pedagogía y ENEP Aragón (1955-1976))<sup>371</sup>**

### **Plan de Estudios de la Maestría en Pedagogía (1955)**

#### 1. CAMPO OCUPACIONAL

- Formación de Maestros
- Organización escolar
- Investigación educativa
- Asesoría educativa

#### 2. LINEAMIENTOS GENERALES

- Duración dos semestres
- No posee expectativas formales de trabajo por ser una carrera nueva

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

#### 1. CAMPO OCUPACIONAL

- La enseñanza de la ciencia de la educación
- Orientador pedagógico
- Psicotécnico
- Consejero escolar

#### 2. LINEAMIENTOS GENERALES

- No organizada en años lectivos
- \* Solo se podrá cursar 6 materias por semestre
- Cada materia aprobada significa un crédito

#### 3. ASIGNATURAS

Teoría Pedagógica

Historia General de la pedagogía

Conoc. de la infancia y de la adolescencia

Fundamentos biológicos y psicológicos de la pedagogía

Historia de la educación en México

Didáctica

Técnicas de investigación pedagógica

Pedagogía comparada

Antropometría pedagógica

Psicopatología del adolescente

Organización escolar

#### 4. MATERIAS OBLIGATORIAS

1. Teoría Pedagógica

2. Historia General de la Pedagogía

3. Historia de la Educación en México

4. Conocimiento de la infancia

5. Conocimiento de la Adolescencia

6. Fundamentos Biológicos de la Pedagogía

7. Fundamentos Sociológicos de la Pedagogía

8. Filosofía de la educación

#### 5. MATERIAS OPTATIVAS

1. Didáctica

2. Organización Escolar

---

<sup>371</sup> Carrillo Avelar, Antonio et al, "Algunos Supuestos Teóricos Sobre La Racionalidad Empleada En El Plan De Estudios" en: BARRÓN TIRADO, Concepción y Blanca Rosa Bautista Melo (comp.) (1991). Memoria del foro de análisis del Curriculum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-Aragón. Tomo I. México: UNAM-ENEP Aragón, pp. 131-140.



3. Psicotécnica pedagógica
4. Psicopatología de la adolescencia
5. Antropometría pedagógica
6. Pedagogía Comparada
7. Técnica de Investigación Pedagógica
8. Orientación Vocacional y Profesional
9. Filosofía de la Educación

#### 6. MATERIAS SERIADAS

- Teoría Pedagógica
- Historia general de la pedagogía
- Fundamentos biológicos de la pedagogía
- Conocimiento de la infancia
- Conocimiento de la adolescencia
- Psicopatología del adolescente
- Técnica de la investigación pedagógica
- Orientación vocacional

#### **Plan de Estudios de Licenciatura en Pedagogía (1959)**<sup>372</sup>

##### 1. CAMPO OCUPACIONAL

- Se adapta el mismo perfil que corresponde a la maestría

##### 2. LINEAMIENTOS GENERALES

- Duración 3 años
- Materias durarían 2 semestres
- Las optativas podrían seleccionarse de cualquiera de las carreras de la facultad

##### PRIMER AÑO

Teoría Pedagógica  
 Historia General de la Pedagogía  
 Fundamentos Biológicos de la Pedagogía  
 Conocimiento de la Infancia  
 Corrientes de la Pedagogía Contemporánea  
 Una materia optativa

##### SEGUNDO AÑO

Historia de la Educación en México  
 Didáctica General  
 Fundamentos Sociológicos de la Educación  
 Conocimiento de la adolescencia  
 Psicotécnica Pedagógica  
 Una materia Optativa

##### TERCER AÑO

Organización escolar  
 Pedagogía Comparada  
 Filosofía de la Educación  
 Psicopatología de la adolescencia  
 Técnicas de Investigación pedagógica  
 Orientación Vocacional y Profesional  
 Una materia optativa

---

<sup>372</sup> Ídem

## **Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía (1966)**<sup>373</sup>

### 1. FINALIDADES

#### A) Primordiales

1. Contribuir a la formación integral de la persona
2. Formar al pedagogo general como profesionista
3. Formar al especialista de la pedagogía, lo mismo para la docencia que para la técnica y la administración de la educación
4. Formar al investigador de la pedagogía

#### B) SECUNDARIAS

1. Contribuir a la formación pedagógica de los maestros de las diferentes especialidades de la enseñanza media y superior
2. Colaborar con la universidad en el estudio y resolución de las consultas que el Estado y las diversas instituciones le formulen

### 2. ASPECTOS BASICOS

- Para cumplir con estas finalidades se ha tomado los siguientes aspectos

1. Conocimiento acerca del educando
2. Conocimientos teóricos
3. Conocimientos técnicos
4. Conocimientos históricos

### 3. LINEAMIENTOS GENERALES

1. La Licenciatura constara de 50 créditos
2. Se cursará en 4 años
3. Constará de 4 especialidades
  - a) Psicopedagogía
  - b) Sociopedagogía
  - c) Didáctica y Organización Escolar
  - d) Teoría e historia de la Educación
4. Primer año común a todas las especialidades

### 4. PLAN DE ESTUDIOS

#### A. MATERIAS COMUNES

#### PRIMER AÑO

1. Antropología Filosófica
2. Conocimiento de la Infancia
3. Teoría Pedagógica
4. Psicología de la Educación
5. Sociología de la Educación
6. Iniciación a la Investigación Pedagógica

#### SEGUNDO AÑO

1. Conocimiento de la Adolescencia
2. Didáctica General
3. Psicotécnica Pedagógica

#### TERCER AÑO

1. Organización Educativa
2. Orientación Educativa, Vocacional y Profesional (I)
3. Historia General de la Educación

---

<sup>373</sup> Ídem

#### CUARTO AÑO

1. Filosofía de la Educación
- 2A. Legislación Educativa Mexicana
- 2B: Ética Profesional (en el 2° semestre)
3. Historia General de la Educación

#### B. ESPECIALIDADES OPCIONALES

##### PSICOPEDAGOGÍA

#### SEGUNDO AÑO

1. Práctica de la Investigación Psicopedagógica
2. Estadística Aplicada a la Educación
3. Psicología del Aprendizaje

#### TERCER AÑO

4. Psicopatología del Escolar
5. Psicología Contemporánea (genética, dinámica y diferencial)
6. Laboratorio de Psicopedagogía

#### CUARTO AÑO

7. Sistemas de educación especial
8. Métodos de Dirección y Ajuste del Aprendizaje
9. Orientación Educativa, Vocacional y Profesional (II)

##### SOCIOPEDAGOGÍA

#### SEGUNDO AÑO

1. Práctica de la Investigación Sociopedagógica
2. Estadística Aplicada a la Educación
- 3A. Psicología Social
- 3B. Teoría y Práctica de las Relaciones Humanas

#### TERCER AÑO

4. Mejoramiento de la Comunidad
- 5A. Sistema educativo Nacional
- 5B. Organismos Nacionales e Internacionales de Educación
6. Auxiliares de la Comunicación

#### CUARTO AÑO

7. Técnica de la Educación Extraescolar
- 8A. Problemas Educativos de América Latina
- 8B. Economía de la Educación
- 9A. Evaluación de Acciones y Programas Educativos
- 9B. Planeación Educativa

##### TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

#### SEGUNDO AÑO

1. Historiografía General (enfoque pedagógico)
2. Historia de la Filosofía
- 3A. Axiología
- 3B. Epistemología de la Educación

#### TERCER AÑO

4. Pedagogía Comparada
- 5A. Sistema Educativo Nacional
- 5B. Organismos Nacionales e Internacionales de Educación
6. Textos Clásicos de la Pedagogía

#### CUARTO AÑO

7. Problemas Contemporáneos de la Pedagogía

8. Historia de la Educación Latinoamericana
9. Práctica de la Investigación Pedagógica, Bibliográfica y Documental

#### DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

##### SEGUNDO AÑO

1. Laboratorio de Didáctica
2. Estadística Aplicada a la Educación
3. Psicología del Aprendizaje

##### TERCER AÑO

4. Pedagogía Comparada
- 5A. Sistema Educativo Nacional
- 5B. Organismos Nacionales e Internacionales de Educación
6. Auxiliares de la Comunicación

##### CUARTO AÑO

7. Teoría y Práctica de la Dirección y Supervisión Escolares
8. Métodos de Dirección y Ajuste del Aprendizaje
- 9A. Evaluación de Acciones y Programas Educativos
- 9B. Planeación Educativa

#### **Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía 1976**<sup>374</sup>

##### **¿QUÉ ES Y QUÉ HACE?**

- Planeación, programación, supervisión y evaluación de actividades de aprendizaje
- Elabora planes y programas de estudio
- Organiza la dirección técnica y administrativa de centros de enseñanza en diversos grados
- Diseña y realiza planes pedagógicos de capacitación de personal académico
- Docencia
- Participa en equipos interdisciplinarios en actividades de desarrollo de la comunidad
- Proporciona orientación escolar, vocacional y profesional
- Diseña y aplica programas para instituciones de educación especial

##### CARACTERÍSTICAS DESEABLES EN EL ESTUDIANTE

- Interés por los problemas educativos en particular y los sociales en general
- Manejo de las relaciones humanas
- Capacidad para hacer innovaciones pedagógicas
- Habilidad para el manejo del lenguaje oral y escrito

##### CAMPO DE TRABAJO

- En la mayoría de los Departamentos de Investigación, Planeación y de Formación Académica de la SEP, UNAM
- En los departamentos de capacitación docente del Sector Público y Privado
- Clínicas de Educación Especial
- Los centros de Investigación Educativa
- En los medios de información educativa (cine, radio, televisión, revistas, etc.).

PRIMER AÑO	SEMESTRES	CRÉDITOS
Antropología Filosófica	2	8
Conocimiento de la infancia	2	8

<sup>374</sup> Ídem

Psicología de la Educación	2	8
Sociología de la Educación	2	8
Iniciación a la Investigación Pedagógica	2	12

<b>SEGUNDO AÑO</b>	<b>SEMESTRES</b>	<b>CRÉDITOS</b>
Conocimiento de la Adolescencia	2	8
Didáctica General	2	8
Psicotécnica Pedagógica	2	8
Historia General de la Educación	2	8
Estadística Aplicada a la Educación	2	12
Auxiliares de la Comunicación	2	8
Prácticas Escolares I	2	8

<b>TERCER AÑO</b>	<b>SEMESTRES</b>	<b>CRÉDITOS</b>
Organización Educativa	2	8
Orientación Educativa, Vocacional y Profesional I	2	8
Historia de la Educación en México	2	8
Prácticas Escolares II	2	4

<b>CUARTO AÑO</b>	<b>SEMESTRES</b>	<b>CRÉDITOS</b>
Filosofía de la Educación	2	8
Didáctica y Práctica de la Especialidad	2	8
Legislación Educativa Mexicana (7° semestre)	1	4
Ética Profesional del Magisterio (8° semestre)	1	4

<b>I PSICOPEDAGOGÍA</b>		
<b>TERCER AÑO</b>	<b>SEMESTRES</b>	<b>CRÉDITOS</b>
Psicofisiología Aplicada a la Educación (5° semestre)	1	6
Psicología del Aprendizaje y de la Motivación (5° semestre)	1	6
Psicología Social (5° semestre)	1	8
Psicopatología del Escolar (6° semestre)	1	6
Teoría y Práctica de las Relaciones Humanas (6° semestre)	1	8
Psicología Contemporánea	2	8
Laboratorio de Psicopedagogía	2	16
<b>CUARTO AÑO</b>	<b>SEMESTRES</b>	<b>CRÉDITOS</b>
Orientación Educativa, Vocacional y Profesional II	2	16
Métodos de Dirección y Ajuste del Aprendizaje	2	8
Sistemas de Educación Especial	2	12
Taller de Orientación Educativa	2	8

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

<b>CUARTO AÑO</b>		<b>SEMESTRES</b>		<b>CRÉDITOS</b>
Evaluación de Acciones y Programas Educativos (7° semestre)	1		6	
Economía de la Educación (7° semestre)	1		4	
Problemas Educativos de América Latina (8° semestre)	1		4	
Planeación Educativa (8° semestre)	1		4	
Técnica de la Educación Extraescolar	2		8	
Taller de Comunicación Educativa	2			
Taller de Investigación Pedagógica	2			

<b>TERCER AÑO</b>		<b>III DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN</b>		<b>CRÉDITOS</b>
	<b>SEMESTRES</b>			
Psicología del Aprendizaje y de la Motivación (5° semestre)	1		6	
Sistema Educativo Nacional (5° semestre)	1		4	
Metodología (6° semestre)	1		6	
Organismos Nacionales e Internacionales de Educación (6° semestre)	1		4	
Pedagogía Comparada	2		8	
Laboratorio de Didáctica	2		16	
Pedagogía Contemporánea	2			

<b>CUARTO AÑO</b>		<b>SEMESTRES</b>		<b>CRÉDITOS</b>
Evaluación de Acciones y Programas Educativos (7° semestre)	1		6	
Planeación Educativa (8° semestre)	1		4	
Teoría y Práctica de la Dirección y Supervisión Escolares	2		12	
Taller de Didáctica	2			
Taller de Organización	2			

Educativa

#### IV FILOSOFÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

TERCER AÑO	SEMESTRES	CRÉDITOS
Sistema Educativo Nacional (5° semestre)	1	4
Epistemología de la Educación (5° semestre)	1	4
Organismos Nacionales e Internacionales de la Educación (6° semestre)	1	4
Axiología (6° semestre)	1	4
Metodología (6° semestre)	1	6
Historia de la Filosofía (6° semestre)	1	4
Pedagogía Comparada	2	8

CUARTO AÑO	SEMESTRES	CRÉDITOS
Historiografía General (7° semestre)	1	
Historia de las Ideas en América Latina (7° semestre)	1	4
Problemas Contemporáneos de la Pedagogía (8° semestre)	1	4
Práctica de la Investigación Pedagógica, Bibliográfica y Documental	2	8
Seminario de Filosofía de la Educación	2	8

#### Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía ENEP-Aragón (1976)<sup>375</sup>

¿Qué es y qué hace?

Es un profesionalista 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
- La docencia de la teoría, métodos técnicos de la educación y disciplinar afines
- La investigación de los fenómenos que intervienen en la educación

#### II. OBJETIVOS

- 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 u otras instituciones.

#### PRIMER AÑO

Antropología Filosófica

Conocimiento de la Infancia

Iniciación a la Investigación Pedagógica

---

<sup>375</sup> Ídem

Psicología de la Ecuación  
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)



## **ANEXO A.1**

**Programas Oficiales de Estudios FES Aragón/ Plan de Estudios 2002)**<sup>376</sup>

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
CAMPUS ARAGÓN  
DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y ARTES  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA\***

**UNIDAD DE CONOCIMIENTO:  
TEORÍA PEDAGÓGICA I**

<b>LÍNEA EJE DE ARTICULACIÓN:</b>	PEDAGÓGICA DIDÁCTICA
<b>FASE DE FORMACIÓN:</b>	BÁSICA
<b>CARÁCTER:</b>	OBLIGATORIA

<b>SEMESTRE</b>
<b>1</b>

<b>CLAVE</b>

<b>HORAS/SEMANA</b>	
<b>Teoría</b>	<b>Práctica</b>
<b>4</b>	<b>0</b>

<b>CRÉDITOS</b>
<b>8</b>

**PROPÓSITO BÁSICO**

*Reflexionar y comprender sobre la constitución de la teoría pedagógica desde su historicidad y fundamentación, rescatando como objeto de estudios a la formación.*

<sup>376</sup> COMITÉ DE CARRERA/JEFATURA DE CARRERA. Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. Tomo II. Universidad Nacional Autónoma de México, 2003

\* **FECHA DE APROBACIÓN:** DEL CONSEJO TÉCNICO DE LA ENEP ARAGÓN: 18 de febrero de 1999.

## **CONTENIDOS MÍNIMOS**

### I. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA

- 1.1 Ciencia, teoría y pedagogía.
- 1.2 Construcción de la teoría pedagógica.
- 1.3 Teoría pedagógica y formación.

### II. HISTORIA EPISTÉMICA DE LA PEDAGOGÍA

- 2.1 La Paideia
- 2.2 La emergencia de un logos cristiano.
- 2.3 El tránsito a la modernidad.

### III. SOBRE EL OBJETO PEDAGÓGICO

- 3.1 La formación como suelo de las ciencias del espíritu.
- 3.2 Ratio o Hermeneusis.
- 3.3 Una aproximación a las relaciones entre pedagogía y formación.

<b>MODALIDAD DIDÁCTICA: <i>CURSO</i></b>
<b>METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA SUGERIDA:</b>

<b>ESTRATEGIAS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>
Expositiva por parte del profesor.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Investigación bibliográfica.</li><li>- Realizar control de lectura.</li><li>- Contestar cuestionamientos.</li><li>- Análisis del tema.</li></ul>
Debate: Intercambio de ideas.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Elaboración de un resumen.</li><li>- Participación en el debate.</li><li>- Organizar un cuadro sinóptico o cuadro de debate (analogías) (diferencias).</li></ul>
Trabajo en grupo (por equipos).	<ul style="list-style-type: none"><li>- Organizar contenidos para la participación en equipo.</li><li>- Repaso de contenidos.</li><li>- Elaborar conclusiones del tema (síntesis).</li></ul>

## **BIBLIOGRAFÍA GENERAL**

- ABBAGNANO, N. Y. A. VISALBERGHI. Historia de la Pedagogía. Edit. F.C.E., México, 1969.
- BARRÓN, C. Y. B. R. Bautista (et al.). Análisis del curriculum de Pedagogía. ENEP-A. UNAM, México.
- BOWEN James y HOBSON, Peter R. Teorías de la Educación. Edit. Limusa. México, 1991.
- COLOM, A. Teoría y metateoría de la educación. Trillas. México.
- COMENIO, Juan Amos. Didáctica magna. Edit. Porrúa México, 1971.
- DEWEY, J. La ciencia de la educación. Losada. Argentina.
- DEWEY, John. Democracia y educación. Tr. Lorenzo Lizurriaga. 8ª Edición. Edit. Lozada. Buenos Aires.
- DURKHEIM, E. Educación y sociología. Linotipo.

- FERMOSO ESTÉBANEZ, Paciano. Teoría de la Educación. Edit. Trillas. México, 1994.
- GADAMER, H.G. Verdad y método. Sígueme, España.
- GILBERT, Roger. Las ideas actuales en Pedagogía, Edit. Grijalbo, S.A.
- GONZÁLEZ, J. “El sujeto moral en la ética griega”. En Crítica del sujeto. UNAM. México.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto; DR. PATRICIA, Leonardo. Introducción a la teoría de la educación. Edit. Trillas. México, 1997.
- HOYOS, C. A. Epistemología y objeto pedagógico ¿Es la Pedagogía una ciencia?. CESU-UNAM. México.
- JAEGGER, W. Paideia. FCE. México.
- MENESES, G. (et al.). Arte y Pedagogía. Lucerna. México.
- NASSIF, Ricardo. Pedagogía de Nuestro Tiempo. Edit. Kapelusz, Buenos Aires, 1977.
- PLATÓN. Diálogos. Porrúa, México.
- PONCE, A. Educación y lucha de clases. Editores mexicanos unidos. México.
- QUINTANA, J. M. (et al.). Estudios sobre epistemología y Pedagogía. Anaya, España.
- RAMOS, J. La educación en la época medieval. El caballito. SEP. México.
- ROSSEAU, Juan Jacobo. El Emilio. Ed. Porrúa. México. 1997.
- ARGENTINA. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN.  
<http://www.mcy.gov.ar/indice/index.html>
- BRASIL MINISTERIO DE EDUCACIÓN.  
<http://www.mec.gov.br/>
- CANADA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA COLOMBIA BRITÁNICA.  
<http://www.bced.gov.bc.ca/branches/curriculum/welcome.htm>
- ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN.  
<http://www.ed.gov/>
- FRANCIA. EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCÉS.  
<http://www.education.gouv.fr/syst/orgs4.htm>
- IBEROAMÉRICA. WWW SOBRE EDUCACIÓN, CIENCIA Y CULTURA.  
<http://www.oei.es/webibe.htm>
- INGLATERRA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y EMPLEO.  
<http://www.dfec.gov.uk/dfec/home.htm>
- MÉXICO. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.  
<http://www.sep.gob.mx/>
- MÉXICO. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.  
<http://serpiente.dgsca.unam.mx/>

**FORMAS DE EVALUACIÓN SUGERIDAS:**

1. Presentación de la investigación del tema, del resumen y del control de lectura.
2. Participación en el debate y en el trabajo de equipo.
3. Examen o exámenes parciales.
4. Cuadro sinóptico.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
CAMPUS ARAGÓN  
DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y ARTES  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA\*

UNIDAD DE CONOCIMIENTO:  
*TEORÍA PEDAGÓGICA II*

LÍNEA EJE DE ARTICULACIÓN: PEDAGÓGICA DIDÁCTICA  
FASE DE FORMACIÓN: BÁSICA  
CARÁCTER: OBLIGATORIA

SEMESTRE
2

CLAVE

HORAS/SEMANA	
Teoría	Práctica
4	0

CRÉDITOS
8

PROPÓSITO BÁSICO

*Comprender e interpretar a la formación como objeto de estudio de la pedagogía.*

\* FECHA DE APROBACIÓN: DEL CONSEJO TÉCNICO DE LA ENEP ARAGÓN: 18 de febrero de 1999.

## **CONTENIDOS MÍNIMOS**

- I. PEDAGOGÍA, FORMACIÓN Y EDUCACIÓN
  - 1.1 Formación y educación.
  - 1.2 Teoría pedagógica y teoría educativa.
  - 1.3 Ciencia de la educación, ciencias de la educación y pedagogía.
  
- II. ENFOQUES TEÓRICOS ACTUALES DE LA PEDAGOGÍA
  - 2.1 Pedagogía industrial.
  - 2.2 Pedagogía Latinoamericana.
  - 2.3 Pedagogía crítica
  
- III. PEDAGOGÍA Y PRÁCTICA EDUCATIVA
  - 3.1 Práctica educativa, campo de intervención del pedagogo.
  - 3.2 Práctica educativa y práctica profesional del pedagogo.

<b>MODALIDAD DIDÁCTICA: CURSO</b>
<b>METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA SUGERIDA</b>

ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES
Expositiva por parte del profesor.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Investigación bibliográfica.</li><li>- Realizar control de lectura.</li><li>- Contestar cuestionamientos.</li><li>- Análisis del tema.</li></ul>
Debate intercambio de ideas.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Elaboración de un ensayo.</li><li>- Participación en el debate.</li><li>- Elaboración de conclusiones.</li></ul>
Trabajo en grupo (por equipos).	<ul style="list-style-type: none"><li>- Repaso de contenidos.</li><li>- Análisis de contenidos para presentar el informe en equipo.</li><li>- Presentación de conclusiones de esta unidad.</li></ul>

## **BIBLIOGRAFÍA GENERAL**

- ABBAGNANO, N. Y A. URSALBERGHI, Historia de la Pedagogía, Edit. F.C.E., México, 1969.
- ASSA, Jaime, Historia de la Pedagogía, Ed. Aikos – Tau, S.A., España, 1982.
- BARRÓN, C. Y B. R. Bautista (et al). Análisis del curriculum de Pedagogía. ENEP-A, UNAM, México.
- BOWEN James y HOBSON, Peter R., Teorías de la Educación, Edit. Limusa, México, 1991.
- COLOM, A. Teoría y metateoría de la educación. Trillas, México.
- DEWEY, J. La ciencia de la educación. Losada , Argentina.
- DEWEY, John, Democracia y Educación, Tr. Lorenzo Lizurriaga, 8ª Edición, Edit. Lozada, Buenos aires.
- DURKHEIM, E. Educación y sociología. Linotipo.
- FERMOSO ESTÉBANEZ, Paciano. Teoría de la educación. Edit. Trillas. México, 1994.
- GADAMER, H.G. Verdad y método. Sígueme, España.
- GILBERT, Roger. Las ideas actuales en Pedagogía. Colección Pedagógica. Grijalbo. México. 1991.

- GONZÁLEZ, J. “El sujeto moral en la ética griega”, en Crítica del sujeto. UNAM. México.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto, DR. LEONARDO PATRICIA, Introducción a la Teoría de la Educación, Edit. Trillas, México, 1997.
- HOYOS, C. A. Epistemología y objeto pedagógico ¿Es la Pedagogía una ciencia?. CESU-UNAM. México.
- JAEGGER, W. Paideia., FCE, México.
- MENESES, G. (et al). Arte y Pedagogía. Lucerna. DIOGENIS. México.
- NASSIF, Ricardo. Pedagogía de estro tiempo. Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1977.
- NASSIF, Ricardo. Pedagogía General. Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1989.
- NASSIF, Ricardo. Teoría de la Educación. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1989.
- PALACIOS, Jesús.. La cuestión escolar, Edit. LAIA. Barcelona, España, 1989.
- PLATÓN. Diálogos. Porrúa. México.
- PONCE, A. Educación y lucha de clases. Editores mexicanos unidos. México.
- QUINTANA, J. M. et al. Estudios sobre epistemología y Pedagogía. Anaya. España.
- RAMOS, J. La educación en la época medieval. El caballito. SEP. México.
- SOLANA, Fernando. Historia de la Educación en México. F.C.E. México, 1981.
- WEINBERG, Gregorio. Modelos educativos en la historia de América Latina. Ed. UNESCO, CEPAL, PNUD, 1995.

### **HEMEROGRAFÍA**

*Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Centro de Estudios Educativos, México, 1998.

ARGENTINA. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN.  
<http://www.mcy.e.gov.ar/indice/index.html>

BRASIL. MINISTERIO DE EDUCACIÓN.  
<http://www.mec.gov.br/>

CANADA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA COLOMBIA BRITÁNICA.  
<http://www.bced.gov.bc.ca/branches/curriculum/welcome.htm>  
 ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN.  
<http://www.ed.gov/>

FRANCIA. EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCES.  
<http://www.education.gouv.fr/syst/orgs4.htm>

IBEROAMÉRICA. WWW SOBRE EDUCACIÓN, CIENCIA Y CULTURA.  
<http://www.oei.es/webibe.htm>

INGLATERRA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y EMPLEO.  
<http://www.dfee.gov.uk/dfeehome.htm>

MÉXICO. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.

<http://www.sep.gob.mx/>

MÉXICO. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.  
<http://serpiente.dgsca.unam.mx/>

REPÚBLICA DE CHILE. MINISTERIOS DE EDUCACIÓN.  
<http://www.mineduc.cl/>

**FORMAS DE EVALUACIÓN SUGERIDAS:**

1. Presentación de control de lectura.
2. Exámenes parciales.
3. Ensayo.
4. Participación individual y por equipo.
5. Informe del tema.
6. Conclusiones (síntesis).



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
CAMPUS ARAGÓN  
DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y ARTES  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA\*

UNIDAD DE CONOCIMIENTO:  
**DISEÑO DE RECURSOS DIDÁCTICOS**

LÍNEA EJE DE ARTICULACIÓN: PEDAGÓGICA DIDÁCTICA  
FASE DE FORMACIÓN: BÁSICA  
CARÁCTER: OBLIGATORIA

SEMESTRE
4

CLAVE

HORAS/SEMANA	
Teoría	Práctica
2	2

CRÉDITOS
6

**PROPÓSITO BÁSICO**

*Construir recursos didácticos que posibiliten una práctica cotidiana más significativa en la formación de sujetos cognoscentes.*

\* FECHA DE APROBACIÓN: DEL CONSEJO TÉCNICO DE LA ENEP ARAGÓN: 18 de febrero de 1999.

## **CONTENIDOS MÍNIMOS**

- I. LOS RECURSOS DIDÁCTICOS: HISTORIA, CONCEPTUALIZACIÓN Y CARACTERIZACIÓN
- 1.1 Panorama histórico de los recursos didácticos
  - 1.2 Conceptualización, características y fines de los recursos didácticos
  - 1.3 Selección de los recursos didácticos.
- II. LOS RECURSOS DIDÁCTICOS
- 2.1 Características, ventajas y desventajas de los diferentes recursos didácticos en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
  - 2.2 Diseño, planeación y elaboración de los recursos didácticos.
  - 2.3 Evaluación de los recursos didácticos.
- III. EL ENFOQUE MULTIMEDIA.
- 3.1 El multimedia.
  - 3.2 Concepto.
  - 3.3 Multimedia en el proceso enseñanza – aprendizaje.
  - 3.4 Los medios del enfoque multimedia.
  - 3.5 Diseño de clases con el enfoque multimedia.

<b>MODALIDAD DIDÁCTICA: TALLER</b>
<b>METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA SUGERIDA:</b>

<b>ESTRATEGIAS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>
Elaboración de recursos didácticos.	- Planeación de recursos. - Diseño de recursos.
Exposición con recursos didácticos.	- Presentación de un tema con apoyo de un recurso didáctico.
Elaboración de manuales.	- Planeación de manuales. - Diseño de manuales con base en las funciones y objetivos del material didáctico.

## **BIBLIOGRAFÍA GENERAL**

- APARICI, Roberto. La educación para los medios de comunicación. Ed. Gedisa
- BARTOLOMÉ, A. R.. Nuevas tecnologías y enseñanzas. Ed. Colofón.
- CEAC. Cómo hacer fácilmente material didáctico. Barcelona, Ed. Trillas, 1990, 176 pp.
- ESCAMILLA, Gloria. Reglas de catalogación angloamericanas. Texto norteamericano, Cáp. 12. Medios audiovisuales y materiales didácticos especiales. México, UNAM, Instituto de Investigaciones bibliográficas, 1978, 100 pp.
- ESCUADERO Gerena, María Teresa. La comunicación en la enseñanza. México, Ed. Trillas, 2000.
- FAINHALC, Beatriz. (comp.) Nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Argentina, Ed. Aique, 2000
- GARCÍA Calera, María del Carmen. Televisión, violencia e infancia. El impacto de los medios. México, Ed. Gedisa, 2000.
- GARCÍA Duarte, Noemí. Educación Mediática. El potencial pedagógico de las nuevas tecnologías de la comunicación, México, Ed. UPN- SEP. 1999.

- GIACOMONTONIO, Marcello. La enseñanza audiovisual. Colec. Punto y Línea. Buenos Aires, Edic. Gili. S.A. de C.V.1987.
- GROS, Begoña. La educación en la era de la información. Retos y posibilidades. Vol. I, México, Ed. Gedisa, 2000.
- GROS, Begoña. La educación en la era de la información. Nuevos aprendizajes nuevos métodos. Vol. II. México, Ed Gedisa. 2000
- HEREDIA de Huerta, Berta. Manual para la elaboración de material didáctico. México, Ed. Trillas. 1990, 176 pp.
- JAQUINOT, Genevive. La escuela frente a las pantallas. Argentina. Ed. Aique, 1996.
- MARTÍNEZ Sara y Osorio Beatriz. Comunicación educativa. Edit. Trillas.
- MENA B. M., Marcos. Nuevas tecnologías para la enseñanza. Edición de la Torre
- RÍOS Ariza, José Manuel. Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación. España, Edic. Aljibe. 2000.
- SINCLAIR, John. Televisión: comunicación global y regionalización. México, Ed. Gedisa, 2000.
- ARGENTINA. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN.  
<http://www.mcy.e.gov.ar/indice/index.html>
- BRASIL. MINISTERIO DE EDUCACIÓN.  
<http://www.mec.gov.br/>
- CANADÁ. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA COLOMBIA BRITÁNICA.  
<http://www.bced.gov.bc.ca/branches/curriculum/welcome.htm>
- ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN.  
<http://www.ed.gov/>
- FRANCIA. EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCÉS.  
<http://www.education.gouv.fr/syst/orgs4.htm>
- IBEROAMÉRICA. WWW SOBRE EDUCACIÓN, CIENCIA Y CULTURA.  
<http://www.oei.es/webibe.htm>
- INGLATERRA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y EMPLEO.  
<http://www.dfee.gov.uk/dfeehome.htm>
- MÉXICO. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.  
<http://www.sep.gob.mx/>
- MÉXICO. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.  
<http://serpiente.dgsca.unam.mx/>
- REPÚBLICA DE CHILE. MINISTERIOS DE EDUCACIÓN.  
<http://www.mineduc.cl/>

**FORMAS DE EVALUACIÓN SUGERIDAS:**

1. Elaboración de material didáctico.
2. Exposición por equipo.
3. Elaboración de manuales.
4. Participación individual y grupal.
5. Exámenes parciales.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
 CAMPUS ARAGÓN  
 DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y ARTES  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA\*

**UNIDAD DE CONOCIMIENTO:  
 TALLER DE DIDÁCTICA E INNOVACIONES TECNOLÓGICAS**

**LÍNEA EJE DE ARTICULACIÓN:** PEDAGÓGICA DIDÁCTICA  
**FASE DE FORMACIÓN:** DESARROLLO PROFESIONAL  
**CARÁCTER:** OBLIGATORIA

SEMESTRE
8

CLAVE

HORAS/SEMANA	
Teoría	Práctica
2	1

CRÉDITOS
5

**PROPÓSITO BÁSICO**

*Aplicar las tecnologías que se han desarrollado en el campo de la educación y producir nuevas estrategias que orienten hacia una reflexión sobre su uso como herramientas en los procesos educativos.*

---

\* FECHA DE APROBACIÓN: DEL CONSEJO TÉCNICO DE LA ENEP ARAGÓN: 18 de febrero de 1999.

## **CONTENIDOS MÍNIMOS**

- I. PANORAMA HISTÓRICO DE LAS INNOVACIONES TECNOLÓGICAS
  - 1.1 Génesis y desarrollo de las innovaciones tecnológicas.
  - 1.2 Legislación en materia de innovaciones tecnológicas.
  - 1.3 Las sociedades de conocimiento y la era digital.
  
- 2 TECNOLOGÍA Y COMUNICACIÓN EDUCATIVA
  - 2.1 Televisión educativa y radio educativa.
  - 2.2 Cine como medio educador: la cinematografía en las aulas.
  - 2.3 Videoteca educativa.
  - 2.4 Red satelital y teleconferencias
  
- 3 EXPERIENCIAS DE USO DIDÁCTICO DE LAS TELECOMUNICACIONES EN EDUCACIÓN
  - 3.1 Microcomputadora como apoyo didáctico en educación básica.
  - 3.2 La educación superior y las teleconferencias.
  - 3.3 Los estudios de posgrado virtuales.
  - 3.4 Programas de desarrollo de innovaciones tecnológicas.

<b>MODALIDAD DIDÁCTICA: TALLER</b>
------------------------------------

<b>METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA SUGERIDA:</b>
---

<b>ESTRATEGIAS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>
Elaboración de ensayos.	-Recopilación de información documental y hemerográfica.
Elaboración de guiones educativos.	-Planeación de guión educativo para un proceso de enseñanza aprendizaje particular.
Instrumentación de la tecnología en la educación.	-Aplicar dentro de un proceso de enseñanza aprendizaje una tecnología que elija por equipo.

## **BIBLIOGRAFÍA GENERAL**

ÁLVAREZ MANILA, José Manuel. La invención, innovación y difusión de la tecnología educativa en México. SEP. México, 1982.

AUDOEUN, F. Cibernética y enseñanza. Ed. Narcea. España, 1993.

AVANZINI, Guy. Inmovilismo e innovación en la escuela. Ed. Oikos-tau. Barcelona, 1985.

BARTOLOMÉ, Antonio R. Nuevas tecnología y enseñanza. Universidad de Barcelona. Barcelona, 1989.

DELONE, Charles. De la Animación pedagógica a la investigación-acción: perspectivas para la innovación escolar. Ed. Narcea. Madrid, 1985.

DIEBOLD, John. Innovación tecnológica y cambio social. Ed. Fraternal. Buenos Aires, 1986.

DONNA RICE, Hughes. Niños en Internet, como proteger a sus hijos en el ciberespacio. Ed. Oxford University Press. México, 1998.

GENEVIEVE, Jacuinet. Escuela frente a las pantallas. Ed. Aique, Argentina, 1996.

HOPKINS, David. Investigación en el aula: guía del profesor. Ed. Promociones y Publicaciones. Barcelona, 1989.

KAPLUM, Mario. Una pedagogía de la comunicación. Ediciones de la torre, Madrid, 1998.

SPIEGEL, Alejandro, D. La escuela y la computadora. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, 1997.

## **HEMEROGRAFÍA**

Revista Tecnología y Comunicación Educativas, Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación Y Cultura. México, 1999.

*Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Centro de Estudios Educativo. México, 1998.

ARGENTINA. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN.  
<http://www.mcyt.gov.ar/indice/index.html>

BRASIL. MINISTERIO DE EDUCACIÓN.  
<http://www.mec.gov.br/>

CANADA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA COLOMBIA BRITÁNICA.  
<http://www.bced.gov.bc.ca/branches/curriculum/welcome.htm>

ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN.  
<http://www.ed.gov/>

FRANCIA. EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCÉS.  
<http://www.education.gouv.fr/syst/orgs4.htm>

IBEROAMÉRICA. WWW SOBRE EDUCACIÓN, CIENCIA Y CULTURA.  
<http://www.oei.es/webibe.htm>

INGLATERRA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y EMPLEO.  
<http://www.dfes.gov.uk/dfeshome.htm>

MÉXICO. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.  
<http://www.sep.gob.mx/>

MÉXICO. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.  
<http://serpiente.dgsca.unam.mx/>

REPÚBLICA DE CHILE. MINISTERIOS DE EDUCACIÓN.  
<http://www.mineduc.cl/>

**FORMAS DE EVALUACIÓN SUGERIDAS:**

1. Ensayos.
2. Controles de lectura.
3. Elaboración guiones.
4. Programa de instrumentación de tecnologías en la educación.
5. Implementación de un programa piloto.



## ANEXO A.2



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE  
MÉXICO  
**CAMPUS ARAGÓN**  
DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y ARTES  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA



**UNIDAD DE CONOCIMIENTO:  
DISEÑO DE RECURSOS DIDÁCTICOS**

**LÍNEA EJE DE ARTICULACIÓN:** PEDAGÓGICA DIDÁCTICA  
**FASE DE FORMACIÓN:** BÁSICA  
**CARÁCTER:** OBLIGATORIA

**SEMESTRE**

4

**CLAVE**

**HORAS/ SEMANA**

**Teoría**

2

**Práctica**

2

**CRÉDITOS**

6

**PROPOSITO BÁSICO** *Diseñar recursos didácticos que posibiliten una práctica pedagógica en la formación de sujetos críticos y reflexivos.*

Lie. Erasmo Eugenio Islas Mejía

Lie. Francisca Serrano Tavera

Lie. Alejandra Elizabeth Tapia García

Lie. Verónica Mercado

Lie. Laura Dávila Cuellar

Mtra. Sara Lilia de la Trinidad Mora

UNAM - FES - ARAGÓN

JEFATURA DE CARRERA

17 ENE 2012 1

**RECIBIDO**

**Febrero 2012**

## PRESENTACIÓN:

La práctica pedagógica es una actividad que implica la conjunción tanto de la teoría como del manejo instrumental; dándole un sentido realmente articulador en la posibilidad por la construcción de saberes como resultado de la reflexión y el análisis; la confrontación y el debate; que a su vez sirven de sustento a una acción compleja que involucra un sin fin de elementos didácticos entre los que destacan, los rasgos característicos de los sujetos ( sus intereses, necesidades, inquietudes, etc.), las técnicas, dinámicas, ejercicios, juegos procedimientos metodologías especiales, experimentos y simulaciones, recursos, medios, materiales de apoyo, etc.

Por otro lado, nos encontramos con las cualidades que debe desarrollar la figura del docente para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje más acorde con las exigencias de desarrollo profesional del pedagogo, que si bien no es el único campo laboral, es importante adquirir el conocimiento básico para aprender a comunicarse a través de la utilización de diferentes apoyos, que se convierten en didácticos cuando tienen una intención por posibilitar un ambiente de aprendizaje.

El aprendizaje es el proceso mediante el cual el sujeto puede adquirir y aplicar conocimientos y destrezas en tres niveles: el práctico que abarca habilidades; el intelectual por medio del desarrollo de procesos mentales y el formativo o valoral de acuerdo a los fines.

Los primeros auxiliares que se recomendaron sistemáticamente no son necesariamente los electrónicos, es hasta los años 70s que se recomienda esta inclusión para hacer de la enseñanza una experiencia motivante. En este sentido los recursos didácticos tienen una gran valía dependiendo del uso que se les dé para apoyar, precisamente al aprendizaje de los sujetos de forma eficiente y eficaz, ayudando a generar una motivación extrínseca siempre y cuando sean utilizados en el momento adecuado y no obstaculicen la realización del proceso enseñanza - aprendizaje.

El Pkm de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía como una propuesta de vanguardia, se ha preocupado por organizar el ámbito de la implementación en su línea curricular pedagógico-didáctica, es así que "***Diseño de Recursos Didácticos***" del cuarto semestre se presenta como una unidad de conocimiento introductoria enfocada a proporcionar las bases teórico-metodológicas para el diseño y uso de auxiliares didácticos.

Cabe aclarar que esta unidad de conocimiento tiene una relación directa con algunas antecedentes como Teoría Pedagógica I y II; Didáctica I y II, e indirecta con todas aquellas en donde se le requiera como un apoyo que facilite las exposiciones o actividades académicas de comunicación educativa y aprendizaje

El pedagogo que egresa de la FES-Aragón, tiene la garantía de haber acumulado una serie de experiencias que le permiten diseñar propuestas en torno al campo de los auxiliares didácticos desde una perspectiva crítica y reflexiva.

### **CONTENIDOS MÍNIMOS**

- I. **LOS RECURSOS DIDÁCTICOS: CONCEPTUALIZACIÓN Y CARACTERIZACIÓN**
  - 1.1 Conceptualización, características y fines de los recursos didácticos.
    - 1.1.1 Mentefacto conceptual
  - 1.2. Antecedentes histórico-pedagógicos del uso de auxiliares didácticos. (Comenio, Rousseau, etc.)
  - 1.3 Modelos educativos (del conductismo al enfoque crítico) 1.3 Estilos de enseñanza y aprendizaje
- II. **LOS RECURSOS DIDÁCTICOS**
  - 2.1 Diseño, elaboración, planeación, implementación y evaluación de los recursos didácticos.
  - 2.2 Los auxiliares de la comunicación: características, ventajas y desventajas
    - 2.2.1 Los materiales impresos
    - 2.2.2 Los recursos visuales
    - 2.2.3 Los recursos auditivos
    - 2.2.4 Los recursos audiovisuales

### **EL CONTEXTO ACTUAL EDUCATIVO DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS.**

- 3.1 Las implicaciones de aprender a aprender con TIC's
- 3.2 Multimedia en el proceso enseñanza - aprendizaje.

### **MODALIDAD DIDÁCTICA: TALLER METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA SUGERIDA:**

En el primer momento didáctico los estudiantes tendrán la oportunidad de debatir acerca de los impactos que los medios han causado en diferentes ámbitos de la vida humana, particularmente en el educativo. Como producto de aprendizaje desarrollarán un breve ensayo sobre el recurso didáctico como herramienta para el desarrollo de aprendizajes adecuados, su conceptualización e importancia en el proceso educativo. Así mismo será necesario recurrir a una serie de instrumentos de representación gráfica para fomentar tanto la construcción de conceptos como la resolución de problemas en la negociación de significados.

En el segundo momento didáctico se estudiará la caracterización de cada grupo de recursos didácticos de acuerdo con el canal de comunicación que privilegia (impresos, visuales, audió, audiovisuales, digitales, otros no contemplados en los anteriores); así también expondrán por equipo un tema con el apoyo de un recurso didáctico teniendo en cuenta los diferentes modelos pedagógicos que puedan confluir en un sistema educativo. Para ello deberán planear y diseñar los recursos didácticos adecuados. En este momento didáctico es donde se desarrollará de una manera más evidente la modalidad de taller ya que es aquí donde los alumnos desarrollarán sus propios recursos didácticos.

El tercer momento será un acercamiento a las perspectivas más actuales de los recursos didácticos digitales ya que en unidades de conocimiento posteriores se desarrollan temas de innovación tecnológica y el proceso de enseñanza aprendizaje.

ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES
Elaboración de recursos didácticos.	Planeación de recursos. Diseño de recursos.
Exposición con recursos didácticos.	Presentación de un tema con apoyo de un recurso didáctico.
Elaboración de manuales.	Planeación de manuales. Diseño de manuales con base en las funciones y objetivos del material didáctico.

### **BIBLIOGRAFÍA GENERAL**

- ALBA Ambrós, Ramón Breu. Cine y Educación. España. Edit Grao. 2007.
- APARICI, Roberto. La educación para los medios de comunicación. Ed. Gedisa
- APARICI, Roberto. El cómic y la fotonovela en el aula. Ed. Gedisa. España
- AXOTLA Muñoz, Víctor Luis. Auxiliares de la Comunicación en Antologías de la ENEP Aragón. México D. F. 1989.
- BARTOLOMÉ, A. R. Nuevas tecnologías y enseñanzas. Ed. Colofón. BARTOLOMÉ, A. R. Multimedia para educar. España. Ed. Edebé 2002.
- CEAC. Cómo hacer fácilmente material didáctico. Barcelona, Ed. Trillas. 1990; 176 pp.
- De AGÜERO, Servín Mercedes. ¿Qué es un modelo pedagógico? En Didac No. 43 y 44 Nueva Época, Otoño de 2004. Universidad Iberoamericana, México.
- De CAMILLONI, Alicia R. W. Justificación de la didáctica en El saber • didáctico. Buenos Aires, Argentina. Ed. Paidós. 2007.
- ESCAMILLA, Gloria. Reglas de catalogación angloamericanas. Texto norteamericano, Cap. 12. Medios audiovisuales y materiales didácticos especiales. México, UNAM, Instituto de Investigaciones bibliográficas, 1978, 100 pp.
- ESCUADERO Cereña, María Teresa. La comunicación en la enseñanza. México, Ed. Trillas, 2000.
- FA1NHALC, Beatriz, (comp.) Nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Argentina, Ed. Aique, 2000
- GARCÍA Calera, María del Carmen. Televisión, violencia e infancia. El impacto de los medios. México, Ed. Gedisa, 2000.
- GARCÍA Canclini, Néstor. Lectores, espectadores e internautas. España. Edit Gedisa 2007.
- GARCÍA Duarte, Noemí. Educación Mediática. El potencial pedagógico de las nuevas tecnologías de la comunicación, México, Ed. UPN-SEP. 1999.
- GIACOMONTONIO, Marcello. La enseñanza audiovisual. Colee. Punto y Línea.. Buenos Aires, Edic. Gili. S.A. de C.V.1987.
- GROS, Begoña. La educación en la era de la información. Retos y posibilidades. Vol. I, México, Ed. Gedisa, 2000.
- GROS, Begoña. La educación en la era de la información. Nuevos aprendizajes nuevos métodos. Vol. II. México, Ed Gedisa. 2000
- HEREDIA de Huerta, Berta. Manual para la elaboración de material didáctico. México, Ed. Trillas. 1990, 176 pp.

JAQUINOT, Genevive. La escuela frente a las pantallas. Argentina. Ed. Aique, 1996.

LITWIN, Edith et. al. Tecnologías en las aulas. Argentina. Ed. Amorrortu 2005.

MANCERA, Martínez Eduardo. Tecnología: soporte involuntario a los procesos educativos. En Didac No. 44 Nueva Época, Otoño de 2004. Universidad Iberoamericana, México.

MARQUES Graells, Pere. Los medios didácticos.  
<http://dewey.uab.es/pmarques/medios.htm>

MARTÍNEZ Sara y Osorio Beatriz. Comunicación educativa. Edit. Trillas.

MENA B. M., Marcos. Nuevas tecnologías para la enseñanza. Edición de la Torre

RÍOS Ariza, José Manuel. Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación. España, Edic. Aljibe. 2000.

RODRÍGUEZ Quintero César Manuel. Enseñar y aprender con tecnología. En Didac No. 44 Nueva Época, Otoño de 2004. Universidad Iberoamericana, México.

SINCLAIR, John. Televisión: comunicación global y regionalización. México, Ed. Gedisa, 2000.

VILLALOBOS, Pérez-Cortés Elvia Marbella. Educación y estilos de aprendizaje. México, Ed. Publicaciones Cruz - Universidad Panamericana, 2003.

ARGENTINA. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN.  
<http://www.mcye.gov.ar/indice/index.html>  
[http://www.campusred.net/telos/cuadernoimprimible.asp?idarticulo=285r\\_ev=65](http://www.campusred.net/telos/cuadernoimprimible.asp?idarticulo=285r_ev=65)  
<http://www.eduteka.org/PeriodicoEscolar.php>

BRASIL. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, <http://www.mee.gov.br/>

CANADÁ. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA COLOMBIA BRITÁNICA.  
<http://www.bced.gov.bc.ca/branches/curriculum/welcome.htm>

ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN.  
<http://www.ed.gov/>

FRANCIA. EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCÉS.  
<http://www.education.gouv.fr/syst/orgs4.htm>

IBEROAMÉRICA. WWW SOBRE EDUCACIÓN, CIENCIA Y CULTURA.  
<http://www.oei.es/webibe.htm>

INGLATERRA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y EMPLEO.  
<http://www.dfes.gov.uk/dfeshome.htm>

MÉXICO. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, <http://www.sep.gob.mx/>

MÉXICO. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, <http://serpiente.dgsca.unam.mx/>

REPÚBLICA DE CHILE. MINISTERIOS DE EDUCACIÓN, <http://www.mineduc.cl/>  
<http://www.aulafacil.com>

### **FORMAS DE EVALUACIÓN SUGERIDAS:**

1. Elaboración de ensayo, mente facta conceptual, cuadro comparativo y fichero de conceptos.
2. Elaboración de material didáctico (exposición por equipo).
3. Elaboración de planeación didáctica y matriz para elaborar recursos didácticos.
4. Participación individual y grupal; con la clara convicción de que los trabajos en equipo son un proceso colaborativo.

## ANEXO B

### Modelos de Cuestionarios



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN  
DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y ARTES  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

#### **CUESTIONARIO: C4**

*El presente cuestionario tiene la intención de recopilar datos para la realización de un trabajo de investigación por lo que te solicitamos de la manera más atenta brindes la información precisa.*

*Puedes usar el reverso de la hoja para anotar tus respuestas en caso de que el espacio no te sea suficiente.*

1. Sexo (M) (F)      2. Edad: \_\_\_\_\_      3. Turno: (M) (V)      4. Semestre: \_\_\_\_\_

5. Eres Alumno: Regular ( )      Irregular ( )

6. ¿Cursaste regularmente las Unidades de Conocimiento: Teoría Pedagógica I y II?      Sí ( )      No ( )

7. Retomando los contenidos de las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica I y II define:

7.1 FORMACIÓN:

7.2 PEDAGOGÍA:

7.3 EDUCACIÓN:

8. ¿Cómo se puede implementar el objeto de estudio de la licenciatura en la práctica educativa del aula?

9. ¿Cursas actualmente las Unidades de Conocimiento Diseño de Recursos Didácticos?

Sí ( )      No ( )

10. ¿Cómo se articulan los contenidos de la Unidad de Conocimiento Diseño de Recursos Didácticos al objeto de estudio de la Licenciatura?

11. ¿Qué conocimientos has aprendido hasta el momento en Diseño de Recursos Didácticos?

12. ¿Cuáles contenidos consideras más valiosos para tu práctica profesional los de la Unidad de Conocimiento Teoría Pedagógica o Diseño de Recursos Didácticos? ¿Por qué?

13. ¿Cursas actualmente la Unidad de Conocimiento: Filosofía de la Educación? Sí ( )      No ( )

14. ¿Qué es la Filosofía?

15. Desde tu perspectiva ¿la Filosofía debe interpretar (dar razón de lo existente) la realidad o transformarla?

16. Define con tus propias palabras qué es la Filosofía de la Educación

17. ¿Cómo se articulan los contenidos de esta Unidad de Conocimiento con objeto de estudio?
18. ¿Qué conocimientos has aprendido hasta el momento en Filosofía de la Educación?
19. ¿Cuáles contenidos consideras más valiosos para tu práctica profesional los de la Unidad de Conocimiento Teoría Pedagógica o Filosofía de la Educación? ¿Por qué?
20. ¿Cursas actualmente la Unidad de Conocimiento Problemas del Aprendizaje? Sí ( ) No ( )
21. ¿Cuál es la forma de trabajo en tu clase de Problemas del Aprendizaje?
22. ¿Cómo se articulan los contenidos de esta Unidad de Conocimiento con objeto de estudios?
23. ¿Qué conocimientos has aprendido en esta Unidad?



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN**  
**DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y ARTES**  
**LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**CUESTIONARIO: C6**

*El presente cuestionario tiene la intención de recopilar datos para la realización de un trabajo de investigación por lo que te solicitamos de la manera más atenta brindes la información precisa.*

*Puedes usar el reverso de la hoja para anotar tus respuestas en caso de que el espacio no te sea suficiente.*

1. Sexo (M) (F)      2. Edad: \_\_\_\_\_      3. Turno: (M) (V)      4. Semestre: \_\_\_\_\_  
5. Eres Alumno: Regular ( )      Irregular ( )

6. ¿Cursaste regularmente las Unidades de Conocimiento: Teoría Pedagógica I y II?    Sí ( )    No ( )

7. Retomando los contenidos de las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica I y II define:

7.1 FORMACIÓN:

7.2 PEDAGOGÍA:

7.3 EDUCACIÓN:

8. ¿Cómo se puede implementar el objeto de estudios de la licenciatura en la práctica educativa del aula?

9. ¿Cursas actualmente la Unidad de Conocimiento Enfoques Metodológicos Cualitativos?

Sí ( )    No ( )

10. Nombra los métodos y las técnicas de investigación cualitativa que conozcas y explica uno

11. Nombra los métodos y las técnicas de investigación cuantitativa que conozcas y explica uno

12. ¿Cómo se articulan los contenidos de la Unidad de Conocimiento Enfoques Metodológicos Cualitativos al objeto de estudio de la Licenciatura?

13. ¿Qué conocimientos has aprendido hasta el momento en Enfoques Metodológicos Cualitativos?

14. ¿Cuáles contenidos consideras más valiosos para tu práctica profesional los de la Unidad de Conocimiento Teoría Pedagógica o Enfoques Metodológicos Cualitativos? ¿Por qué?

15. Cómo sabes la Línea eje Didáctica-Pedagógica tiene el peso más fuerte dentro del Plan de Estudios, explica ¿qué es la Didáctica?

16. Desde tu perspectiva:

16.1 ENSEÑANZA es:

16.2 APRENDIZAJE es:

17. Describe la forma en que se desarrollan la mayoría de tus clases

18. ¿De qué se ocupa el docente dentro del aula?

19. Indica la postura pedagógica en la que te ubicas y el tipo de docente dentro de la licenciatura con el que te identificas.

19.2 Docente con el que te identificas:

e) Crítico-Dialéctico

f) Tecnocrático

g) Hermenéutico-Posmoderno



### 19.1 Postura Pedagógica

- e) Hermenéutico-Posmoderna
- f) Crítica-Dialéctica
- g) Tecnocrática
- h) Otra: \_\_\_\_\_

¿Por qué?:

20. ¿Hacia dónde se debe orientar el quehacer profesional del pedagogo?

- a) Aplicación de conocimientos operativos según los requerimientos del mercado
- b) La reflexión teórica del Ser y su proceso formativo
- c) La reflexión teórica y la transformación práctica de su realidad
- d) Otra: \_\_\_\_\_

¿Por qué?

21. Anota los comentarios que los profesores te han hecho sobre lo que el pedagogo debe saber



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN**  
**DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y ARTES**  
**LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**CUESTIONARIO: C8**

El presente cuestionario tiene la intención de recopilar datos para la realización de un trabajo de investigación por lo que te solicitamos de la manera más atenta brindes la información precisa.

Puedes usar el reverso de la hoja para anotar tus respuestas en caso de que el espacio no te sea suficiente.

1. Sexo (M) (F)      2. Edad: \_\_\_\_\_      3. Turno: (M) (V)      4. Semestre: \_\_\_\_\_

5. Eres Alumno: Regular ( )      Irregular ( )

6. ¿Cursaste regularmente las Unidades de Conocimiento: Teoría Pedagógica I y II?      Sí ( )      No ( )

7. Retomando los contenidos de las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica I y II define:

7.1 FORMACIÓN:

7.2 PEDAGOGÍA:

7.3 EDUCACIÓN:

8. ¿Cómo se puede implementar el objeto de estudio de la licenciatura en la práctica educativa del aula?

9. Como pedagogo@ ¿cuál es tú papel en la transformación de la sociedad?

10. ¿Cursas actualmente la Unidad de Conocimiento Taller de Didácticas e Innovaciones Tecnológicas?      Sí ( )      No ( )

11. De acuerdo a lo trabajado en el Taller de Didácticas e Innovaciones Tecnológicas, ¿Cuál es el objetivo principal de esta Unidad de Conocimiento?

12. ¿Cómo se articulan los contenidos de esta Unidad de Conocimiento al objeto de estudio de la Licenciatura?

13. ¿Cuáles contenidos consideras más valiosos para tu práctica profesional los de la Unidad de Conocimiento Teoría Pedagógica o Taller de Didáctica e Innovaciones tecnológicas? ¿Por qué?

14. Cómo sabes la Línea eje Didáctica-Pedagógica tiene el peso más fuerte dentro del Plan de Estudios, explica ¿qué es la Didáctica?

15. Desde tu perspectiva:

15.1 ENSEÑANZA es:

15.2 APRENDIZAJE es:

16. Describe la forma en que se desarrollan la mayoría de tus clases

17. ¿De qué se ocupa el docente dentro del aula?

18. Indica la postura pedagógica en la que te ubicas y el tipo de docente dentro de la licenciatura con el que te identificas. Argumenta tus respuestas

18.1 Postura Pedagógica

- a) Hermenéutico-Posmoderna
- b) Crítica-Dialéctica
- c) Tecnocrática
- d) Otra: \_\_\_\_\_

¿Por qué?:

18.2 Docente con el que te identificas:

- a) Crítico-Dialéctico
- b) Tecnocrático
- c) Hermenéutico-Posmoderno
- d) Otra: \_\_\_\_\_

¿Por qué?

19. ¿Hacia dónde se debe orientar el quehacer profesional?

- e) Aplicación de conocimientos operativos según los requerimientos del mercado
- f) La reflexión teórica del Ser y su proceso formativo
- g) La reflexión teórica y la transformación práctica de su realidad
- h) Otra: \_\_\_\_\_

¿Por qué?

20. Anota los comentarios que los profesores te han hecho sobre lo que el pedagogo debe saber

## **ANEXO B.1**

<b>Cuestionario C4</b>	
Pregunta	Respuesta
C4-1 SEXO	75% Femenino 25% Masculino
C4-2 EDAD	41% 20 AÑOS 24% 21 AÑOS 10% 22 AÑOS 3% 23 AÑOS 3% 24 AÑOS 3% 25 AÑOS 3% 26 AÑOS 3% 28 AÑOS 10% 19 AÑOS
C4-3 TURNO	44% Vespertino 56% Matutino
C4-4 SEMESTRE	100% 4o. Semestre
C4-5 SITUACIÓN ESCOLAR	14% Irregular 86% Regular
C4-6 ¿Cursaste regularmente las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica I y II?	93% Sí 7% No
C4-7.1 Concepto de FORMACIÓN	67% Proceso inacabado de autoconocimiento, autoconstrucción y autorreconstrucción del Ser así como construcción y reconstrucción de ideas apropiándose de la cultura. 18% Proceso interno de aprehensión del medio a través de la interacción social y las experiencias desde las cuales se construyen conocimientos y se transforman. 4% En blanco 4% Crear en el individuo una conciencia crítica y reflexiva, en donde él pueda distinguir y practicar subjetivamente.
C4-7.2 Concepto de PEDAGOGÍA	33% Es el arte que se encarga de la formación del ser en todos los sentidos 30% Disciplina que se encarga de estudiar, investigar, analizar y transformar los procesos formativos del ser. 4% Nadie sabe 11% En blanco 7% Disciplina que estudia la educación para llevar al humano a una transformación 15% Ciencia que estudia el proceso E-A y los sistemas educativos para formar adecuadamente a los individuos sin dejar del lado los ámbitos que están fuera de las normas.
C4-7.3 Concepto de EDUCACIÓN	48% Es la acción ejercida por la generación mayor a una generación menor con el fin de preservar y transmitir conocimientos, costumbres, valores, tradiciones, etc. 15% Proceso en construcción 15% En blanco 11% Proceso en el que se aprende y se enseña evidenciando un conocimiento dentro o fuera del aula. 7% Proceso de enseñanza-aprendizaje que hace posible la emancipación de los sujetos
C4-8 ¿Cómo se puede implementar el objeto de estudio de la licenciatura en la práctica educativa del aula?	10% Teniendo a la formación como mediadora en la conducción del ser para su mejoramiento y así generar una convivencia ética y reflexiva. 1% Con todos los papeles tanto de alumno como profesor 10% Mirando la historicidad de la escuela y transformar las problemáticas

	<p>que se manifiestan dentro del aula pero vienen de estructuras más altas.  7% Tener claro el objeto y enfocándose en él como tal  18% No sé  7% La formación del sujeto bajo ciertas relaciones, con el interés del profesor.  1% Potenciando aptitudes y actitudes en el sujeto  40% Con contenidos más eficientes y prácticos; así como conociendo las diferentes teorías pedagógicas para aplicarlas adecuadamente al contexto e implementando nuevas estrategias y métodos.</p>
C4-9 ¿Cursas actualmente la Unidad de Conocimiento Diseño de Recursos Didácticos?	<p>99% Sí  1% No</p>
C4-10 ¿Cómo se articulan los contenidos de la Unidad de Conocimiento Diseño de Recursos Didácticos al objeto de estudio de la Licenciatura?	<p>78% En la correcta aplicación de los recursos eficazmente aprendizajes significativos, además de que se visualizan e implementan en el campo laboral.  7% No se articula  7% Depende  4% No sé  4% Enseñanza apropiada</p>
C4-11 ¿Qué conocimientos has aprendido hasta el momento en Diseño de Recursos Didácticos?	<p>93% Diseño, elaboración y uso correcto de los recursos didácticos así como sus implicaciones dentro del aula.</p>
C4-12 ¿Cuáles contenidos consideras más valiosos para tu práctica profesional los de la Unidad de Conocimiento Teoría Pedagógica o Diseño de Recursos Didácticos?	<p>21% Los de Diseño de Recursos Didácticos porque dan más herramientas para el campo laboral.  14% Teoría Pedagógica porque analizas y reflexionas y se relaciona más con el objeto.  55% Ambos porque se complementan  3% En blanco  7% No sé</p>
C4-13 ¿Cursas actualmente la Unidad de conocimiento: Filosofía de la Educación?	<p>76% Sí  24% No</p>
C4-14 ¿Qué es Filosofía?	<p>59% Es un arte que se encarga de interpretar el mundo, de cuestionar y reflexionar sobre temas centrales del ser.  36% Amor al conocimiento  5% El origen de todas las ciencias</p>
C4-15 Desde tu perspectiva ¿la Filosofía debe interpretar (dar razón de lo existente) la realidad o transformarla?	<p>41% Transformar  5% Demasiada interpretación  9% Sí  45% Interpretar</p>
C4-16 Define con tus propias palabras qué es la filosofía de la educación	<p>27% Esencia de la Educación y amor por ella  36% Es la disciplina reflexiva y articulada que estudia el tipo de Hombre que se quiere formar e interpreta las corrientes educativas del pasado y los fenómenos educativos actuales para poder transformarlos.  18% Rama filosófica que reflexiona lo que es y lo que debe ser acerca de los procesos formativos y educativos del ser humano  5% Ciencia que se encarga del aprendizaje de la mejor manera  5% Filosofía de la ecuación  9% En blanco</p>
C4-17 ¿Cómo se articulan los contenidos de esta Unidad de Conocimiento con el objeto de estudio?	<p>34% La filosofía al buscar la esencia de las cosas y abre horizontes desde los cuales repensar las cuestiones educativas.  16% No sé  11% Con la historia de la pedagogía  16% Brinda conocimientos sobre el sujeto y su realidad educativa para comprender la praxis pedagógica  5% Se articula por la búsqueda de un cambio mejor  5% En un total ya que sin una no creo que pueda existir una pedagogía de conceptos  5% Con la investigación  3% En blanco  5% Las ideologías que determinan el acto educativo.</p>

C4-18 ¿Qué conocimientos has aprendido hasta el momento en Filosofía de la Educación?	9% En blanco 5% El origen de los aprendizajes 45% Historia de las distintas corrientes educativas y autores pedagógicos. 36% Historia de la Filosofía como el arte de interpretar, repensar y cuestionar la vida. 5% Todos porque se articulan entre sí
C4-19 ¿Cuáles contenidos consideras más valiosos para tu práctica profesional los de la Unidad de Conocimiento Teoría Pedagógica o Filosofía de la Educación? ¿Por qué?	5% Historia y Análisis 49% Ambos porque se articulan entre sí 5% Filosofía de la Educación porque ayuda a reflexionar los problemas educativos. 5% Teoría Pedagógica porque brinda las bases de la formación 5% Uso de la ética, ya que los seres humanos están dirigidos en caminos equivocados.
C4-20 ¿Cursas actualmente la Unidad de Conocimiento Problemas del Aprendizaje?	93% Sí 7% No
C4-21 ¿Cuál es la forma de trabajo en tu clase de Problemas del Aprendizaje?	4% En blanco 40% Análisis teórico y aplicación en el diagnóstico y tratamiento de un niño con problemas del aprendizaje 40% Análisis de lecturas, comentar y exposiciones, elaboración de cuadros, 4% Pura teoría 4% Trabajamos los problemas desde un punto pedagógico y psicológico 4% Didácticas 4% Un tipo seminario
C4-22 ¿Cómo se articulan los contenidos de esta Unidad de Conocimiento con el objeto de estudio?	47% Con ayuda de la psicología en la identificación y darles tratamiento en la práctica: 19% En la relación con la alteridad y también en las causas que pueden entorpecer el proceso formativo. 19% En blanco 15% No hay articulación
C4-23 ¿Qué conocimiento has aprendido en esta Unidad?	4% Saber dar una buena información 4% En blanco 84% Conceptos psicológicos relacionados con la educación; aplicación de test. 4% Pocos o ninguno 4% Sólo generó más preguntas.

## **ANEXO B.2**

<b>Cuestionario C6</b>	
<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>
C6-1 SEXO	93% Femenino 7% Masculino
C6-2 EDAD	24% 20 AÑOS 52% 21 AÑOS 7% 22 AÑOS 7% 23 AÑOS 7% 24 AÑOS 3% 29 AÑOS
C6-3 TURNO	62% Matutino 38% Vespertino
C6-4 SEMESTRE	100% 6o. Semestre
C6-5 SITUACIÓN ESCOLAR	79% Regular 21% Irregular
C6-6 ¿Cursaste regularmente las Unidades de Conocimiento: Teoría Pedagógica I y II?	93% Sí 7% No
C6-7.1 Concepto FORMACIÓN	10% Proceso continuo del sujeto en el cual adquiere

	<p>conocimientos y aprendizajes con la intención de adaptarse a su entorno</p> <p>3% Obtención de un proceso enseñanza-aprendizaje</p> <p>7% Proceso en el cual se van adquiriendo conocimientos y aptitudes modificando la manera de actuar.</p> <p>80% Proceso continuo e inacabado, consciente que implica autorreflexión y crecimiento del Ser en el cual se encuentra con la Otredad.</p>
C6-7.2 Concepto PEDAGOGÍA	<p>22% Arte de formar al hombre como hombre, abriendo encuentros de formación y educación, estudia los procesos formativos en relación con la cultura</p> <p>3% Arte de formar a las personas mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando varias técnicas</p> <p>3% Es un arte, ciencia y disciplina</p> <p>3% Todavía no se define si es ciencia o arte, pero trata la problemática de la educación</p> <p>3% Etimológicamente significa estudio o ciencia de los niños</p> <p>3% Conjunto de saberes expuestos en diversos campos educativos.</p> <p>14% Disciplina encargada del procesos educativo y formativo considerando al contexto reflexiona en torno a la práctica educativa para generar cambios, construyendo sujetos críticos y reflexivos</p> <p>39% Disciplina que se encarga del estudio de los procesos formativos y educativos en cualquier ámbito intentando explicarlos</p> <p>10% Ciencia encargada del estudio y mejoramiento del proceso E-A de los sujetos retomando algunas teorías psicológicas y psicoanalíticas</p>
C6-7.3 Concepto de EDUCACIÓN	<p>3% Proceso que puede empezar desde el hogar, la vida escolar y el mismo contexto</p> <p>3% Es un acto inherente dentro de la sociedad, ya que está presente durante todo el desarrollo del sujeto</p> <p>18% Proceso de E-A</p> <p>7% Construcción de conocimientos, puede ser de manera formal o informal</p> <p>7% En blanco</p> <p>3% Es la mediación para la formación por medio de la cual se transmiten saberes, conocimientos, actitudes, valores, etc.</p> <p>3% Proceso mediante el cual el hombre adquiere conocimientos para transformar la realidad</p> <p>56% Proceso continuo del sujeto en el cual adquiere conocimientos y aprendizajes con la intención de adaptarse a su entorno</p>
C6-8 ¿Cómo se puede implementar el objeto de estudio de la licenciatura en la práctica educativa del aula?	<p>3% En todo momento hay formación y realmente no es explicito pues nadie forma a nadie</p> <p>3% Con ayuda de la didáctica</p> <p>3% Mediante la formación de los docentes y su práctica.</p> <p>3% Centrándose en él, es decir, tomándolo como punto de partida y llegada</p> <p>3% Es difícil implementar un objeto de estudio en un contexto diferente al que vemos aquí</p> <p>7% No lo sé</p> <p>3% Pues más bien sería para qué y por qué, ya en sí misma forma parte implícita de la labor diaria dentro del aula</p> <p>3% Primero los profesores deben dar su concepto pues confunde que nadie te dice lo que es</p> <p>18% Como mediador en el proceso E-A proporcionando herramientas para la apropiación del conocimiento</p> <p>7% En la construcción de conocimientos y en el proceso E-A</p> <p>18% Construyendo relaciones éticas y mediante prácticas</p>

	reflexivas y promoviendo la crítica localizando las problemáticas dentro del aula. 29% En blanco
C6-9 ¿Cursas actualmente la Unidad de Conocimiento Enfoques Metodológicos Cualitativos?	90% Sí 7% No 3% En blanco
C6-10 Nombra los <u>métodos</u> de investigación cualitativa que conozcas y explica uno	45% En blanco 7% 5 métodos nombrados 7% 4 métodos nombrados 7% 3 métodos nombrados 7% 2 métodos nombrados 10% 4 métodos nombrados 17% 1 método nombrado
C6-10.1 Nombra las <u>técnicas</u> de investigación cualitativa que conozcas y explica una	73% En blanco 10% 3 técnicas nombradas 7% 2 técnicas nombradas 10% 1 técnica nombrada
C6-11 Nombra los <u>métodos</u> de investigación cuantitativa que conozcas y explica uno	83% En blanco 17% 1 método nombrado
C6-11.1 Nombra las <u>técnicas</u> de investigación cuantitativa que conozcas y explica una	7% 2 técnicas nombradas 55% En blanco 14% 1 técnica nombrada 24% 3 técnicas nombradas
C6-12 ¿Cómo se articulan los contenidos de la Unidad de Conocimiento Enfoques Metodológicos Cualitativos al objeto de estudio de la Licenciatura?	34% En blanco 4% No sé 4% Pues es muy complicado 4% Para darnos a conocer que no todos aprenden igual 4% A que no se debe perder de vista que sea cual sea el método utilizado el objetivo será lograr el vinculo con lo educativo y lo formativo 4% Por la misma razón de que trabajamos con personas es importante saber la parte de valores, la constitución de una persona 15% Los enfoques metodológicos permiten hacer investigaciones de carácter educativo y pedagógico desde una determinada postura para leer la realidad y a los sujetos 31% Debido a que los diversos métodos o técnicas cualitativas sirven para poder explicar los procesos formativos del hombre y de esta manera realizar mejores investigaciones
C6-13 ¿Qué conocimientos has aprendido hasta el momento en Enfoques Metodológicos Cualitativos?	4% Sólo en qué consisten de manera superficial algunos enfoques metodológicos. 27% En blanco 3% Diversos métodos y técnicas 23% Se enfoca en la interpretación de los fenómenos sociales y apreciar que la realidad no es estática 8% Aún nada, no ha ido la profesora 4% Que no hay una metodología determinada y que incluso la misma investigación de va llevando 4% Pues hemos visto pocas técnicas, es un poco más de teoría
C6-14 ¿Cuáles contenidos consideras más valiosos para tu práctica profesional los de la Unidad de Conocimiento Teoría Pedagógica o Enfoques Metodológicos Cualitativos? ¿Por qué?	4% La gran mayoría de ellos porque existe un verdadero vinculo con el objeto de estudio de la Pedagogía 19% Teoría Pedagógica porque es la base de la carrera 8% Considerar las diferentes perspectivas del pensamiento 23% En blanco 38% Ambas porque se complementan y son necesarias para conocer la realidad 8% Enfoques Metodológicos Cualitativos porque es más aplicable y observable en la práctica
C6-15 Cómo sabes la Línea eje	3% Se puede considera como el método o proceso que ayuda a



Didáctico-Pedagógica tiene el peso más fuerte dentro del Plan de Estudios, explica ¿qué es la Didáctica?	<p>que la teoría se vea desde otros aspectos</p> <p>21% Arte de enseñar</p> <p>3% Es una disciplina</p> <p>3% Es una posibilidad de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la manera como se relacionan sus actores</p> <p>21% En blanco</p> <p>3% Es el análisis sobre el sujeto que aprende, el sujeto que enseña y el objeto de conocimiento que los une, dentro de los procesos formativos y educativos</p> <p>46% Disciplina auxiliar de la Pedagogía que proporciona el conjunto de técnicas, métodos y recursos que se utilizan para el proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr el aprendizaje</p>
C6-16.1 Definición de ENSEÑANZA	<p>14% Proceso por el cual se construyen conocimientos y se facilita el aprendizaje</p> <p>7% Proceso complejo</p> <p>46% Forma de transmitir saberes</p> <p>18% En blanco</p> <p>3% Es el impartido por otra persona</p> <p>3% Proceso mediante el cual se proporcionan..</p> <p>3% La manera en como conocemos al mundo</p> <p>3% Igual a aprendizajes</p> <p>3% Compartir un conocimiento o saber con una o más personas, se da la comunicación dentro de eso verbal y no verbal</p>
C6-16.2 Definición de APRENDIZAJE	<p>3% El fruto de una buena enseñanza</p> <p>Aprender algo nuevo, sean conocimientos mecánicos, utilitaristas, teóricos o prácticos que se aprende de un experto sea una persona o un texto</p> <p>10% Conocimientos adquiridos</p> <p>63% Proceso autónomo de aprehensión de conocimientos en el cual se desarrollan habilidades cognitivas a través de la apropiación y construcción de conocimientos</p>
C6-17 Describe la forma en que se desarrollan la mayoría de tus clases	<p>3% De diferente forma, a manera de cátedra (el profesor sólo transmite) y didáctica</p> <p>24% Dinámicas, interactivas</p> <p>3% Teóricas</p> <p>29% Lectura previa, exposición y plenaria</p> <p>14% En blanco</p> <p>21% Tradicionalista, la mayor parte habla el maestro con pocas participaciones del alumno</p> <p>3% A manera de seminario</p> <p>3% Plenas</p>
C6-18 ¿De qué se ocupa el docente dentro del aula?	<p>69% De guiar el proceso enseñanza-aprendizaje y mediar entre los estudiantes y el conocimiento</p> <p>10% De impartir conocimiento</p> <p>21% En blanco</p>
C6-19.1 Postura Pedagógica	<p>7% a) Hermenéutico-Posmoderna</p> <p>73% b) Crítica-Dialéctica</p> <p>3% d) Otra: Social</p> <p>14% En blanco</p> <p>3% No sé</p>
C6-19.2 Docente que el que te identificas	<p>4% a) Hermenéutico-Posmoderno</p> <p>74% b) Crítico-Dialéctico</p> <p>4% d) Otro: Social</p> <p>14% En blanco</p> <p>4% No sé</p>
C6-2 ¿Hacia dónde se debe orientar el quehacer profesional del pedagogo?	<p>3% Creación de conocimiento nuevo que permita reflexionar el proceso formativo y transformar la realidad a partir de la aplicación de ciertos conocimientos</p> <p>7% La reflexión teórica del Ser y su proceso formativo</p> <p>73% La reflexión teórica y la transformación práctica de su</p>

	<p>realidad</p> <p>3% Aplicación de conocimientos operativos según los requerimientos del mercado</p> <p>14% En blanco</p>
C6-21 Anota los comentarios que los profesores te han hecho sobre lo que el pedagogo debe saber	<p>3% Las diferentes teorías y/o posturas pedagógicas y su aplicación, las metodologías en investigación educativa, debe saber contextualizar</p> <p>3% No lo recuerdo ahora</p> <p>3% Es una profesión muy buena</p> <p>14% Atender exigencias educativas actuales, test, técnicas y diseñar recursos didácticos</p> <p>3% Que sólo se dedica a planear y nunca aterriza en algo concreto. Que tenemos posibilidades de desarrollo profesional, que somos todólogos.</p> <p>39% En blanco</p> <p>35% Crítico, reflexivo, analítico, abierto a nuevos conocimientos, articulado a su contexto y transformador de la realidad.</p>

### **ANEXO B.3**

<b>Cuestionario C8</b>	
<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>
C8-1 SEXO	<p>93% Femenino</p> <p>7% Masculino</p>
C8.2 EDAD	<p>26% 21 AÑOS</p> <p>33% 22 AÑOS</p> <p>7% 23 AÑOS</p> <p>11% 24 AÑOS</p> <p>15% 25 AÑOS</p> <p>4% 26 AÑOS</p> <p>4% 39 AÑOS</p>
C8-3 TURNO	<p>67% Matutino</p> <p>33% Vespertino</p>
C8-4 SEMESTRE	100% 8o. Semestre
C8-5 SITUACIÓN ESCOLAR	<p>96% Regular</p> <p>4% Irregular</p>
C8-6 ¿Cursaste regularmente las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica I y II?	100% Sí
C8-7.1 Definición de FORMACIÓN	<p>55% Bildung, proceso continuo e inacabado donde el sujeto busca la perfectibilidad tomando conciencia de sí</p> <p>4% En blanco</p> <p>26% Proceso que todo alumno adquiere a lo largo de su vida</p> <p>15% Proceso en el hombre que integra conocimientos y adquiere comportamientos y actitudes que conlleva a su desarrollo integral y social</p>
C8-7.2 Definición de PEDAGOGÍA	<p>4% El término Pedagogía no se sabe (ciencia, arte)</p> <p>6% Ciencia, arte o disciplina que se encarga de la formación y educación de los sujetos</p> <p>4% Práctica realizada para la formación de conocimientos utilizando estrategias multidisciplinares</p> <p>19% Es una ciencia que estudia el fenómeno educativo y formativo encargándose de estructurar y sistematizar su contenidos</p> <p>15% En blanco</p>

	<p>26% Disciplina que se encarga del análisis y mejoramiento de los procesos formativos y de enseñanza-aprendizaje del sujeto</p> <p>26% Es el arte de enseñar y acompañar al otro en su viaje de formación, no es posible definirla</p>
C8-7.3 Definición de EDUCACIÓN	<p>4% En blanco</p> <p>4% Medio establecido para el bien común</p> <p>4% Las enseñanzas que se le dan al sujeto</p> <p>19% Proceso que ayuda al sujeto a mejorar su calidad de vida</p> <p>4% Es un proceso dialéctico que implica el resultado de la transformación del sujeto</p> <p>29% Proceso continuo del ser que tiende a la perfección y medio para la formación en el cual el sujeto se apropia de la cultura.</p> <p>36% Proceso en el cual se transmiten y adquieren conocimientos a lo largo de su vida para incorporarse al medio en el que vive</p>
C8-8 ¿Cómo se puede implementar el objeto de estudio de la licenciatura en la práctica educativa del aula?	<p>4% El proceso de formación puede darse en cualquier espacio en el aula.</p> <p>7% Poder formarte a través de la educación integral del sujeto</p> <p>22%</p> <p>7% No sé</p> <p>11% En blanco</p> <p>11% Por medio del análisis y la crítica de los problemas educativos con el objetivo de crear propuestas pedagógicas</p> <p>38% Empleando nuevas estrategias y métodos de aprendizaje para obtener un mejor resultado</p>
C8-9 Como pedagog@ ¿cuál es tú papel en la transformación de la sociedad?	<p>4% Dando la debida importancia a cada actor social</p> <p>4% En blanco</p> <p>4% Mediante la formación, logrando una buena formación</p> <p>4% Cuando un sujeto toma conciencia sobre su formación puede pasar a la preocupación de la polis y entonces transformarla</p> <p>4% Los pedagogos no transforman la realidad</p> <p>29% Interviniendo en el proceso E-A y adecuando planes y programas de estudios así como otras herramientas y técnicas</p> <p>11% Implementando y fomentando valores cívicos y éticos, los que se han dejado del lado y que pueden llevar a ser mejor persona</p> <p>4% Ayuda a toa aquella persona a recuperar su integridad en calidad de ser humano</p> <p>18% Analizar, interpretar y criticar la realidad retomando así el conocimiento teórico para determinar con es que ésta se puede transformar</p> <p>18% Logrando la formación de los individuos, construyendo más espacios formativos</p>
C8-10 ¿Cursas actualmente la Unidad de Conocimiento Taller de Didácticas e Innovaciones Tecnológicas?	100% Sí
C8-11 De acuerdo a lo trabajado en el Taller de Didácticas e Innovaciones Tecnológicas, ¿cuál es el objetivo principal de esta Unidad de Conocimiento?	<p>93% Conocer las nuevas tecnologías y aplicarlas al campo educativo</p> <p>7% En blanco</p>
C8-12 ¿Cómo se articulan los contenidos de esta Unidad de Conocimiento al objeto de estudio de la	4% Vincular la Didáctica y las innovaciones tecnológicas a la Formación y educación del sujeto

Licenciatura?	<p>4%</p> <p>4% Vinculación TIC´s-Formación-Educación</p> <p>4% Como medio o forma de poder mejorar la educación</p> <p>4% Pues nos da alternativas para realizar mejor nuestra labor</p> <p>4% Todas nos enseñan a ser críticos, reflexivos, para resolver problemas que se presentan</p> <p>4% No sé</p> <p>40% Facilitando el aprendizaje mediante la vinculación de instrumentos tecnológicos para estar a la vanguardia en el ámbito profesional</p> <p>4% Creo que no se articula</p> <p>4% Se relaciona más en el área de la didáctica</p> <p>6% En blanco</p> <p>18% En el reconocimiento de la formación como objetivo de la utilización de estas herramientas tecnológicas y a su vez conocer las nuevas tecnologías para ayudar en el proceso formativo del hombre</p>
C8-13 ¿Cuáles contenidos consideras más valiosos para tu práctica profesional los de la Unidad de Conocimiento Teoría Pedagógica o Taller de Didáctica e Innovaciones Tecnológicas? ¿Por qué?	<p>4% Antecedentes, opiniones teórica, práctica tecnológica</p> <p>26% Taller de Didáctica e Innovaciones Tecnológicas porque son más funcionales y brindan conocimientos que actualmente demanda el mercado</p> <p>4% Que nos ayudara en el área porque podemos desarrollar proyecto a corto o mediano plazo</p> <p>19% En blanco</p> <p>36% Ambas porque son complementarias</p> <p>11% Teoría Pedagógica porque brinda bases para una conciencia crítica</p>
C8-14 Como sabes la Línea eje Didáctica-Pedagógica tiene el peso más fuerte dentro del plan de Estudios, explica ¿qué es la Didáctica?	<p>4% Disciplina que estudia el proceso enseñanza-aprendizaje</p> <p>4% Es una visión crítica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje pues plantea los cuestionamientos ¿qué, por qué, para quién, cómo, dónde?</p> <p>11% En blanco</p> <p>51% Disciplina que brinda conocimientos prácticos, herramientas y estrategias para el proceso enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de estrategias.</p> <p>30% Arte de enseñar</p>
C8-15.1 Definición de ENSEÑANZA	<p>4% Acompañamiento en la construcción de conocimientos</p> <p>4% El efecto de poder echar a volar tus prácticas</p> <p>4% Interacción entre los actores involucrados</p> <p>4% Un proceso en el cual hay una enseñanza</p> <p>4% Un proceso continuo</p> <p>4% Es aquello que se muestra sin importar si se genera un cambio en el sujeto</p> <p>4% En blanco</p> <p>4% Mostrar mundo</p> <p>3% Presentación de conocimientos para adquirirse</p> <p>61% Proceso por el cual el docente transmite conocimientos, saberes y habilidades</p> <p>4% Una práctica llevada a cabo desde distintas perspectivas puede ser llevada a cabo en distintos ámbitos, el más conocido es la escuela, dentro del aula.</p>

C8-15.2 Definición de APRENDIZAJE	<p>4% Es aquello que se genera en el sujeto pero que forma o formará parte de él</p> <p>4% Proceso continuo</p> <p>4% Psicología</p> <p>4% En blanco</p> <p>4% Es un proceso mediante el cual el alumno dentro del aula aprende de distintas formas, lo que le enseña directa o indirectamente el maestro, sus compañeros y otros agentes</p> <p>7% Puede ser significativo cada persona aprende de distinta forma</p> <p>73% El proceso de recibimiento, adquisición y apropiación de conocimientos que modifican la conducta para su posterior adaptación</p>
C8-16 Describe la forma en que se desarrollan la mayoría de tus clases	<p>7% En blanco</p> <p>47% Lectura, exposición y debate acerca de un texto</p> <p>4% En un 70% son teóricas y 30% son prácticas hablando desde la praxis</p> <p>4% Algunas son didácticas, otras teóricas</p> <p>4% Son más como plenarias donde cada quien aporta su opinión y el maestro se encarga de dar observaciones, corregir o complementar.</p> <p>30% Tradicional</p> <p>4% Como seminario, se expone el tema, se aplican dinámicas relacionadas con el tema y se concluye con la intervención del profesor para aclarar dudas o situaciones</p>
C8-17 ¿De qué se ocupa el docente dentro del aula?	<p>4% ¿En qué contexto en la carrera o de Pedagogía o en general?</p> <p>4% De enseñar únicamente su Unidad de Conocimiento muy a su manera</p> <p>11% En blanco</p> <p>19% Impartir conocimiento y formar a los alumnos, exponer y dirigir</p> <p>62% Planear las clases, mediar entre los conocimientos y los alumnos, guiar en el proceso enseñanza-aprendizaje</p>
C8-18.1 Postura Pedagógica	<p>19% a) Hermenéutico-Posmoderna</p> <p>55% b) Crítica-Dialéctica</p> <p>7% c) Tecnocrática</p> <p>19% En blanco</p>
C8-18.2	<p>47% a) Critico-Dialéctica</p> <p>19% b) Tecnocrática</p> <p>11% c) Hermenéutico-Posmoderno</p> <p>4% d) Otro: Tradicionalista</p> <p>19% En blanco</p>
C8-19 ¿Hacia dónde se debe orientar el quehacer profesional del pedagogo?	<p>11% a) Aplicación de conocimientos según los requerimientos del mercado</p> <p>15% b) La reflexión teórica del Ser y su proceso formativo</p> <p>48% c) La reflexión teórica y la transformación práctica de su realidad</p> <p>7% Las tres opciones se complementan</p> <p>4% a y c</p> <p>7% En blanco</p> <p>4% Hacia la investigación y transformación práctica de su realidad porque un pedagogo debe investigar el por qué existen modelos educativos y a que nos han ayudado</p>

<p>C8-20 Anota los comentarios que los profesores te han hecho sobre lo que el pedagogo debe saber</p>	<p>4% Cultura y sociedad  4% Investigación  37% En blanco  47% Conocimientos, habilidades y destrezas operativas  4% Crítico, analítico,  4% El pedagogo es un ser que no termina de formarse así que está en constantes apreciación de los otros y de su transformación sin olvidar su quehacer humanitario</p>
--	--