



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN**

**LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**“REVISIÓN HISTÓRICA DE DOS DÉCADAS (1976-1996),  
EN LA FORMACIÓN EN EL ÁREA DE INVESTIGACIÓN  
DE LOS LICENCIADOS DE PEDAGOGÍA EN LA ENEP  
ARAGÓN, UNAM.”**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**P R E S E N T A**

**JUAN LÓPEZ ZOILA ALEJANDRA**



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

**DICIEMBRE 2011**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

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

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

## ÍNDICE

	página
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>iii</b>
<b>CAPÍTULO I. Implicaciones del proyecto de modernización en el campo de la formación en investigación pedagógica en México.....</b>	<b>1</b>
1.1 Influencia del proyecto modernizador en la educación superior como factor determinante para la investigación educativa.....	2
1.2 Trayectoria y conformación de las instituciones que realizan investigación social y educativa en el país.....	13
1.3 Situación y perspectiva de los investigadores educativos en la actualidad.....	29
1.4 El dilema teórico entre la formación y la capacitación en investigación pedagógica y/o educativa.....	42
<b>CAPÍTULO II. El campo de la investigación educativa en el trayecto de la conformación de la licenciatura de la pedagogía en la UNAM.....</b>	<b>55</b>
2.1 La UNAM como escenario principal para la formación en investigación....	56
2.2 El proceso histórico de la carrera de pedagogía y su relación con la investigación.....	65
2.3 Las políticas educativas de 1976 a 1996 que trastocaron la Licenciatura de Pedagogía y la investigación dentro de la UNAM.....	83
2.4 Creación de las ENEP como espacios potenciales para la pedagogía y la investigación pedagógica: ENEP Acatlán y ENEP Iztacala.....	92

<b>CAPÍTULO III. Análisis de la perspectiva curricular de la licenciatura de pedagogía en la ENEP Aragón en relación a la investigación pedagógica y su incidencia en la formación del pedagogo.....</b>	<b>101</b>
3.1 Antecedentes histórico-pedagógicos para la conformación de la licenciatura de pedagogía y de investigación en la ENEP Aragón.....	102
3.2 La dimensión curricular y sus repercusiones en el campo de la investigación.....	110
3.3 El papel de la formación en la investigación pedagógica desde el anterior modelo curricular como generador del actual perfil pedagógico.....	123
3.4 Escenario del campo de investigación pedagógica en el actual plan de estudios de pedagogía en la FES Aragón.....	130
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>145</b>
<b>FUENTES DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>149</b>

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo realiza un acercamiento al desarrollo histórico que se dio en la formación de los pedagogos dentro del área de investigación educativa del anterior Plan de Estudios de Pedagogía<sup>1</sup>, impartido en la ENEP Aragón ahora Facultad de Estudios Superiores (FES) de la UNAM, abarcando dos décadas que van de 1976 a 1996.

Este acercamiento se presenta con el propósito de comprender el escenario del área de investigación educativa y reconocer aquellos elementos desde la reconstrucción articulada de las condiciones en las que se comenzaba a percibir los efectos del neoliberalismo y la globalización y que determinaron en ese momento la formación de los licenciados en pedagogía.

En este ejercicio de deconstrucción y construcción del devenir histórico se busca recuperar los eventos sucedidos no como algo estático que se queda alojado en el pasado sino como elementos inacabados capaces de transformar el presente potencial mediante la reflexión, colocando al pedagogo frente a los cambios económicos sociales de estos años que lo llevaron a formarse bajo una educación funcionalista desde la racionalidad del hipotético-deductivo que no fue del todo absoluta y cerrada.

Luego entonces, el querer comprender la dinámica en la que se desarrolló el pedagogo, los aciertos y desaciertos ocurridos en su proceso formativo dentro del campo de la investigación, se presenta como objeto de interés para este proyecto que intenta ahondar en un tema de importancia para los pedagogos pero escasamente abordado.

Ha de señalarse también que el interés personal del mismo se originó dentro del programa de Fomento a la Investigación Pedagógica<sup>2</sup> al seleccionar el tema no sólo como tema de elaboración de tesis sino también con el fin de poner a debate entre la población estudiantil de pedagogía el proceso de formación en la investigación educativa, sus problemáticas y la construcción de posibles alternativas en el ámbito pedagógico.

---

<sup>1</sup> El Plan de estudios al que se hace referencia se encuentra comprendido entre los años 1976 a 2002.

<sup>2</sup> Coordinado por la maestra Lucero Argott Cisneros, desde septiembre del 2000, después de que finalizó la larga huelga de 1999.

Se parte de que dentro del proyecto modernizador se encuentran inmersos el campo educativo y la sociedad en general en una serie de transformaciones fundamentadas sobre todo en las relaciones económicas neoliberales, las cuales han venido planteando desde años atrás una diversidad de afecciones que influyen en los sujetos y que además se encuentran signadas en la globalización, la cual se presenta en palabras de Moncayo como "...un discurso apologético y un proceso histórico-real"<sup>3</sup> instalado en todas las esferas de la sociedad.

El sector hegemónico ha mostrado al neoliberalismo como bandera de progreso en México, dándose a la tarea de diseñar reglas políticas y financieras que le han permitido conseguir un lugar en el orden global y para lograrlo ha sido necesario voltear al campo educativo, científico y tecnológico, con la idea de promover convenios entre éstos y el sector productivo; con ello se ha manejado el discurso de que realmente hay un apoyo hacia la educación y promoción de la investigación sin revelar, aunque de sobra se sabe, que existen intereses económicos excluyentes de por medio.

Desde esta perspectiva los gobiernos federales de los últimos sexenios se han visto interesados tanto en el proceso educativo como en el de investigación, tal acontecimiento se debe a los intereses eminentemente políticos y económicos que aparecen entre líneas en las reformas educativas, las que en el discurso mencionan un gran apoyo hacia el campo educativo y científico pero evidencian su inclinación hacia la creación de perfiles educativos técnicos y tecnológicos proyectados a través de la aprobación y proliferación de centros educativos públicos y privados que los imparten.

Como ejemplo de esta situación basta mencionar que en el presente gobierno y en anteriores, se ha promovido una mayor difusión e impulso tanto de la educación privada y tecnológica, como también de los programas de calidad y de la vinculación investigación-empresa.

A partir de las sombras del neoliberalismo y la globalización el campo de la investigación ha adquirido características muy particulares; por un lado ha sido utilizado como instrumento al servicio de los procesos de producción y por otro con el uso de tecnología de punta agiliza y facilita la obtención y el manejo de información estableciendo con ello redes globales de comunicación.

---

<sup>3</sup> Moncayo, Héctor. Los movimientos sociales entre la condicionalidad y la globalización (1997), p. 52.

Tal es el caso de lo que se propuso durante el gobierno de Salinas de Gortari en el que se evidenció al sector educativo como factor de modernización tecnológica,<sup>4</sup> creando el Proyecto de Modernización Educativa 1989-1994, en el que se llevaron a cabo acciones de reordenamiento, como la autoevaluación de las Instituciones de Educación Superior, la evaluación externa permanente, la renovación de planes y programas, y el impulso a la investigación mediante el avance de la ciencia y la tecnología.

“En México, a principios de los años noventa se puso en marcha una nueva política de ciencia y tecnología, a partir de una serie de diagnósticos críticos realizados sobre las estrategias seguidas anteriormente. El llamado *nuevo CONACYT* promovió desde 1990 varias acciones, entre las que destacan: la creación de varios fondos con objetivos distintos (la repatriación de científicos, la vinculación ciencia/empresa, las *cátedras patrimoniales* y otros), la incorporación de miembros significativos de la comunidad a la tarea de evaluación, y el apoyo institucional a programas de posgrado basado en evaluaciones externas.”<sup>5</sup>

No obstante en esta alianza, la investigación y los investigadores han sido tratados más como instrumentos necesarios para alcanzar intereses de producción basados en la oferta y la demanda sin considerar a los investigadores como sujetos capaces de generar mayor conocimiento en diversas áreas mediante la propia investigación. Hay que señalar que el alcance y las condiciones de los avances tecnológicos han sido relativos ya que el financiamiento se otorga de acuerdo al campo de estudio abordado y su utilidad en el campo empresarial.

La investigación tradicionalmente ha sido definida como la actividad por medio de la cual se hacen descubrimientos para alcanzar objetivos institucionales y personales<sup>6</sup> pero a esta visión del método científico se han agregado otras posturas

---

<sup>4</sup> Salinas de Gortari asumió el poder en medio de una fuerte inflación económica, la educación superior pública pasaba por crisis financieras, administrativas y académicas, por lo que el mandatario en turno se promulgó a favor de la modernización dando apertura a la economía mexicana mediante el Tratado de Libre Comercio-TLC y promoviendo la eficiencia y calidad en los procesos económicos, sociales y educativos. Lo cual se reflejó en la competencia entre las instituciones públicas y privadas, con el fin de alcanzar la excelencia educativa a través de la evaluación. Así Salinas afirmaba que “...se volvería a financiar al sector [*educativo*], pero en lo sucesivo se haría sobre la base de resultados en la calidad y transparencia pública en el manejo de fondos...”. Citado en Kent, Rollin. Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa (2002), p. 279.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p.90. El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), se creó en 1970 con el propósito de generar investigación y asignar becas a la comunidad académica, se consolidó a mediados de los ochenta e invirtió en el posgrado y la investigación mientras hubo recursos económicos, cuando se presentó la crisis de los ochenta el impulso hacia este organismo decayó, a principios de los noventa incrementó la capacidad científica y tecnológica y elevó su calidad y competitividad. Para el 2025 se ha planteado varias metas, entre ellas: una inversión del 2% del Producto Interno Bruto, estar entre las 10 economías mundiales y ser uno de los 20 países más desarrollados en Ciencia y Tecnología.

<sup>6</sup> *Vid.* Pardinas, Felipe. Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales (1985).

con mayor apertura que se han colocado, no sin dificultades, dándole otra perspectiva y diversidad a las formas de hacer investigación, aunque cabe mencionar que el positivismo prevalece en determinadas áreas y pensamientos.

Así mismo la investigación en términos de formación, es una actividad realizada primordialmente en niveles superiores a la licenciatura, a no ser por la investigación básica que realizan los estudiantes en la elaboración de la tesis para lograr el título, muchas veces considerada como un trámite burocrático y actualmente mermada por otras formas de titulación.

En el caso concreto de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), además de la formación y de la investigación efectuada en sus Facultades, se han creado Coordinaciones y Programas dirigidos a la investigación los cuales se encuentran organizados en dos bloques: Investigación Científica e Investigación Humana y son atendidos por un Consejo Técnico respectivamente.

El Consejo Técnico de Humanidades ha sido el encargado de impulsar, coordinar y evaluar las investigaciones que se desarrollan en los centros e institutos, como el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), el cual se dedica exclusivamente a la investigación de índole educativa, el Instituto de Investigaciones Sociales, la Coordinación de Investigación Científica (CIC), etc.

El quehacer de la investigación en la UNAM es abundante, sin embargo hay que resaltar que a pesar de muchos esfuerzos, la centralización ha impedido un mayor desarrollo en la investigación realizada en las Facultades de Estudios Superiores (FES) que también son parte de la UNAM.

Así mismo se ha buscado formar a los estudiantes en el campo de la investigación, sin embargo en la cotidianidad es insuficiente lo logrado, ya que habitualmente esta práctica suele ser exclusiva de la élite académica, la cual regularmente también forma parte de las instancias que se dedican a la labor de la investigación.<sup>7</sup>

En el caso particular de la FES Aragón otrora ENEP, que nació con otras escuelas como resultado del improvisado programa de descentralización poblacional

---

<sup>7</sup> Algunas de las instituciones enfocadas a la investigación son: El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología - CONACYT, El Sistema Nacional de Investigaciones-SNI, El Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), El Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-CIESAS, La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO, El Colegio de México-COLMEX, etc.



de la UNAM, llevado a cabo en la década de los setenta,<sup>8</sup> dentro del gobierno de Luis Echeverría, fue el último de los planteles en entrar en servicio. Se inauguró el 19 de enero de 1976, situado en el Municipio de Netzahualcóyotl, Estado de México.

Esta escuela en sus inicios enfrentó retos, como la falta de servicios públicos, incredulidad como escuela perteneciente a la UNAM, desfase y distanciamiento de las innovaciones en materia de educación, difícil acceso a la zona, etc. Dichas situaciones con el tiempo se han ido superando aunque el rezago educativo continúa presente.

Esta institución comenzó sus labores académicas con diez Licenciaturas: Ingeniería Civil, Arquitectura, Relaciones Internacionales, Sociología, Diseño Industrial, Periodismo y Ciencias de la Comunicación, Derecho, Ingeniería Mecánica Eléctrica, Economía, y Pedagogía. Más adelante se agregaron las licenciaturas de Planificación para el Desarrollo Agropecuario en 1980 e Ingeniería en Computación en 1981.

El posgrado se inició en 1982 con la aprobación de la Maestría de Enseñanza Superior y continuó con la de Especialidad en Ciencias Penales, aprobada en 1983 y la Maestría en Economía Financiera, aprobada en 1984 y la de Especialización en Puentes (Ingeniería), aprobada en 1987. Más adelante se crearon los Doctorados en Derecho, Pedagogía y Economía.

Los modelos curriculares, tanto de las licenciaturas como del posgrado, fueron traídos de las Facultades de Ciudad Universitaria e implementados sin mucha variación al inicio de los mismos en la ENEP Aragón. Por varios años los planes de estudio no se actualizaron y las modificaciones apenas si se percibieron, pero en enero de 1991 se aprobó la reforma de planes y programas dando un plazo no mayor a cuatro meses y medio para entregar los proyectos, no todas las carreras aceptaron la reestructuración al cuestionar la premura del tiempo por lo que cada una ha tenido que esperar su turno para la actualización curricular.

---

<sup>8</sup> “Surgen estas escuelas en medio de serias dificultades, entre otras la falta de credibilidad por en cuanto a la validez de sus estudios, la escasez de maestros y su poca disposición para desplazarse a estos centros educativos, así como la improvisación de los planes y programas de estudio.” Carrillo Avelar, Antonio. et al. Algunos supuestos teóricos sobre la racionalidad empleada en el plan de estudios de la carrera de pedagogía en la UNAM. En Barrón Tirado y Bautista. Memoria del foro: Encuentro sobre diseño curricular. UNAM, ENEP Aragón (1991), p.136

En cuanto al rubro de la investigación dentro del proyecto académico de la ENEP Aragón, se desarrolló lentamente a través de las necesidades expresadas por su población docente y estudiantil, entre sus objetivos se encontraban:

- Instituir un programa que determine las líneas prioritarias de investigación.
- Impulsar un programa global que articule y aproveche la potencialidad de la escuela.
- Ampliar cualitativa y cuantitativamente la participación de nuestros académicos en los proyectos.
- Establecer programas de vinculación escuela industria.
- Reforzar el personal académico, los proyectos y programas del Centro Tecnológico.
- Promover y difundir los proyectos de investigación.

Pese a estos objetivos, no se pudo conseguir que la investigación alcanzara una consolidación, no había claridad en gran parte de su comunidad acerca de lo que significa hacer investigación. Puesto que “En la práctica docencia e investigación han estado separadas en la ENEP Aragón, ya que los profesores dedican las horas contratadas a la labores docentes y únicamente los académicos de carrera pueden intentar algún tipo de investigación”.<sup>9</sup> Por lo que tanto profesores como alumnos quedaban lejos de realizar investigaciones en forma.

En lo que respecta a la licenciatura en pedagogía impartida en la ENEP Aragón, esta retomó el Plan de Estudios del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM que a su vez fue trasladada de la maestría, creada en 1955, antes que la licenciatura, reemplazando con ello a la de Ciencias de la Educación, todo con el fin de separar esta carrera de las demás maestrías que se impartían en dicha Facultad; además de orientar al profesional de esta área para que desempeñara diversas actividades relacionadas con el campo educativo.<sup>10</sup>

Posteriormente el Plan de estudios sufrió algunas modificaciones en las que no aparecieron cambios profundos, hasta 1959 en que se introdujo el nivel de licenciatura teniendo como único logro concedido, la obligatoriedad del curso de Historia de la Educación de México. Aún con estos cambios: “el enfoque tecnicista

---

<sup>9</sup> Galicia Reyes, Jovita. Las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales: Proyecto inconcluso de descentralización e innovación de la UNAM 1974-1994, ENEP Aragón. Tesis de maestría (2003), p.175.

<sup>10</sup> “(...) el propósito perseguido con la creación de esta carrera es mejorar los aspectos académicos del magisterio, formando pedagogos que puedan, con base en una orientación moderna, satisfacer las necesidades nacionales en materia de organización de escuelas, investigaciones pedagógicas y preparación de maestros para la enseñanza en escuelas secundarias.” “Facultad de Filosofía y Letras”. Guía de carreras universitarias 1956. pp.25-26. Citado en Ducoing, Patricia. La Pedagogía en la Universidad de México 1881-1954 (1990), p. 247.

continuó predominando, al igual que la ausencia de ejes curriculares y la desvinculación con las prácticas educativas vigentes.”<sup>11</sup>

Para 1966 se presentó una nueva reforma, en la cual se estableció que la duración de la licenciatura fuera de cuatro y no de tres años como se venía realizando, se propusieron cuatro áreas de especialidades: psicopedagogía, sociopedagogía, didáctica y organización, y filosofía e historia de la educación. Para 1972 se propuso el cambio por áreas de interés, para flexibilizar la formación del pedagogo, también se incorporaron talleres y seminarios al plan de estudios.

En 1976 dentro del programa de descentralización de la UNAM se pasó el plan de estudios de la licenciatura de pedagogía de Ciudad Universitaria a la ENEP Aragón, en donde también sufrió modificaciones a través de los años, que si bien llevaron la mejor de las intenciones poco transformaron el plan de estudios.

Desde 1981 se intentó dar soluciones a las problemáticas que surgieron en la carrera mediante el análisis curricular, se propuso la elaboración de programas por materias con el fin de actualizar los contenidos académicos, las materias se agruparon por áreas y se creó la de investigación educativa (1985), con lo que se estructuraron las cinco áreas que la constituyeron hasta la implementación del nuevo Plan de Estudios sucedida en el 2002.

Ya incorporada el área de investigación, el plan de estudios quedó conformado del siguiente modo: se establecieron un total de 244 créditos a cubrir, de los cuales 168 eran obligatorios y 75 optativos; cursando 58 materias, que se integraron de 40 obligatorias y 18 optativas en ocho semestres agrupadas en cinco áreas: de psicopedagogía, de didáctica y organización, de sociopedagogía, histórico–filosófica y de investigación educativa.

Los objetivos de la carrera de pedagogía fueron dirigidos a:

1. Contribuir a la formación integral de la persona.
2. Formar científicamente a los profesores en esta disciplina.
3. Contribuir a la formación pedagógica de los profesores de las diferentes disciplinas que se imparten en la enseñanza media y superior.
4. Colaborar con la Universidad en el estudio y resolución de las consultas que sobre educación le formulen el Estado u otras instituciones.

---

<sup>11</sup> Ibídem, p. 255.

Mientras el perfil demandado señalaba que: “El profesional de pedagogía estará capacitado para planear, programar, supervisar y controlar las actividades de formación pedagógica”.<sup>12</sup>

Este perfil permite llevar a la mesa del debate la discusión sobre la importancia que adquirió la práctica como tal, mediante la capacitación y no la formación como base e instrumento del proceso educativo del pedagogo. Así mismo el currículum modificado en forma y no en fondo, se mostró obsoleto y distante de las necesidades reales de los pedagogos respondiendo más a intereses políticos y económicos superpuestos a los intereses académicos.

Desde este tenor, en la estructura curricular de la carrera de pedagogía, se priorizaron la psicopedagogía y la didáctica sobre la sociopedagogía, el área histórico-filosófica y la investigación educativa; esta desigualdad se reflejó en la cantidad de materias que había por áreas, en el número de horas clase, e incluso en el peso que se les daba por los créditos asignados a algunas materias.

Así la pedagogía quedó inscrita en el tradicionalismo, al mismo tiempo que se le relacionó con un proyecto político educativo modernizante que contribuyó a moldear sujetos dispuestos a responder y producir un modelo de sociedad acorde con los intereses de la clase dominante.

Dicho diseño fue influenciado por el modelo norteamericano, sostenido por la corriente empírico funcionalista, con la que se pretendió fomentar una instrucción psicoeducativa con el objetivo principal de la preparación de los jóvenes para la vida adulta mediante una educación técnica, acrítica y ahistórica promotora del “saber hacer”.

Ante esta situación se buscó poner a debate los temas de interés para la carrera en ese momento y así entre 1981 y 1985 se llevaron a cabo una serie de actividades en relación a la cuestión curricular: se presentó la primera reunión de planeación académica del área de pedagogía; el foro de análisis sobre el currículum; la realización de la investigación: “El currículum de pedagogía, un estudio exploratorio desde la perspectiva estudiantil”. Durante este tiempo se presentaron algunos cambios, dentro del área de didáctica desaparecieron los talleres de radio y fotografía y en el área de investigación educativa se creó el taller del mismo nombre (1983). Para 1985 se promovió un mayor número de materias optativas.

---

<sup>12</sup> Fuente: Plan de Estudios de Pedagogía, ENEP Aragón (1976-2004).

Estos eventos estuvieron signados por una serie de movimientos estudiantiles y sociales que surgieron en reclamo de condiciones más justas y democráticas. Uno de ellos fue en 1984, a causa de una lista de demandas de los estudiantes, que hacían a las autoridades: "...fotocopiado eficiente, material bibliohemerográfico, planta permanente de profesores, planes y programas de estudio actualizados, destitución del Coordinador de Ciencias Políticas y del Secretario Técnico de Sociología. Emilio Aguilar Ramírez y Jorge Vargas, respectivamente, así como participación del estudiantado en las decisiones de la escuela."<sup>13</sup> El entonces director de la ENEP Aragón, Sergio Rosas Romero adoptó una posición autoritaria e intolerante, lo que se tradujo en un paro de actividades de más de cuatro meses, sin embargo, a pesar de la organización de los estudiantes los resultados fueron mínimos y superficiales.

Así también en 1986 con la Reforma Universitaria que propuso el rector de la UNAM Jorge Carpizo (1985-1989), los estudiantes nuevamente se movilizaron no sólo en Aragón sino en toda la Universidad, en contra de las medidas de intento de privatización que aparecieron en el documento: Fortaleza y Debilidad de la UNAM, presentado el 16 de abril de 1986. Ante la inconformidad de los estudiantes por dichas reformas, el 31 de octubre del mismo año se constituyó el Consejo Estudiantil Universitario (CEU) iniciando pláticas con representantes de rectoría, pero por falta de acuerdos el 29 de enero de 1987 se declaró la huelga en toda la UNAM, que no terminaría hasta el 18 de febrero del mismo año.

Carpizo dejó la rectoría ante un aparente fracaso de las reformas que intentó establecer en la máxima casa de estudios y tomó posesión en su lugar José Sarukhan, quien a través del programa de Academización de la UNAM 1989 buscó acuñar en su actividad esencial de generación y transmisión de conocimientos el término de excelencia académica en la actividad docente, muchos profesores comenzaron a utilizar un discurso basado en la eficiencia y calidad, acentuado aún más con las políticas salinistas concretadas en el Tratado de Libre Comercio (TLC) en vigor a partir del 1 de enero de 1994, fecha en la cual también se dio el movimiento de insurrección del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), evidenciando a nivel nacional la problemática indígena, pero fijando una perspectiva diferente por medio de la concientización social con lo que impactó en todas las esferas sociales, incluyendo a los estudiantes de la UNAM.

Todas estas situaciones junto con otras que sucedieron en años posteriores han llevado a que el currículum de la licenciatura de pedagogía se encuentre señalado

---

<sup>13</sup> La Jornada 21 de julio de 1984. citado en Galicia Reyes Jovita. *Op cit.*, p. 173.

por un escenario que ha encausado la formación del pedagogo de Aragón en el campo de la investigación de un modo característico y particular distinto a las demás instituciones, incluso de las que también pertenecen a la UNAM.

El área de investigación educativa, dentro de este contexto careció de la estructuración curricular que determinara la realización de investigaciones formales al interior del aula, pocas excepciones se dieron en esta área<sup>14</sup>, pero no fue la tendencia general, de la misma manera que no se contempló como el espacio idóneo donde pudiera llevarse a cabo la realización de construcción de conocimientos teóricos y prácticos.

No era de sorprenderse entonces que la mayoría del alumnado haya evadido su incorporación al área de investigación pedagógica, puesto que se le llegó a considerar como tediosa, aburrida, compleja y sumamente teórica. Todo esto contribuyó a querer evitar lo más posible las materias que constituían dicha área por lo menos las de carácter optativo sin poder evadir las obligatorias.

Por lo que desde esta problemática es que se desprende la **tesis** del presente trabajo: En el Plan de estudios de la carrera de pedagogía en la ENEP Aragón que tuvo una vigencia de 1976 a 2002, contemplando las dos primeras décadas, no existió una formación adecuada de los estudiantes de pedagogía en el área de la investigación educativa, entendida ésta como una formación reflexiva, crítica, propositiva y sensible a los acontecimientos históricos-sociales relacionados con la pedagogía; puesto que adoleció de un modelo curricular vinculado al proceso de aprehensión y construcción de conocimiento en el campo de la investigación pedagógica que no alcanzó a cumplir con la formación de un perfil orientado hacia la investigación en la mayoría de los pedagogos, como producto o resultado de la trayectoria educativa, enmarcada en las políticas de modernización que han comulgado con los intereses del proceso de globalización y el proyecto neoliberal.

Así mismo se traza como **objetivo general** la intención de reconocer el proceso por el cual ha transitado la pedagogía para comprender el escenario del área de investigación educativa en el que se formó el estudiante de pedagogía dentro del Plan de Estudios anterior durante sus dos primeras décadas (1976-1996) en la ENEP Aragón. Así como Reflexionar sobre el contexto histórico que ha influido en la

---

<sup>14</sup> En este punto cabe volver a mencionar que el presente proyecto que culmina como tesis de licenciatura surgió como parte del Programa de Fomento a la Investigación Pedagógica, espacio que se generó con la idea de promover la formación teórico-práctica de la investigación entre los estudiantes de pedagogía.

formación del pedagogo en el campo de la investigación pedagógica, mostrando los efectos del proyecto modernizante.

Para lograr una lectura pedagógica adecuada se hizo un acercamiento histórico y conceptual de las categorías de neoliberalismo, globalización y proyecto de modernización, así también se abordaron las concepciones de pedagogía, formación, investigación y currículum, principalmente.

Si bien no se trabajó la historia como un elemento a desarrollar dentro de la tesis, se rescata como elemento articulador en el que se posibilita la recuperación del pasado en el presente y la configuración hacia el futuro, en el marco de la ENEP Aragón–UNAM.

El neoliberalismo se concibe como un Estado inequitativo en proceso de reducción de su participación en la producción de bienes y servicios públicos, su interés redundando en dar paso al fortalecimiento del sector empresarial por medio de la privatización de las empresas públicas, la eliminación de subsidios, la liberación de precios, la libertad de contratación, el derrumbamiento de fronteras y el recorte del gasto público, por lo que se concuerda con **Valenzuela Feijoo** que lo ubica como un “(...) proceso de creciente politización de la elite empresarial y viceversa, de creciente privatización de las políticas.”<sup>15</sup> Favoreciendo con ello los intereses de un pequeño sector de la sociedad sin tomar en cuenta las necesidades del resto de ella.

En cuanto a la globalización se coincide con **Sergio de la Peña** al referirse a ella “como la presión irresistible para entrar en la competencia mundial por efecto de la poderosa y nueva forma de la ofensiva comercial, o sea, la tecnológica que convierte la incompetencia mucho más costosa...”<sup>16</sup>

En lo que concierne al proyecto de modernización y revisando a **Ruiz del Castillo**, se le concibe como una vía histórica sobre la cual se puede transitar en varias ocasiones y no como un periodo histórico estático. “Es preciso recuperar nuestra memoria histórica y reconocer que prácticamente desde la conquista nos han sometido a “procesos de modernización” acordes desde luego con cada circunstancia histórica y la función de los parámetros establecidos por quienes se encuentran en el poder”.<sup>17</sup>

---

<sup>15</sup> Valenzuela Feijoo, J. El Mundo de Hoy. Mundo, Razón y Utopía (1994), p. 61.

<sup>16</sup> De la Peña, Sergio. América Latina frente a la globalización (1995), p. 25.

<sup>17</sup> Ruiz del Castillo, Amparo. Educación Superior y Globalización (2002), p. 144.

El concepto de pedagogía se retomó de **Adriana Puiggrós** que señala: “La pedagogía queda así delimitada como un campo de significaciones que manifiestan las interpelaciones producidas por los sujetos sociales referidos a la educación, entendida como una práctica productora de sentidos múltiples y diversos, estructurándose en diferentes momentos históricos, como discursos o gérmenes de otros nuevos a partir de los cuales quedan al descubierto <<múltiples prácticas en juego>>, en el marco de las luchas sociales.”<sup>18</sup>

De igual modo se concibe a la formación más allá de procesos escolarizados y se le refiere de acuerdo con **Gómez Sollano** como: “(...)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>19</sup>

En cuanto a la investigación se le considera una actividad profunda y diversificada, respaldada por la unión entre la teoría y la práctica, basados en el rigor, la disciplina y la creatividad para la generación de conocimientos por lo que se sigue a **Paulo Freire** cuando señala que: “La investigación temática, que se da en el dominio de lo humano y no en el de las cosas, no puede reducirse a un acto mecánico. Siendo un proceso de búsqueda de conocimiento y por lo tanto de creación (...). Es por esto por lo que la investigación se hará tanto más pedagógica cuanto más crítica y tanto más crítica en cuanto, dejando de perderse en los esquemas estrechos de las visiones parciales de la realidad (...) se fije en la comprensión de la *totalidad*.”<sup>20</sup>

Respecto a la noción de currículum, se concuerda con la construcción que realiza **Alicia De Alba**. “Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía.”<sup>21</sup>

---

<sup>18</sup> Puiggrós, Adriana. Educación popular en América Latina (1992), p. 20.

<sup>19</sup> Gómez Sollano, M. “Formación de sujetos y configuraciones epistémico-pedagógicas”. En Valencia, Guadalupe. Epistemología y sujetos: algunas contribuciones al debate (2002), pp. 82-83.

<sup>20</sup> Freire, Paulo. Pedagogía del oprimido (1998), p.129.

<sup>21</sup> De Alba, Alicia. Evaluación curricular (1991), p. 62.



En cuanto a la metodología se señala que ante la diversidad de metodologías, se corre el riesgo de “casarse” con alguna de ellas, hasta el grado de pensarla como absoluta y aferrarse a ésta de tal modo que se presente aún más rígida y sistemática que el propio método positivista por lo que es necesario dejar en claro que no existe un método único e infalible, por el contrario se reconoce como un proceso mediante el cual se llega a la producción de conocimientos.

Desde esta posición es importante mencionar que el tema trabajado se abordó con la metodología de la investigación documental desde una perspectiva crítica, ya que se tiene por objeto la revisión histórica de la formación del pedagogo en la investigación educativa, lo cual ha implicado ciertos retos, puesto que “entrar dentro del campo de la filosofía de las ciencias sociales equivale a tropezar con la polémica,”<sup>22</sup> pues hay que lidiar en la confrontación con el método científico y entrar a la discusión de la cientificidad de las metodologías cualitativas como alternativa al ideal metodológico que presenta al hipotético-deductivo como medida absoluta de cientificidad.<sup>23</sup>

De este modo el presente proyecto se inclina a manejar una metodología flexible y específica, es decir, propia a la particularidad del objeto estudiado y de las finalidades que se persiguen, impulsada más con el ánimo de la curiosidad que de una metodología rígida;<sup>24</sup> lo cual no significa que este proyecto carezca de una base seria, comprometida y coherente con el quehacer de la investigación pedagógica, por el contrario se busca establecer conexiones entre la cuestión teórico-epistemológica y el objeto de estudio inserto en una trama histórica social específica en interacción con el pedagogo como sujeto dinámico de la realidad.

Al partir de la **metodología documental**, que procura moverse desde un marco de referencia ya planteado en el propio fenómeno estudiado, es necesario señalar, que si bien acude principalmente a documentos escritos, no se reduce a la acumulación de datos en forma indiscriminada. Por lo que no se limita a un simple historicismo.

“La investigación documental depende fundamentalmente de la información que se recoge o consulta en documentos, entendiéndose este término en sentido amplio, como

---

<sup>22</sup> Mardones y Ursua. Filosofía de las ciencias sociales (1988), p.15.

<sup>23</sup> De acuerdo a Laura Cázares, hacer ciencia significa: “obtener un conocimiento sistematizado, organizado, de una suma de elementos que cumplen una función común... hacer ciencia implica investigar.” Cázares, Laura. Técnicas actuales de investigación documental (1990), p. 16.

<sup>24</sup> “Las ciencias del espíritu, como la historia, pretenden comprender hechos particulares, mientras que las ciencias naturales tratan de formular leyes generales”. Mardones y Ursua. *Op cit.*, p.23.

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>25</sup>

No se trata solamente de leer un texto, consiste en tratarlo como una estructura o unidad en la que se toma en cuenta el contenido expresado y el latente, integrándolos al proceso de investigación, el cual pretende abordarse con una actitud crítica y reflexiva que permita no sólo la explicación del objeto estudiado sino también, su integración, coordinación, interpretación y valorización<sup>26</sup>. En suma, se intenta deconstruir el hecho y conocer sus partes para posteriormente reconstruirlo y articularlo a la realidad para alcanzar la comprensión del mismo. “La investigación ha de tender a asimilar en detalle la materia investigada, a analizar sus diversas formas de desarrollo y a descubrir sus nexos internos.”<sup>27</sup>

En el plano de la realidad no puede tomarse el hecho histórico como algo estático, sino como un elemento en movimiento generado por el actuar del hombre y en el que el hombre mismo como sujeto, se encuentra inmerso siendo capaz de su aprehensión, comprensión y explicación, sin que por ello deje de pertenecer a la realidad de la cual forma parte y busque expresar la relación que tiene con la misma<sup>28</sup>, obviamente la elaboración de este proceso se conduce por un camino de análisis y síntesis en el que la representación caótica del todo se presente al final como una totalidad coherente.

Se busca hacer una interpretación que vaya más allá de la que se ha limitado a realizar interpretaciones de texto en forma aislada, sin tomar en cuenta el marco que lo contextualiza, “la noción del contexto puede ampliarse más allá de los textos e incluir el contexto histórico-social.”<sup>29</sup> En suma se persigue conformar y leer al texto dentro de su contexto, dándole un sentido crítico que incluya las peculiaridades políticas, económicas, sociales y pedagógicas del momento histórico señalado, vinculándolo con el presente para ser un elemento más que contribuya a la toma de conciencia en la formación en investigación de los pedagogos.

---

<sup>25</sup> Cázares, Laura. *Op cit.*, p. 18.

<sup>26</sup> La abstracción que se realiza busca “(...) descubrir la estructura interna del objeto “separándolo” y “purificándolo” de las formas complejas, para captar el fenómeno en “su simple forma elemental”, sin momentos perturbadores y oscurecedores.” De la Garza Toledo, E. *El método del concreto abstracto concreto* (1988), p. 22

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 20

<sup>28</sup> “El mundo de la realidad no es una variante secularizada del paraíso de un estado de cosas ya realizado y fuera de tiempo, sino que es un proceso en el curso del cual la humanidad y el individuo realizan su propia verdad, esto es, llevan a cabo la humanización del hombre”. Kosik, Karel. *Dialéctica de lo concreto* (1967), p. 36.

<sup>29</sup> Weiss, Edward. *Hermenéutica y dialéctica* (1989), p. 8.

Desde esta lógica es que se abordan y orientan los capítulos que dan cuerpo y articulación a estas inquietudes:

En el capítulo I, se expresa mediante la revisión histórica en México, el desarrollo de los espacios institucionales en que se ha realizado la investigación educativa, así como sus características y la influencia que ésta ha recibido dentro del proyecto de modernización aquí trabajado, en el que el neoliberalismo y la globalización se presentan como el paradigma político y económico que ha hecho mella en todos los ámbitos de la sociedad y por lo tanto, también en el pedagógico y la investigación.

Dentro de este marco en que se ha visto trastocada la investigación educativa, se destaca el papel del investigador, el cual a partir de las presiones originadas por el sistema institucional público, se ha encontrado en la disyuntiva de seguir una línea teórico-metodológica impuesta y acorde con los intereses que persigue el régimen de la hegemonía, o de optar por hacer cuestionamientos acerca de las pautas establecidas desde esta lógica, las cuales contribuyen a la fragmentación y empobrecimiento de la misma investigación, y buscar alternativas que configuren posibilidades más reales y equitativas en las cuestiones educativas.

Así mismo se señala la importancia que tiene la formación en investigación, ya que mediante la reflexión sobre la misma se busca su diferenciación en relación a la capacitación y su resignificación como proceso formativo más allá del ambiente institucional escolarizado.

En el capítulo II se muestra el proceso de conformación de la licenciatura de pedagogía en el marco de la UNAM, considerada como la Máxima Casa de Estudios del país; pero como institución educativa se ha encontrado sujeta a los imperativos políticos y económicos gubernamentales. Por lo que dentro del proyecto de modernización signado por las políticas educativas internacionales, se ha intentado disminuir su representatividad a través de la reducción de los recursos financieros, materiales y humanos.

Así en este apartado, se procura afinar en detalle la situación tanto de la investigación como de la carrera de pedagogía al interior de la UNAM, en un primer momento como actividad que se realiza en los centros de investigación pero seguidamente se busca su vinculación con el desarrollo e implementación en la licenciatura de pedagogía.

También se revisa la creación y desarrollo de las ENEP, mostrando los casos específicos de Acatlán e Iztacala, señalando que en Acatlán también se imparte la carrera de pedagogía.

Posteriormente en el capítulo III se reflexiona desde la perspectiva curricular la creación y desarrollo de la licenciatura de pedagogía y su vínculo con la investigación dentro de la ENEP Aragón.

Se realiza un acercamiento del currículum en tanto se debate sobre sus orígenes, conceptualización y dimensiones que abarca; así mismo se señala su pertinencia dentro de las instituciones educativas y de cómo se reviste de una postura política que influye en la conformación de cualquier plan de estudio, en este caso en el de pedagogía de la ENEP Aragón (1976-2002).

De igual forma se señala que al inicio de las actividades académicas en la ENEP Aragón entre las carreras implementadas se encontraba la de pedagogía mas no la investigación, a pesar de que en el modelo que le dio origen a la Escuela planteaba en sus objetivos la vinculación entre docencia e investigación, ésta se incorporo posteriormente y lentamente ha ido ganando terreno, aunque no ha sido suficiente.

Por su parte la investigación dentro de la carrera de pedagogía no pudo desenvolverse con mayor amplitud, puesto que desde el currículum no se le daba mayor participación que de uso instrumental, y que de no ser por la inquietud de docentes y alumnos, la investigación pedagógica pudo trascender a niveles de mayor reflexión enriqueciendo su propia práctica.

Así mismo se pretende encontrar puntos de enlace y diferenciación del plan anterior 1976-2002 con el plan de estudios vigente (2002), ya que no puede dejar de tomarse en cuenta el plan anterior, pues es parte del proceso histórico de la carrera, además de que muchas generaciones fueron las que se formaron bajo este enfoque.

## **CAPÍTULO I: IMPLICACIONES DEL PROYECTO DE MODERNIZACIÓN EN EL CAMPO DE LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA EN MÉXICO.**

En el carácter cotidiano de la investigación pedagógica surgen una serie de problemáticas y situaciones políticas y educativas que afectan directa e indirectamente el desarrollo de la sociedad, por lo que comúnmente se convierten en objeto de análisis de este quehacer.

No obstante, el mismo campo de la investigación pedagógica al estar ineludiblemente inmerso dentro del marco histórico social de México y estar respaldado comúnmente por alguna institución que le dé legitimidad a sus acciones; como pudieran ser los espacios designados especialmente para esta labor en las universidades, otras escuelas de nivel superior, centros privados, gubernamentales, internacionales, etc.; recibe cierta influencia por parte del proyecto modernizador, implementado desde la línea neoliberal-globalizada, considerada como el paradigma actual en materia política y económica a nivel internacional que afecta a las demás esferas sociales, entre ellas a los sectores de educación e investigación, alterando así su dinámica interna y determinando muchas de sus actividades y su trascendencia hacia las formas privilegiadas del sistema: mercantilización, excelencia, individualización, capacitación, instrumentalización, entre otras; con el fin de alcanzar un nivel que le permita competir a nivel internacional, aunque esta competencia se limite sólo a la aceptación e imposición de los ejes internacionales dentro del país.

Dentro del marco del proyecto modernizador, la investigación pedagógica se ha visto trastocada en su desarrollo siguiendo una direccionalidad impuesta que va de acuerdo con los intereses que persigue el régimen actual en cuestión social y educativa, la cual no ha sido absoluta, puesto que aun sin poder negar su participación en este proceso una parte de ella sí ha sido capaz de cuestionar las pautas establecidas desde esta lógica, que contribuyen a la fragmentación y empobrecimiento de sí misma y se ha dado a la tarea de proponer en un sentido diferente posibilidades reales de crecimiento tanto de los sujetos, como de la sociedad desde un enfoque de mayor equidad.

A partir de estas inferencias se propone realizar un rastreo histórico de su trayectoria, permitiendo conocer las condiciones en que ha tenido origen, desarrollo y constitución la investigación pedagógica y/o educativa, y la denominación de la misma desde el campo de la pedagogía y la educación, junto con las restantes áreas

sociales y humanas, así como las tendencias teórico-metodológicas en las que se ha inscrito y desde las que se ha posicionado, obteniendo un espacio dentro del contexto actual, ya sea como legitimadora y propulsora de la ideología dominante o como confrontadora de la misma intentando configurar distintas alternativas, en cualquiera de estos extremos tomando en cuenta sus respectivos alcances y limitaciones se determina el papel del investigador en el campo de la educación, condicionado nuevamente en su práctica por factores modernizadores como la normatividad institucional, el uso de tecnología y el proceso de formación.

Este último elemento se considera parte importante que influye en la decisión, actividad y orientación de los trabajos del investigador además de que internamente la formación como tal también mantiene un debate con su propia resignificación, en el que aparecen distintas formas de concebirla y recrearla puesto que su expresión tradicionalista a nivel discursivo ya no es válida, por lo que se implementan nuevas formas que se sustentan por un lado en la practicidad del momento reducidas en la capacitación o educación técnica y por otro en la actitud reflexiva que toma en cuenta aspectos de mayor amplitud que van más allá del ambiente institucional del sujeto en proceso de formación vinculado con otros sujetos, tomando en cuenta el contexto histórico-social. Ante este escenario se torna vigente el tema de análisis al establecer su desarrollo dentro de la modernidad mexicana.

### **1.1 Influencia del proyecto modernizador en la educación superior como factor determinante para la investigación educativa.**

Dentro del proceso de modernización de México se ha instaurado el sistema neoliberal, al que paralelamente se le ha incorporado el proceso de globalización, instituyéndose ambos como el paradigma contemporáneo que mediante la reorganización de los países principalmente occidentales ha llegado a provocar cambios importantes, intensificando el manejo de las relaciones internacionales así como la reestructuración<sup>30</sup> interna de cada país, en donde la articulación educación-trabajo se vuelve uno de los vínculos de mayor importancia, pues es ahí en donde se gestan los procesos productivos y de servicios, propiciados y propiciadores a la vez de los cambios estructurales.

---

<sup>30</sup> Se alude a la reestructuración en este caso como una constante variación estructural en donde conviven la inestabilidad y los reajustes; como "...un proceso histórico de pruebas de fuerza, de imposiciones y derrotas, [que] remite inmediatamente a un ámbito social y político, al espacio de los actores sociales y sus luchas." Moncayo, Héctor-León. Op.cit., p. 56.

Este proceso se viene dando en México desde hace algunas décadas, en los ámbitos de lo político, lo económico, lo social, etc., pero especialmente en lo educativo que se ha visto sujeto a la lógica de las políticas dominantes de tal manera que las actividades desarrolladas se ven influenciadas por las decisiones tomadas en este nivel.

No es excepción el campo de las Instituciones de Educación Superior (IES) que en términos generales se ha enfocado al proceso de formación de cuadros profesionales productivos, al desarrollo de investigaciones de diversa índole y a la propagación de la cultura.

Así mismo el trato que se ha venido dando a los campos de las humanidades y ciencias sociales con respecto al de las ciencias exactas ha sido inequitativa desde el aspecto que, mientras al campo científico se le ha tomado como base del desarrollo tecnológico al campo de las humanidades y de las ciencias sociales se le ha visto como el espacio idóneo para llevar a cabo el proceso de reproducción ideológica.

Todo esto se vuelve más complejo en la dinámica interna de las humanidades, ya que se encuentra una dispersión de intereses y objetivos que han orillado a constantes debates, que si bien son enriquecedores por la retroalimentación que producen, no se ha logrado una consolidación en este tipo de investigación al ser una fuerza disgregada que muestra una diversidad de tendencias teóricas y prácticas limitadas, por lo que a criterio del sector hegemónico no ha sido redituable para los intereses del país dentro del proyecto modernizador y por lo tanto no se ha preocupado en promover las condiciones necesarias para el desarrollo pleno del mismo.

En este sentido el proyecto de modernización<sup>31</sup> implementado desde el enfoque de la globalización y el neoliberalismo "(...) persigue un objetivo político fundamental asociado a una estrategia económica, la cual es incrementar la generación de excedentes a partir del aumento de los niveles de productividad y calidad de bienes y servicios".<sup>32</sup> Y para ello el sistema gubernamental ha tenido que adecuarse a la

---

<sup>31</sup> El manejo del proyecto de modernización, es desde un sentido que lo concibe como una vía histórica sobre la cual se puede transitar en varias ocasiones y no como un periodo histórico estático. "Es preciso recuperar nuestra memoria histórica y reconocer que prácticamente desde la conquista nos han sometido a "procesos de modernización" acordes desde luego con cada circunstancia histórica y la función de los parámetros establecidos por quienes se encuentran en el poder". Ruiz del Castillo, Amparo. *Op cit.*, p. 144.

<sup>32</sup> Taborga, Huáscar et. al. Marco Contextual de la relación de la Educación Superior con el Sector Productivo y con el Desarrollo Tecnológico. En Arredondo, Martiniano. La educación Superior y su relación con el sector productivo (1992), p.32.

sustitución del modelo administrativo concebido desde la política de liberalización de precios; a la aceleración de procesos productivos con base en la simplificación de tareas; la velocidad y promoción de las innovaciones tecnológicas y el desarrollo científico a través de la investigación por y para las grandes empresas; considerándolo como una inversión estratégica que contribuirá al logro de los objetivos del grupo hegemónico sin importar el costo social que esto conlleve, pues lo importante consiste en cubrir los requisitos que demandan los organismos internacionales para estar dentro del vigente orden mundial.

Aún así, sin importar el precio que se tenga que pagar se siguen promoviendo y efectuando los cambios sugeridos para lograr su inclusión al mundo globalizado, pues de antemano se sabe que en:

“(…) la carrera aparentemente sin fin y cada vez más intensa entre los cambios tecnológicos y la competencia mundial (…) Los países del ex-Tercer Mundo, o sea, atrasados, gran parte de los del ex-Segundo e incluso algunos del Primero(…) no pueden simplemente rehusar el reto y no concurrir. El costo social de quedarse atrás o marginarse es aún más alto.”<sup>33</sup>

Para tratar con mayor precisión lo que implica el proceso de modernización, es conveniente señalar que con base en lo anteriormente señalado y desde el enfoque del presente trabajo, se considera como el conjunto de procesos económicos y sociales que tienden hacia el progreso de la sociedad, sustentado en la razón, buscando con ello disminuir los problemas de la humanidad y conseguir el reconocimiento internacional, apoyándose de elementos y acciones relacionados con la institucionalización de servicios (la educación por ejemplo); el surgimiento del capitalismo concretado en la división de trabajo y la diferenciación de clases sociales (proletariado y burguesía); y el desarrollo científico y tecnológico por medio de la investigación.

Desde la perspectiva histórica se le ubica como una etapa de grandes alcances y transformaciones que tuvo su inicio y desarrollo entre los siglos XVI y XVIII en Europa, sin embargo esta delimitación carece de sentido al revisar el proceso histórico de las sociedades, de tal manera que se tienen noticias de su presencia desde la época medieval en el siglo XIII y que conforme fueron transcurriendo los siglos sus rasgos principales se fueron acentuando y filtrando considerablemente en la estructuración de las naciones hasta el grado de que sus límites no pueden establecerse con precisión. Más allá de una etapa es todo un proceso que se fue

---

<sup>33</sup> De la Peña, Sergio. *Op cit.*, p. 23



incorporando lenta y desigualmente en diferentes momentos y lugares; muchas de sus características continúan prevaleciendo a lo largo del tiempo aunque su predominio varía de una sociedad a otra.<sup>34</sup>

Esta concepción de la modernización ya ha sido cuestionada por algunos teóricos que se refieren a su desmoronamiento al no haber cumplido con los ideales planteados, además de responsabilizarla del desastre económico, la desigualdad social, la destrucción del medio ambiente a causa de la producción industrial, los grandes conflictos bélicos, la aparición de “nuevas” enfermedades, etc.

Surge de esta manera, una reinterpretación de las condiciones en las que se encuentra la humanidad y ante lo evidente, se habla de un fracaso de la modernidad y como réplica se argumenta la existencia de la *posmodernidad*, la cual intenta marcar el inicio de una nueva era en la que mediante nuevas formas de gobierno, de producción y reorganización sociocultural pretende resolver los problemas que no se solucionaron durante la modernización.

Sin embargo, es difícil poder establecer el límite entre una etapa y otra respectivamente, sobre todo cuando existe la idea de que la modernización es un proyecto que se encuentra incompleto o inconcluso,<sup>35</sup> y que la posmodernidad sólo se presenta como un diagnóstico que reclama los errores sufridos pero no establece ningún tipo de propuestas. Con esto el postmodernismo se convierte en una extensión de la modernidad en la que se da un reajuste conceptual pero en realidad no se presentan cambios sustanciales; mucho menos en los países subdesarrollados en donde apenas se halla en proceso de implementación las políticas de gobierno que en los países del primer mundo ya son consideradas ineficaces y obsoletas.

Así, el proyecto modernizador vía el sistema neoliberal, se ha revestido de nuevas características que lo han llevado a una redefinición conceptual y de ejecución, transitando de un Estado benefactor<sup>36</sup> hacia la configuración de nuevos modelos de Estado: como el Estado evaluador (Neave, G.), el Estado malhechor (D.

---

<sup>34</sup> Formalmente, su desarrollo transcurrió entre los siglos posteriores alcanzando su punto más álgido en el siglo XVIII, mientras que su desenlace ha sido discutido para colocarlo entre finales del XVIII y principio del XIX, articulándose en el mundo contemporáneo.

<sup>35</sup> “Autores como Habermas y Marshall han destacado la distinción entre modernidad, modernización y posmodernidad; sin embargo, a pesar de ello, se requiere una caracterización más precisa, pues es común que en los discursos y a veces en las realidades suelen confundirse esos enfoques.” Victorino Ramírez, Liberio. *Perspectivas socioeducativas e innovación curricular* (2002), p. 236.

<sup>36</sup> También conocido como Estado paternalista. “el Estado benefactor se caracteriza porque sus políticas buscan a la vez de salvaguardar los intereses de las clases dominantes, también reproduce los beneficios sociales a los grupos mayoritarios, especialmente a los sectores organizados. Estos apoyos se dan a rubros como la educación, la salud, el empleo y la vivienda, entre otros.” Victorino Ramírez, Liberio. *Los investigadores sociales ante el cambio. Problemas y expectativas* (1998), p. 59.

J. Cano), el Estado-red o Estado-sociedad civil (D'Éramo), siendo algunos de estos modelos subordinados y otros impugnadores del Estado neoliberal de acuerdo al contexto histórico-social en que ha surgido cada caso.

El Estado Neoliberal retomó del pasado la figura que alude al libre mercado y la adaptó a los nuevos imperantes de la hegemonía por lo que no sólo traspasó las fronteras geográficas también las relaciones políticas, sociales, culturales y de conocimiento; este último considerado como base del adelanto científico y tecnológico que conserva como fin principal la productividad económica privatizada basada en una “eficiencia laboral”, promotora de la competitividad internacional a través de la oferta y la demanda dando como resultado la inclusión de nuevos valores que dan preponderancia al utilitarismo y a la mercantilización de las prácticas sociales propiciando el giro de la sociedad productiva a una sociedad de consumo.

De este modo se concibe al Estado neoliberal como un Estado inequitativo en proceso de reducción de su participación en la producción de bienes y servicios públicos, en la regulación económica y áreas relacionadas con la ciudadanía; por lo que su interés redundaba en dar paso al crecimiento y fortalecimiento del sector empresarial por medio de la privatización de las empresas públicas, la eliminación de subsidios, la liberación de precios, la libertad de contratación, el derrumbamiento de fronteras, el recorte del gasto público especialmente en lo que se refiere al sector educativo y la mercantilización de productos, ideologías neoconservadoras y conocimientos aplicados al desarrollo industrial.

El escenario puesto de este modo admite que el liberalismo replanteado sigue teniendo cabida en las sociedades capitalistas al mostrarse con una máscara menos agresiva en comparación con los sistemas de gobierno tradicionales, que oferta la eficiencia, la calidad, la descentralización, la competencia, la flexibilidad, el éxito personal, entre otros, para la estratificación de los sujetos clientelares que conforman este tipo de sociedad impidiendo así que se advierta el lento endurecimiento de las políticas públicas.

En cuanto al fenómeno de la globalización que ha tenido posturas a favor y en contra y que dan pie a polemizar sobre sus beneficios reales, se identifica como un proceso dinámico producido principalmente por las sociedades que viven bajo el capitalismo democrático y que han abierto sus puertas a la revolución informática, impulsando a las producciones tecnológicas especialmente en el campo de la comunicación, así como a los servicios que promueven las cada vez más estrechas relaciones entre países y bloques regionales.

En cuanto a la globalización se coincide con Sergio de la Peña al referirse a ella “como la presión irresistible para entrar en la competencia mundial por efecto de la poderosa y nueva forma de la ofensiva comercial, o sea, la tecnológica que convierte la incompetencia mucho más costosa...”<sup>37</sup>

Entre sus inconvenientes se encuentran: la desigual competitividad que se da en los países ya que el mayor grado de desarrollo posibilita tomar ventaja sobre los menos desarrollados imponiendo la figura del mercado mundial con la presencia o ausencia de restricciones, según convenga; otro efecto es el diferente alcance que tiene en las poblaciones que son partícipes de tal proceso sin saberlo y/o ante sus limitaciones no ser capaces de utilizar los beneficios directos que ostenta, del mismo modo son proclives a la lenta desfiguración de la propia identidad, cultura o nación.<sup>38</sup> No se puede perder de vista que es un proceso ineludible con los riesgos que ello conlleva y que de uno u otro modo en este espacio de limitaciones e inconvenientes se presenta la posibilidad de ruptura, resignificación y transformación.

De esta manera la clase dominante ha perseguido la idea de construir un país modernizado que se sustente en las políticas neoliberales y que junto con el proceso global asegure encontrarse al día en los temas emergentes sobre ecología, diversidad étnica, derechos humanos, entre otros; así como en los acontecimientos mundiales de mayor importancia: desastres naturales, guerras, finanzas, reuniones internacionales, avances científicos, etc.; de los cuales se llega a discutir sobradamente pero cada vez con menor grado de reflexión y sensibilidad y por lo tanto con menores acciones a su favor, las cuales como regla tienen poco alcance e impacto.

Algunas excepciones han buscado el modo de subsistir en medio de este movimiento sirviéndose de la radicalidad, pero por lo demás el país en general funge como espectador de estos eventos gracias a la información obtenida en segundos a través de la ya consolidada red de comunicaciones, logrando con ello la

---

<sup>37</sup> De la Peña. *Op cit.*, p. 25

<sup>38</sup> Un buen par de ejemplos para comprender esta situación son por un lado el uso de Internet y por el otro la alimentación. El primero se ha colocado como el gran paradigma de la sociedad actual en materia de comunicación, claro, si se sabe utilizar, pues a pesar de ser un medio por el cual se ha logrado un contacto inmediato con regiones muy alejadas entre sí, además de ser “accesiblemente económico”, mucha gente aún no tiene ese acceso. Según datos del INEGI en México, en 1998, existían 4.415.006 equipos PC y tenían acceso a Internet 561 mil cuentas, cifra que ha ido en aumento y que en el año 2000 se elevó a 940 mil, pero en el año 2001 alcanzó un millón 573 mil cuentas pagadas de Internet logrando así, incursionar de manera más acelerada en una cultura basada en el desarrollo de estas tecnologías. pero que sigue siendo limitado en comparación con los casi cien millones de mexicanos que hay. Respecto del segundo ejemplo, tan sólo es necesario tomar en cuenta la inundación que se ha hecho en el país de marcas e industrias extranjeras dedicadas a la comida rápida y el éxito que han tenido, transformando los hábitos alimenticios de la sociedad, sin importar que ésta sea en detrimento de la salud.

internacionalización y transculturización, propiciada paradójicamente, por la regionalización que se genera al integrar bloques comerciales entre los países,<sup>39</sup> tras un proceso selectivo de inclusión y exclusión según corresponda a los “intereses particulares” de cada país.

En este punto, es necesario ser determinante y mencionar que no se trata de satanizar indiscriminadamente al sistema neoliberal globalizado; sino de evidenciar sus carencias, irregularidades, divergencias e indiferencia ante las necesidades sociales y si se quiere mundiales pues a pesar de que en el nivel discursivo se habla del agotamiento del neoliberalismo, otra es la realidad al continuar vigente a través de los factores que indican su actividad constante en el terreno político y económico.

"El reconocimiento de que el neoliberalismo agudizó la pobreza, la desigualdad socioeconómica y la exclusión de millones de personas es compartido no sólo por quienes son identificados como contrarios a las políticas de libre mercado como vía para alcanzar el desarrollo, sino por algunos miembros de las cúpulas empresariales, sindicalistas y funcionarios de organismos internacionales".<sup>40</sup>

La aceptación de los efectos ocasionados por el neoliberalismo puede considerarse como un avance, aún así no es suficiente el reconocimiento de tal situación porque en la práctica no se han tomado acciones que sustituyan este modelo por otro que atienda realmente los problemas actuales del país.

Desde esta perspectiva conviene señalar que en México<sup>41</sup> se han establecido reformas políticas desde los programas nacionales que en sus discursos se han expresado sobre los cambios estructurales del país y su modificación en relación a las decisiones y sugerencias de las instancias internacionales que ha dado como consecuencia un reajuste interno enfocado básicamente en el sector empresarial

---

<sup>39</sup> El TLC, El MERCOSUR, La Unión Europea, El Plan Puebla Panamá, son algunos ejemplos de los tratados internacionales que se han realizado, y no está por demás señalar que usualmente el mayor beneficio ha sido para los países que llevan la delantera económica y tecnológica.

<sup>40</sup> Ruiz Del Castillo, Amparo. *Op cit.* p.70.

<sup>41</sup> El germen del modelo neoliberal en México se da con el apogeo que tuvo el modelo capitalista (precursor del neoliberalismo) a partir del periodo denominado por varios autores como la “Pax porfiriana” (1876-1911), el cual tuvo su punto de consolidación y prosperidad a finales del siglo XIX con la instauración de una fuerte industria productiva, el tendido de infraestructura ferroviaria nacional (1894), con el fin de asegurar el abasto de las materias primas hacia los principales centros de producción nacionales, y la posterior exportación de mercancías e insumos principalmente hacia los EE.UU. y en menor proporción hacia Europa. Además de proveer la mano de obra para poder llevar a cabo el proceso productivo capitalista. El sector campesino de la población mexicana dio lugar al éxodo rural por medio del cual muchos pasarían a ser parte del proletariado que habitaría y a su vez, fortalecería el desarrollo de las cada vez más importantes urbes industriales del ulterior siglo XX.

productivo y de servicios, interviniendo sobre todo en los campos laboral, tecnológico y educativo.

En el transcurso de la modernización del país, éste se ha visto sumergido en la lógica impuesta que lo apremia a utilizar y depender de la bandera del neoliberalismo y la globalización con posturas políticas acordes con los intereses externos de los organismos y empresas internacionales; teniendo como punta de estandarte, dos elementos de gran relevancia: el progreso y la democracia para la dirección y a la vez, convencimiento de los pueblos.

En el caso del progreso se le apunta como el componente discursivo en la política mexicana que ha sido vendido a la sociedad, desde el siglo pasado, sustentado en el ideario de avance y bienestar social por medio principalmente de la educación superior, pues llegó a significar la movilidad social y económica ascendente a través del avance tecnológico y la investigación científica, generando mayores ofertas de trabajo y poder adquisitivo.

Estas promesas implicaron que la sociedad recibiera de manera acrítica la noción de progreso apropiándose hasta llegar a formar parte del lenguaje cotidiano provocando su escasa reflexión que ha impedido otorgarle un nivel y sentido más amplio que lleven al cuestionamiento de su forma tradicional, "(...) la idea de progreso, misma que de nuevo, no alude, sino a un cierto manejo del tiempo. [Se muestra como una de las] Formas de apropiación de lo real que no son sino recortes de la realidad, propuestas de interpretación que incluyen y excluyen realidades..."<sup>42</sup>

En cuanto al ejercicio de la democracia por parte de la sociedad, se tiene noción de ella y gana significado cuando se le relaciona con los intereses políticos que hay en juego junto con las características que particularizan al Estado Mexicano. La democracia tan citada en los discursos demagógicos muy poco tiene que ver con un gobierno cimentado en el mando del pueblo; más bien su dirección ha quedado a cargo del sector político que mantiene la idea de que hay que resolver los asuntos prioritarios del país, los cuales no siempre están directamente relacionados con el beneficio a la sociedad.

El uso que se hace de la retórica democrática mostrado como el único camino viable para superar los obstáculos del país, llega a resultar muy trillado y más aún

---

<sup>42</sup> Valencia García, Guadalupe. *Op. Cit.*, p.55. *Las cursivas entre corchetes, dentro del texto y en las citas que se marquen de aquí en adelante son de quién presenta este trabajo de tesis a menos que se indique lo contrario.*

cuando se discurre sobre las necesidades de la sociedad y de propuestas de solución que en muchos casos no llegan a cumplirse.

El establecimiento de este proyecto económico con una determinada orientación social, impulsado principalmente desde el gobierno salinista, aunque ya se venía perfilando desde sexenios anteriores, ha hecho énfasis en el desarrollo y la aplicación del conocimiento y de la tecnología, entendidos como cimiento de progreso, respaldados por la educación superior y la labor investigativa.

La influencia de la política neoliberal sobre la educación superior principalmente en el sector universitario, ha provocado un reajuste que la lleva a replantear su sentido para no caer en un estancamiento que la vuelva incapaz de responder a los cambios en su tarea señalada, es decir, en el cultivo y la transmisión de conocimientos, pero por su carácter institucional, ha estado sujeta históricamente a las exigencias del sector dominante, llámese Estado-nación u organismos internacionales que le impelen a enfocarse en las problemáticas locales de su región sin descartar los sucesos internacionales en los cuales pueda intervenir. Así pues, la educación en general y en este caso la educación superior se ve trastocada desde el aspecto institucional hasta su práctica cotidiana.

La urgencia que proporciona la avidez de no ser relegado provoca una adopción y una adaptación acrítica de políticas e incluso de corrientes teórico-ideológicas que favorecen al Estado y benefician en poco a la población, dejando un espacio limitado para las escasas alternativas de educación que ofrecen algunos teóricos y que no siempre coinciden con la línea oficial sugerida por los organismos internacionales de educación "(...) por más que apuntemos a la responsabilidad del Banco, hay una corresponsabilidad de los gobiernos, de los agentes educativos, hay una responsabilidad de los estudiosos, porque entre otras cosas, si las políticas del Banco se imponen tal como son planteadas en sus documentos es por el vacío de alternativas."<sup>43</sup>

El fin no es deslindar o aminorar la responsabilidad del Banco Mundial o de cualquier otra instancia, sino exponer las carencias y limitaciones que presentan los actores de la educación, bajo las condiciones generales, políticas, económicas y sociales, nacionales e internacionales que la enmarcan, posibilitando con ello su crítica, reflexión, interpretación y acción.

---

<sup>43</sup> Coraggio, José Luis. Economistas y educación. En Frigerio G. *et al.* Políticas, instituciones y actores en educación (2000), p. 34.

En cuanto a la labor investigativa como cimiento del desarrollo productivo y social, a través de los años ha ido ganando reconocimiento pero en muchos casos como instrumento subordinado a las exigencias impuestas por el sistema de mercado que ve en ella una inversión redituable.

Así mismo, por el contexto en que se ha desenvuelto suele considerársele como un espacio elitista en el que es necesario pasar por una serie de filtros académicos, administrativos y en ocasiones de pensamiento para lograr la acreditación de las instancias que apoyan y oficializan dicha actividad a través de la imposición de criterios que si no son cumplidos se niega o retira la acreditación quedando al margen de estos círculos.

El reconocimiento que se ha dado a las instituciones de investigación está fundado en la especialización de diferentes sectores del conocimiento con el fin de obtener el mayor desarrollo posible que permita, en una fase posterior a la formación, aplicar lo que se sabe para un beneficio pretendidamente nacional.

Con este escenario no deja de llamar la atención que para poder lograr dichos avances, las instituciones se subordinen a una serie de requisitos administrativos en los que se les exige un manejo de cuentas transparente y competitivo, así como alcanzar y sostener los parámetros de productividad, calidad y eficiencia con base en un sistema de evaluación; del cual puede cuestionarse su procedencia y criterios de elaboración e implementación; y aún con todo no se haya podido despegar en la investigación en general y en este caso en la educativa. Lo cual es comprensible si se considera que la política evaluadora se centra en resolver aspectos de forma y no de fondo, en palabras llanas de lo que se trata es hacer "más y mejor" aquello que tiene que ver con la calidad y la competitividad con un menor financiamiento.

En el caso de la investigación educativa,<sup>44</sup> ésta ha tenido que buscar su redefinición y pasar, en términos generales, de ser una actividad orientada al cultivo desinteresado del conocimiento a ser un habilidad científica que innova, que rompe con el tradicionalismo, que se enfoca hacia problemas regionales y globales, además de coincidir y procurar el desarrollo sustentable; todo con el propósito de circunscribirse en los parámetros establecidos por el proyecto de modernización, de tal modo que su atención se centre principalmente en tres aspectos:

---

<sup>44</sup> "Es necesario insistir en que el progreso radica en el incremento que tenga la investigación. Podría decirse, sin error, que lo medular en una institución universitaria es, precisamente, la tarea de investigación." Valadés, Diego. La Universidad Nacional Autónoma de México. Formación, estructura y funciones (1974), p. 71.

- Establecer medidas de transformación en el plano académico, ante la poca relevancia y proyección internacional de la investigación educativa.<sup>45</sup>
- Vincular los trabajos de investigación educativa hacia las problemáticas prioritarias a través de las nuevas exigencias de evaluación.<sup>46</sup>
- Establecer nuevas formas de financiamiento, produciendo el rompimiento de las relaciones laborales, con motivo de los bajos salarios, dando prioridad a becas, criterios de productividad y fortalecimiento de algunas instancias extrauniversitarias como el Sistema Nacional de Investigación (SNI).<sup>47</sup>

En este contexto la investigación educativa tiende a dividirse, puesto que encuentra mayor peso en su parte operativa, en la que muestra alguna utilidad instrumental en los temas de: didáctica y aprendizaje desde un enfoque psicológico; en tecnología educativa en el que prevalece el uso de la estadística, las técnicas de recolección de datos y la reproducción parcial y tendenciosa de las teorías dominantes en detrimento y sustitución de su papel como actividad pedagógica, respaldada por la unión entre teoría y práctica orientada hacia la búsqueda y creación de conocimiento.

“Resulta particularmente sorprendente observar cómo las pedagogías constructivistas y las psicopedagogías lacaniano-piagetianas, supuestamente crítica y libertarias se han adecuado de forma admirable (...) a las reformas neoliberales de educación, del currículo y de la profesión docente.”<sup>48</sup>

No obstante, el apoyo brindado a la investigación educativa por parte del Estado y el sector privado a través de las IES ha sido laxo e insuficiente para hablar de un avance considerable. Siendo de este modo, el auge de la investigación educativa depende entonces de su participación en la solución práctica de problemas

---

<sup>45</sup> “Dada la estrechez del mercado nacional, los mercados extranjeros son fundamentales, especialmente en términos de sobrevivencia y de estrategia de salida. Estas estrategias de salidas son determinantes para las posibilidades de negociación del académico en su actual ocupación y para su estrategia de poder al interior de la Universidad de la que es miembro, pero a la vez, el acceso al mercado extranjero exige acreditar competencias y logros en investigación sin las cuales las posibilidades de salidas son nulas.” Brunner. Los intelectuales y las instituciones de cultura, FLACSO, México 1983. Citado en Victorino Ramírez, Liberio. (1998) *Op cit.*, p. 44.

<sup>46</sup> “La necesidad de operar cambios institucionales importantes en el corto y mediano plazos ha conducido a las casas de estudio y a las instancias de coordinación interinstitucional a enfatizar los enfoques de planeación estratégica en donde la evaluación es de gran importancia para orientar las acciones futuras y valorar el nivel de logro de las metas propuestas.” Arredondo A., Víctor. La Estrategia General de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior: Resultados preliminares (1992), p. 29.

<sup>47</sup> “... se inició la operación del Sistema Nacional de Investigación (SNI), en el que mediante criterios y mecanismos específicos se selecciona y estimula a los investigadores más sobresalientes con incentivos sociales y económicos. Este sistema opera con un mecanismo de revisión periódico que alienta a la productividad permanente... Con intenciones similares, en 1989 se creó el Sistema Nacional de Estímulos al Desempeño Académico.” *Ibidem*, p.30.

<sup>48</sup> Tadeuz Da Silva, Tomaz. Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales (2000), p.10.



relacionados con el desarrollo educativo institucional, por lo que tiende a disminuir su incidencia en las cuestiones de orden social y humanístico.<sup>49</sup>

Ante esta situación, la educación superior y la investigación educativa poseen un papel determinante ya que se muestran como terreno fértil y vulnerable de las metas neoliberales a través de la reestructuración educativa y de investigación, cediendo desde su condición institucionalizada a intentos de reformas administrativas, de financiamiento e ideológica que trastocan y determinan la orientación curricular en cuanto a contenidos, el perfil profesional a través de la elaboración de los planes y programas, la labor investigativa, el proceso formativo, el papel docente, el sistema de evaluación, etc., con el fin de homologar y estandarizar estos factores conforme a los imperativos del plano nacional e internacional.

La intención de señalar el contexto de modernización en el que se han estado realizando la educación superior y la investigación educativa, y que tanto sus contenidos como sus técnicas, que en general van de acuerdo a las recientes tendencias teóricas, han quedado rebasados por la realidad educativa, alude a que no es suficiente con mostrar en qué se está trabajando, es necesario reconocer y comprender cómo, desde y hacia dónde se está haciendo.

## **1.2 Trayectoria y conformación de las instituciones que realizan investigación social y educativa en el país.**

La investigación en términos generales ha carecido durante mucho tiempo de un apoyo serio en México y su desarrollo se ha dado comúnmente por presión de los procesos de modernización. Durante la segunda mitad del siglo XX<sup>50</sup> fue cuando se llevó a cabo un mayor auge en el campo científico y tecnológico, al mismo tiempo que se puso cierto interés a la investigación relacionada con el campo social y de educación.

---

<sup>49</sup> "La investigación básica se propone producir un avance del conocimiento sobre un determinado problema bajo estudio, sin ningún otro propósito más que contribuir a la comprensión de tal fenómeno a nivel fundamental mientras que la investigación aplicada persigue la producción del conocimiento inmediatamente útil, en términos de satisfacer una determinada necesidad o alcanzar un propósito comercial". Licha, Isabel. La investigación y las universidades latinoamericanas en el umbral del siglo XXI: Los desafíos de la globalización (1996), p. 26.

<sup>50</sup> Si bien el trabajo que aquí se realiza, se enfoca en una etapa específica que va de 1976 a 1996, no implica dejar de considerar los años anteriores o subsecuentes que aportan datos y enriquecen el análisis que se pretende realizar, por lo que es conveniente hacer hincapié en ello.

La tradición de la investigación en el campo educativo y social, es un hecho reciente<sup>51</sup>, que con una serie de dificultades en su origen y desarrollo apenas ha podido establecer espacios institucionales en los que se reconozca su actividad y aunque se ha intentado darle más apoyo por parte de académicos e investigadores desde hace varios años, poco ha sido el avance obtenido.<sup>52</sup>

De esta manera la investigación social y educativa queda inscrita como una actividad dentro del marco de la modernización condicionada a los acontecimientos y situaciones que obstaculizan o impulsan su desarrollo y que definitivamente son parte de un proceso histórico del cual es necesario hacer un rastreo que permita la comprensión de sí misma en las instituciones dedicadas a ella.

Generalmente, los espacios donde ha surgido la investigación social y educativa han estado relacionados con las IES siendo el lugar donde ha encontrado mayor resonancia ya que en ellas la investigación se considera como parte de su misión, de tal forma que ante este vínculo ambas participan de sus limitaciones, enriquecimientos y transformaciones.

Fuera de este ámbito existen instituciones relacionadas con el Estado, con organismos internacionales y con organismos independientes, que persiguen algún tipo de interés o necesidad profesional, política e ideológica con el fin de legitimar o refutar las teorías y reformas hegemónicas. Cabe decir que ante la situación del país estas instancias abordan más de una disciplina, además de realizar otro tipo de actividades, como por ejemplo: la docencia, la divulgación científica y la administración.

Así mismo, la gran diversidad provoca una heterogeneidad en las posturas, métodos, objetivos y financiamiento restándole impacto y trascendencia a la solución de los problemas más apremiantes del campo social y educativo. “En estas condiciones, se está lejos de conformar un sistema, lo que existe es un conjunto de

---

<sup>51</sup> El Sistema Nacional de Investigadores maneja que en el país los centros de investigación social tienen una edad promedio de 25.8 años, que abarca los 30 años de antigüedad de algunas campos como son filosofía, historia, derecho y contabilidad en contraste con aquellas que tienen menos de 20 años, entre las que se encuentra la educación.

<sup>52</sup> Brevemente se hace un recorrido cronológico de la investigación social considerado un hecho reciente y producto de la necesidad de una mayor reflexión ante los cambios cada vez más acelerados que está viviendo el mundo. “Históricamente la investigación social tal como se entiende hoy, es un hecho reciente, que nace en Europa durante el siglo XIX, toma características bien definidas en la década de los años 20 de este siglo [siglo XX] y adquiere su mayor desarrollo a partir de los años 40 con el gran impulso y desarrollo que adquiere [sic.] la misma en los Estados Unidos. En la década de los 50 la investigación social adquiere importancia en los países de Europa Occidental y en la década de los 60 tiene una cierta significación en América Latina.” Tapia, Carlos. Análisis del área de investigación educativa en el Plan de Estudios de la carrera de Pedagogía de la ENEP Acatlán y su vinculación con la política de modernización en México (2002), p. 27.

grupos que operan de manera no articulada, con las consiguientes asincronías e ineficiencias.”<sup>53</sup>

Con estos antecedentes las instituciones de investigación se han considerado como espacios en los que internamente se da una mayor concentración y dinamismo de información, análisis y propositividad en relación a cada proyecto elaborado; siendo precisamente la existencia de esta condensación multifactorial la que origina y precisa en cierto grado la presencia de estas instancias dentro de la sociedad.

Pero para poder comprender el contexto por el que han atravesado los institutos avocados a la investigación social y educativa, especialmente realizada entre 1976 y 1996, hay que conocer acerca de su génesis y desarrollo estrechamente relacionado al proceso histórico social del país, puesto que existen fases en donde se advierte claramente esta relación en donde los aportes de la investigación y los acontecimientos sociales y políticos de coyuntura se ven influenciados mutuamente, ligados al mismo tiempo a la intervención de algunas dependencias de organismos internacionales dedicadas a la investigación.

Se considera al campo de la investigación en términos formales como de corta tradición, sin embargo no puede ser excluido de las fluctuaciones históricas de auge y de crisis que en algunos casos ha significado la desaparición de instituciones y proyectos interesantes.

Delante de estos aspectos es difícil establecer una caracterización homogénea y continua de su trayectoria, de tal forma que la clasificación que de ella han hecho algunos autores varía a partir de sus propios criterios y así, hay quien opta por un intento de definición por etapas históricas o por agrupaciones que atienden a las características principales de disciplinas que se abordan, de liderazgo y reconocimiento social y del sector desde la cual se generan.

Un intento de agrupación la hizo el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), al marcar que los institutos realizan investigación por disciplinas de las cuales sobresalen principalmente la historia, la sociología, la economía, la administración, el derecho, la antropología y en menor rango la educación.

“Los centros cuya disciplina principal es la administración, manejan además disciplinas como la economía, educación, contabilidad y ciencias políticas. Los centros de

---

<sup>53</sup> Vessuri, Hebe. Universidad e investigación científica después de las reformas. En Balán, Jorge. Políticas de reforma de la educación superior y la universidad (2000). p. 251.

antropología manejan simultáneamente la historia, la economía, las bellas artes y la sociología. Los de contabilidad la administración, economía y derecho; los de derecho las ciencias políticas y administración, los de economía la sociología, administración, antropología y derecho; los de educación la psicología, administración y sociología; los de filosofía la historia, derecho, literatura y bellas artes, sociología, antropología y lingüística; los de historia con antropología, literatura y bellas artes, educación, geografía y sociología; los de sociología con economía, psicología, historia y demografía.”<sup>54</sup>

Aunque la cita anterior no evidencia más que la distribución de las disciplinas que se tienen en algunas instituciones, se puede tomar en cuenta que están reunidas en relación a sus afinidades, así también es posible percibir el predominio de unas sobre otras.

Por otro lado desde la visión de Martínez Rizo<sup>55</sup>, hablando concretamente de la investigación éste la ha clasificado en cinco etapas históricas, a las que ha denominado:

1. “La prehistoria de la investigación educativa”, que va de 1930 hasta 1960.
2. “Los inicios”. Contemplada entre 1960 y 1970.
3. “La primera consolidación”. Considerada de 1970 a 1980.
4. “Bajo el signo de la crisis”. Situada entre 1982 y 1992.
5. y la “Recuperación”, de 1992 en adelante.

Con base en estos datos que señalan a la década de los 30 como la prehistoria de la investigación educativa por las escasas instituciones e infructuosos esfuerzos realizados para responder a las necesidades que preponderaban, de esa época se toman en cuenta por una parte al Instituto de Investigaciones Pedagógicas (IIP) creado en 1930 por iniciativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP), antes Secretaria de Instrucción Pública y Bellas Artes (1905). En ella se realizaron investigaciones en torno a temas de educación que intentaron responder a problemas educativos de nivel básico, sin mucha difusión e impacto en el sistema educativo. Principalmente fue utilizada para la elaboración de estadísticas y para el impulso de la política de expansión escolar; posteriormente en 1979 se incorporó a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Por otra parte, el 11 de abril también de 1930 fue inaugurado el Instituto de Investigaciones Sociales, siendo éste el más antiguo de los quince institutos y

---

<sup>54</sup> Sistema Nacional de Investigadores 1984-1997. Citado en Tapia Hernández C. *Op cit.*, p. 36.

<sup>55</sup> *Ibidem*, p. 64.

centros de la UNAM.<sup>56</sup> En esta época también se encuentra el Consejo Nacional de Educación Superior y la Investigación Científica (CNESIC) creado en 1935, en un primer momento se orientó hacia las actividades agropecuarias pero después se enfocó al establecimiento de Instituciones de Educación Superior y a la organización y estimulación de la investigación científica del país; desafortunadamente no se le proveyó de los recursos suficientes para sus actividades, sin embargo se le considera como el antecedente directo del actual Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Cabe hacer mención que el CNESIC, surgió dentro de las reformas educativas propuestas por el presidente Lázaro Cárdenas, por lo que el enfoque que se le dio fue de carácter popular, democrático y científico con el fin de acercarse a las masas y lograr una transformación en la estructura de la sociedad.

“[...] La reforma educativa que es indispensable realizar ha de singularizarse por suprimir radicalmente el carácter de monopolio y privilegio de las clases acomodadas que la educación superior ha tenido hasta hoy, como consecuencia de la organización económica y social de nuestro país, y de la subordinación de los gobiernos a las exigencias de las minorías poseedoras de la riqueza y el saber. Al llevarse a cabo la reorganización de la educación técnica profesional – si ha de ser fecunda la obra educativa en el futuro y si no se quiere faltar a uno de los más grandes deberes del gobierno revolucionario-, deberá estructurarse el sistema educativo en forma de que todas las oportunidades de educación superior y los beneficios que de ella se deriven queden para provecho exclusivo, inmediato y constante de la clase trabajadora del país.”<sup>57</sup>

Las dos etapas siguientes con un mayor auge en la segunda mitad del siglo XX concentrada en toda la década de los 70, fueron significativas por el impulso que recibió la investigación en educación superior por parte del proceso de modernización que se intentó imprimir en este tipo de instituciones a través del Plan Nacional Indicativo, orientado a la aplicación de iniciativas en Ciencia y Tecnología y al auge petrolero que asignaba nuevas riquezas al país.

---

<sup>56</sup> La labor en materia de investigación en la UNAM, es prolífica en muchas áreas, llegando a estar a la vanguardia en varias disciplinas; de tal manera que es considerada como una de las instituciones que más ha contribuido al desarrollo del país. Por ello y por la estructura de este trabajo que se presenta, será abordado este tema con mayor detenimiento en el siguiente capítulo y en éste sólo se mencionarán los centros más sobresalientes.

<sup>57</sup> III Conferencia Interamericana de Educación. Organización y trabajos realizados por el CNESIC. Citado en Primer Congreso Iberoamericano de ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación (2006), p. 5. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/924/92430710.pdf>

Se destacó en la planeación institucional y la formación del personal académico, así como en los estudios estadísticos y la propagación de la reciente tecnología educativa, a la par se lograron establecer espacios autónomos en los que se podía realizar el análisis crítico; no obstante, en medio de este apogeo sobrevino la crisis de 1982, que produjo una disminución en este tipo de actividades que llevaron a suprimir algunas instituciones. En la etapa de recuperación se les dio un nuevo impulso a estos espacios que persiguen el mismo fin, el desarrollo industrial del país pero desde una orientación más competitiva en el plano internacional.

La clasificación propuesta de Martínez Rizo considera solamente la actividad realizada desde los inicios del siglo, sin tomar en cuenta los trabajos previamente realizados que forman parte de esta trayectoria y de alguna manera proveen a esta actividad de antecedentes valiosos, que dan cuenta de que si no se dio un avance en términos de investigación como actividad estructurada, por lo menos no estuvo ausente como esfuerzo por parte de los círculos de intelectuales en su respectivo momento.

Un ejemplo al respecto puede ser, el Ateneo de la Juventud, reconocido como uno de los grupos que tuvo mayor influencia en lo cultural, social y educativo al pugnar por una apertura intelectual científica e ideológica en contraposición a la fuerte influencia del positivismo a través de conferencias (1907) y la creación de la Universidad Popular Mexicana (1912-1922), que pretendía de forma libre y gratuita transformar a las masas marginadas en grupos de personas productivas con ayuda de una pedagogía social y humanista, aunque no pudo tener un mayor impacto en su momento por la inestabilidad que el país vivía a causa de la revolución marcó precedentes para la educación superior post-revolucionaria.

“(…) las actividades de investigación estuvieron sancionadas -aunque no del todo suspendidas- durante la revolución. Unos cuantos representantes mexicanos llegaron a participar en congresos internacionales y locales con la intención de reunir a los investigadores nacionales para discutir los avances y las tendencias de desarrollo de las actividades científicas. Estas reuniones contribuían a mantener organizadas a las asociaciones correspondientes que a pesar de la situación de desconcierto que reinaba en México, las pequeñas manifestaciones de progreso en los campos docentes y de investigación pudieron sobrevivir con grandes dificultades.”<sup>58</sup>

Posteriormente, el impulso continuó, en medio de los altibajos, instituyéndose otras unidades de investigación, que con el tiempo han desaparecido o han sufrido

---

<sup>58</sup> Robles Martha. Educación y sociedad en la historia de México (1993), p. 84.

transformaciones y que dependiendo del apoyo externo brindado por el Estado o las empresas; y de su organización interna, han incidido de manera diferente en la educación y en la sociedad.

Una propuesta más de ordenamiento es la de Ángel Díaz Barriga<sup>59</sup> quien colocó a las unidades de investigación educativa en tres principales rubros, basándose en el reconocimiento de su liderazgo y las publicaciones presentadas como resultado de sus estudios:

- a) Se ubican los grandes centros de investigación educativa que tienen presencia nacional y por ello marcan ciertas líneas de investigación. En su mayoría cuentan con una infraestructura académico-administrativa adecuada para las funciones que realizan, junto con una planta de académicos e investigadores consolidada y reconocida.
- b) Aquí se colocan a los centros formales de investigación educativa que se encuentran adscritos a diferentes instancias universitarias o del sector público, pero que no han podido consolidar una línea de investigación y sus publicaciones son escasas o nulas, por lo que no es posible ejercer propiamente un liderazgo en el campo.
- c) Se reconocen a las diversas unidades de investigación dependientes de las universidades y del sector público, pero desconocidas en su labor. Dentro de sus características generales, considerando al rubro anterior, es visible la falta de condiciones adecuadas tanto en la infraestructura académico-administrativa, como en el personal con experiencia en investigación educativa.

Este ordenamiento de tipo jerárquico establece el nivel de efecto social e intelectual que pueden llegar a tener las instituciones con relación a su tamaño, aunque tal inferencia muestra la vaguedad con que son abordadas ya que en ocasiones a pesar de las limitaciones de algunas instituciones, éstas consiguen elaborar investigaciones más completas en comparación con otras de mayor prestigio.

Como ejemplos representativos de este ordenamiento se encuentran en forma respectiva: el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), el Instituto de

---

<sup>59</sup> Díaz Barriga, Ángel. Avances y retos de la investigación educativa en México. En Investigación educativa y formación de profesores. Contradicción de una articulación (1990), p. 64

Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación(IISUE) anteriormente conocido como el Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU), Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo (CEESTEM ya desaparecido).

Otra forma de agrupación consiste en determinar una diferenciación de la situación político-social en que se ha venido dando la investigación educativa, por lo que se enumera en cinco sectores en los que se ha dado su desarrollo.

- 1) Sector oficial o gubernamental. Se toma en cuenta principalmente las actividades llevadas a cabo por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y otros organismos oficiales.
- 2) Sector educación superior. Se engloban a centros e institutos de universidades nacionales y estatales que realizan investigación sobre educación.
- 3) Sector centros privados. Se incluyen a los centros autónomos y asociaciones civiles que se especializan en estudios educativos.
- 4) Sector externo. Compuesto por organismos internacionales que tengan sede dentro y/o fuera del país.
- 5) Sector de redes. Estas son agrupaciones de intelectuales y científicos de varios países que han decidido crear un vínculo a través de los medios electrónicos, específicamente de Internet, por medio del cual difunden información sobre los trabajos que se están llevando a cabo en diferentes lugares.

Siguiendo esta sistematización, en **el primer sector** se encuentran a instituciones como la Secretaria de Educación Pública (SEP) creada en 1921, la cual se ha colocado desde su establecimiento como una de las principales promotoras, organizadoras y cliente a la vez de la investigación relacionada con la educación;<sup>60</sup> de ahí que varias iniciativas y organismos hayan surgido en su interior; como las que a continuación se mencionan: en 1971 se estableció con ayuda de otras dependencias gubernamentales el Grupo de Análisis del Sector Educativo (GASE); igualmente la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), responsable de la enseñanza en las universidades autónomas; la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT), enfocada al desarrollo del posgrado e investigación tecnológica; y más recientemente el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES).

---

<sup>60</sup> “Como principal demandante de la investigación educativa, el aparato educativo es, a la vez, el más importante consumidor de sus productos”. Arredondo, Martiniano et al. Los procesos de formación y conformación de los agentes de la investigación educativa (1989), p.21.



Es importante señalar también, el papel trascendental de la SEP que por mucho tiempo manejó todo el sistema educativo nacional y sólo a partir de la federalización educativa, acordada el 18 de marzo de 1992, referente a la educación básica y normal, es que los estados se convirtieron en los encargados de manejar sus propios sistemas educativos, lo que les ha llevado a implementar diferentes unidades de investigación educativa buscando su propio desarrollo.

En 1941 se creó la Dirección General de Educación Superior y la Investigación Científica, transformándose posteriormente en 1942, en la Comisión Impulsora y Coordinadora de la Investigación Científica (CICIC), destinada a establecer programas de investigación en las áreas físico matemáticas, geología, química, ciencias aplicadas, etc., con objeto de estimular el progreso industrial, limitándose a realizar sus actividades solamente en el Distrito Federal. Esta institución es antecedente del Instituto Nacional de Investigación Científica (INIC); que fue fundado con el mismo propósito que la CICIC, pero en 1961 se centró en el apoyo de becas y proyectos de investigación y docencia. A partir de 1969 se enfocó en la formulación de diagnósticos sobre la situación prevaleciente de la ciencia y la tecnología en México concretándolo en un primer inventario publicado en 1970.

Este inventario recopiló información de 222 instituciones en todo el país de 225 que se conocían, de las cuales 88 dependían de las IES, 27 del sector privado, 103 del gobierno, tres de organismos internacionales y uno del Partido Revolucionario Institucional (PRI). Sus investigaciones fueron clasificadas en cinco disciplinas: Ciencia de la Agricultura, Ciencias Económico-sociales, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencia de la Ingeniería y Ciencias Médicas; sumando en conjunto un total de 2716 trabajos de investigación de los cuales 1260 eran investigaciones básicas y 1348 aplicadas, estos mismos se dividían, en 110 para la materia agrícola, 744 para económicos sociales, 866 para ciencias exactas y naturales, 274 para ingeniería y 661 para medicina. En forma más detallada dentro de las ciencias económico-sociales se obtuvieron 17 trabajos dedicados a la pedagogía, abordando temas referentes a la pedagogía general, organización de la enseñanza, métodos de educación y psicopedagogía<sup>61</sup>.

Con este estudio se corrobora la tendencia que se daba en este campo específico, pues de toda la gama de investigaciones realizadas, el campo social equivalía al 27.3% y el pedagógico y o educativo abarcaba sólo el 0.62% del total de investigaciones.

---

<sup>61</sup> Para mayores detalles consultar a Rodríguez S., María Luisa. Las instituciones de investigación científica en México. UNAM- INIC, México 1970, pp. 232.

Otro organismo de importancia en este primer sector es La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) establecida en 1958; desde el inicio se ha dedicado a la formación de profesores en investigación y posgrado; ha participado en las políticas de educación superior para la solución de problemas y su desarrollo, tomando medidas con la creación del Sistema de Competencias Laborales por un lado y en 1994 el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL); por el otro, ha mediado entre las universidades y el Estado para la obtención de subsidios; y se ha enfocado en actividades de investigación, asesorías, procesamiento de estadísticas y edición de documentos. Uno de los más recientes y de importancia es el denominado: La Educación Superior hacia el Siglo XXI.

La ANUIES, como instancia coordinadora de universidades públicas y privadas a nivel nacional ha sido sumamente cuestionada por las acciones llevadas a cabo, generalmente acordes con las recomendaciones internacionales para el tipo de educación que se requiere, así mismo su papel ha sido impositivo discrecional puesto que ha “sugerido” una serie de propuestas a las que no se les ha dado ningún tipo de seguimiento en las universidades por lo que éstas han reaccionado en forma diversa, dependiendo de su situación económica y política; aunque casi siempre se han declarado a favor de estas transformaciones, sin que por ello deje de darse cierta resistencia entre la población estudiantil principalmente, que ha impedido consumir del todo las modificaciones requeridas.

El CONACYT fue fundado en 1970 con el fin de superar el estancamiento científico y tecnológico del país, reduciendo con ello la dependencia de los avances de la ciencia y la tecnología realizados en el extranjero; ha desarrollado un amplio programa de formación de recursos humanos apoyado mediante becas, de igual manera ha favorecido la creación de otros centros de investigación en el país, como por ejemplo, la implementación del Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (PNIIE), creado en el período 1978-1982, bajo la coordinación de Pablo Latapí, y encargado de analizar actividades, organizar coloquios relacionados con la investigación y conservar los acervos documentales y bibliográficos<sup>62</sup>.

También a inicios de los 80 el CONACYT colaboró con la celebración del Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, en el que se presentaron ponencias de distintos temas, sirviendo como un importante indicador de la presencia de

---

<sup>62</sup> “Dicho programa se propuso cumplir una función indicativa o de orientación, una promocional y otra operativa, y con recursos modestos, logró favorecer el desarrollo de las instituciones, los programas de formación de investigadores, la conservación de los acervos documentales y bibliográficos, así como participar en la discusión de las prioridades y los estudios sobre la propia investigación educativa.” Latapí Sarre, Pablo. La Investigación Educativa en México (1994), p. 97.

investigación educativa en el país hasta ese momento. A pesar de que durante 12 años estuvo suspendida esta reunión, la organización independiente de investigadores junto con el apoyo de la SEP logró darle continuidad.

A principios de los años 90 buscó renovarse como institución, promoviendo varias acciones entre las que destacaron: la creación de varios fondos con objetivos distintos (la repatriación de científicos, la vinculación ciencia/empresa, las cátedras patrimoniales y otros), respaldando las necesidades prioritarias del país, elevando la calidad, competitividad e innovación en las empresas. Para el futuro se ha planteado varias metas, por ejemplo: una inversión del 2% del Producto Interno Bruto (PIB) y colocar al país entre una de las diez economías mundiales, siendo uno de los veinte países más desarrollados en ciencia y tecnología.

A pesar de estos intentos de transformación hasta el momento se ha caracterizado por ser un organismo que ha carecido de un plan real de trabajo a largo plazo, al mismo tiempo que se ha saturado de una multiplicidad de funciones y una burocratización excesiva.

Otras instancias públicas que han tomado en cuenta el trabajo de investigación en este sector, han sido el Centro de Estudios de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE), creado en 1972 y concentrado en el esfuerzo de investigación en el campo de los sistemas abiertos; además de la Secretaría de Programación y Presupuesto, el Instituto Nacional de Estudios del Trabajo, el Centro Nacional de Productividad, entre otros.

En 1984 inició funciones el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), con el fin de complementar el salario a través de la concesión de becas individuales a investigadores dándole con ello el aumento de poder a la comunidad académica como grupo de presión, los subsidios suministrados estaban dirigidos a impedir la fuga de talentos; la efectividad de este mecanismo provocó que posteriormente se orientaran hacia la elevación de los estándares de la investigación.

Durante un lapso en 1994, hubo un decrecimiento en las actividades por las continuas modificaciones, una de ellas la realizó el entonces presidente Ernesto Zedillo estableciendo como objetivo el fortalecimiento y la estimulación para la eficiencia y calidad de la investigación en cualquiera de sus ramas y especialidades a través del apoyo a las instituciones de educación superior, centros de investigación del sector público o privado, así como a los propios investigadores, de tal forma que en los últimos años se le ha dado más importancia a la investigación educativa, a los

investigadores y a su formación. Aunque de la misma manera esta instancia muestra la proclividad a cumplir con los criterios internacionales que marcan las líneas de investigación a seguir.

En el **segundo sector** se abordan los casos de las Instituciones de Educación Superior (IES) que más destacan en su labor investigativa. Así por principio se menciona el caso particular del Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza creados en 1969 orientados principalmente a ajustar los métodos y técnicas de enseñanza de varias universidades ante el incremento de la matrícula estudiantil, finalmente ambas se fusionan para poner en marcha el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM, actualmente desaparecido.

Por su parte, dentro del Instituto Politécnico Nacional, en el Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV), tiene origen el Departamento de Investigación Educativa (DIE) que originalmente se creó para la atención de un problema concreto relacionado con la reformulación de los planes de primaria y la elaboración de nuevos libros de texto en las áreas de ciencias naturales y matemáticas; ulteriormente fue encauzada en la realización de programas para investigación, maestrías y doctorados cristalizados en publicaciones y en la apertura de estos espacios; en 1975 abrió el programa de maestría en ciencias con especialidad en educación y en 1979 reestructuró su plan de estudios resaltando la formación en investigación, aportando estudios significativos en la materia.

En 1976 se creó el CESU hoy IISUE, perteneciente a la UNAM, este centro cuenta con una biblioteca de fondo especializado en temas educativos y universitarios, al igual que un índice de revistas sobre educación superior y opera con un grupo de investigadores ampliamente calificado.

Con el tiempo ha ganado un gran reconocimiento por los trabajos realizados y la proyección internacional establecida a través de sus integrantes con intelectuales de otros países que abordan temas de interés para el país; una de sus áreas de mayor consolidación ha sido la del análisis del currículum. Hoy en día se perfila junto con el DIE como los organismos de mayor seriedad y confiabilidad tanto por su planta de investigadores como por los proyectos que realizan.

En 1973 se originaron el Centro de Investigaciones Pedagógicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y el Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CISINAH), convertido después en el

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), dedicado a la investigación, enseñanza y difusión de las ciencias sociales especialmente en antropología social, etnohistoria y lingüística, cuenta además con un programa específico de antropología educativa.

Otras Universidades se han caracterizado por dar un mayor apoyo a la investigación, como aquellas desconcentradas de la SEP, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y La Universidad Pedagógica Nacional en algunas de sus sedes; ambas han sabido promover el desarrollo de la capacidad investigativa en el nivel básico entre su personal.

Así mismo se consideran algunas escuelas normales y universidades estatales de las que han destacado la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la cual dentro de su Departamento de Educación ha realizado diversas investigaciones sobre la educación superior; otro es el Centro de Estudios de la Universidad Veracruzana. En Jalisco, además de la Universidad de Guadalajara han existido otros espacios independientes como la Secretaría de Educación de Jalisco, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente y el CIESAS de Occidente.

Por último se toman en cuenta algunas universidades privadas interesadas en fomentar a su interior la investigación. Primeramente se menciona al Colegio de México, A. C. (COLMEX), que promueve la investigación en educación, estudios lingüísticos, literarios, históricos, demográficos, urbanos y sociológicos. Siguen la Universidad Iberoamericana erigida en 1943, siendo apoyada en sus inicios por la UNAM, funge como una opción educativa ante la politización de la primera; y el Tecnológico de Monterrey (ITESM) creado en el mismo año, el cual cuenta con un posgrado en investigación y desarrollo de la educación.

**En el tercer sector**, se citan a los centros que de manera independiente han desarrollado propuestas con un enfoque muy particular que va desde la postura tecnológica hasta la crítica.

Se menciona el Centro de Estudios Educativos (CEE), que fue creado por Pablo Latapí Sarre, se ha enfocado principalmente a la investigación científica de la problemática educativa del país, con el fin de proponer nuevas fórmulas que respondieran a los retos que planteaba en ese entonces la educación. El CEE ha publicado estudios sobre la reforma educativa y ha ampliado sus relaciones internacionales con la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO) y el Consejo Latinoamericano de Ciencias sociales

(CLACSO). Hoy por hoy se sigue considerando como uno de los espacios con autoridad propia en el campo de la educación.

Otros espacios dignos de mención son: el Centro de Estudios Avanzados A. C. que fue fundado en 1963, resultando ser la primera institución dedicada exclusivamente a la elaboración de estudios sobre la realidad educativa, contando con una plantilla de investigadores de tiempo completo. Uno más fue la Fundación Javier Barros Sierra, que a partir de 1975 se dedicó a la investigación prospectiva; destaca también el Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo (CEESTEM), el cual se dedicó al área de sociología de la cultura y educación para el desarrollo; estas dos últimas finalizaron sus actividades en 1982.

En cuanto al Consejo de Investigación Educativa en México (COMIE), este fue creado en 1993 como consecuencia del segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, al inicio contó con 120 personas, actualmente son 371 integrantes quienes están a cargo del seguimiento de las innovaciones en investigación educativa producida en el país a través de los congresos bianuales y los recientes precongresos anuales que promueven el diálogo entre investigadores y autoridades de diversa índole; además otra forma de difusión ha sido por medio de la publicación de la Revista Mexicana de Investigación Educativa.

Igualmente en el **cuarto sector**, que aborda los organismos internacionales que guardan una relación muy estrecha con América Latina, se constituyeron: El Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL), creado en Pátzcuaro en 1951, como consecuencia del proyecto “Santiago Ixcuintla”, considerado como el último gran proyecto de la escuela rural mexicana, encargado de resolver los problemas de las comunidades de esa zona; debido a los resultados obtenidos, la UNESCO decidió apoyar la creación de este centro, teniendo un papel decisivo en las campañas de alfabetización no sólo en México sino en toda Latinoamérica, actualmente sus actividades van dirigidas hacia la educación de adultos.

El Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), que siendo un organismo regional, contribuyó al mejoramiento de la educación a través del uso y producción de medios audiovisuales orientados a la esfera de la cooperación regional fundamentada en la ejecución de programas y proyectos específicos. Así también se señala la actividad del Instituto Interamericano de Estudios Psicológicos y Sociales A. C. (INIEPS), y el de Fomento Cultural Educativo, ambos dedicados en parte a la investigación educativa. El Centro de Experimentación para el Desarrollo

de la Formación Tecnológica (CEDEFT), instituido en 1970 fue apoyado por la Organización de Estados Americanos (OEA). No se puede prescindir de la labor de otras instituciones que han dedicado parte de sus actividades a la investigación educativa, como es el caso de: la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), enfocada hacia los posgrados en ciencias sociales y a la realización de investigaciones sobre América Latina.

Finalmente en el **quinto y último sector** se agregan como acciones de vanguardia aquellas relacionadas con la creación de nuevas formas de comunicación y divulgación del conocimiento y se formulan en respuesta a los cambios provocados por la globalización. Surge de este modo en 1990, la Red Electrónica de Investigadores Sobre la Universidad (RISEU) creada en México y dispuesta para la transmisión de información, al mismo tiempo que genera la discusión a través de Internet sobre problemas que se relacionan con este campo a nivel interinstitucional, regional e internacional. Este esfuerzo se ha concentrado en la creación de una diversidad de redes a diferentes niveles pero sobre todo en la consolidación de las ya existentes.

Se han creado también otras Redes que han ido ganando terreno como la de Estudios Sobre la Organización (GRUDEO), y las Redes de Matemática Educativa, con establecimiento en Sonora, con vínculos locales y regionales, data de hace 25 años surgiendo con apoyo del CINVESTAV. La Etnografía Educativa, nació de un taller que prosperó en sus actividades transformadas después en reuniones bianuales denominadas “Simposio Interamericano de la Investigación Etnográfica en Educación”. En cuanto a la Educación Ambiental concretada en el año 2000 en una Academia del mismo nombre, contiene en su haber congresos nacionales e iberoamericanos y una revista llamada “Tópicos en Educación Ambiental”.

Este tipo de vínculos aún presentan contrariedades ya que las formas de trabajo e inclusión no están del todo definidas, a pesar de esto las redes se perfilan como espacios acertados en los que se pueden generar y proponer un sinnúmero de proyectos, así como difundir documentos de interés sobre un determinado tema, equilibrando de este modo el papel de la investigación como proceso de indagación, reflexión y propositividad mediante el uso de Internet como instrumento de comunicación global.

Estas son sólo algunas de las instituciones que se dedican parcial o totalmente a la investigación educativa y social. Debido a que no se han recabado datos que definan y verifiquen las actividades de investigación y sus resultados, junto con la

desorganización y fragmentación que prevalece, no se ha podido saber con exactitud la cantidad de instituciones que se ocupan de esta labor, aunque estudios recientes<sup>63</sup> registran alrededor de 50 instituciones, sin considerar la actividad independiente de alumnos y docentes en facultades, escuelas o universidades y centros de evaluación.

De acuerdo con estos aspectos se establece que el apoyo financiero se ha generado principalmente de los recursos públicos que invierten en los centros nacionales de investigación con el objetivo de fundamentar y desarrollar los proyectos nacionales promovidos.

Existen proyectos denominados mixtos en los que el financiamiento es compartido, tanto por el gobierno como por la empresa –grande y mediana-<sup>64</sup> usualmente nacionales, estos proyectos son dirigidos por y para las instituciones educativas del sector público y privado y centros formales de educación superior. No está por demás señalar que la participación empresarial es mínima, destinando un porcentaje menor y distribuido privilegiadamente a la investigación aplicada.<sup>65</sup>

Otros proyectos financiados con la participación de empresas y organismos internacionales fundamentalmente latinoamericanos se han dedicado al apoyo de diversas investigaciones educativas y sociales.

Entre los organismos internacionales que se han dedicado al trabajo en América Latina sobre la educación superior, se encuentran la UNESCO, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)<sup>66</sup>, el Centro Internacional de Investigación para el Desarrollo (IDRC), Fundación Ford, Fundación Carnegie; y a nivel regional se mencionan a algunos como la Unión de las Universidades de América Latina (UDUAL), Organización Universitaria Interamericana (OUI), Centro Interamericano de Desarrollo (CINDA), y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

---

<sup>63</sup> Cfr. Colina, Alicia y Osorio, Raúl. Los agentes de la Investigación Educativa en México. Béjar, Mario y Bringas, Héctor. La Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades en México. Citados en Weiss, Eduardo. La investigación educativa en México: usos y coordinación (2003).

<sup>64</sup> Las características que se le adjudican a la gran empresa, es la capacidad de acumulación del mayor capital posible, convirtiéndose en oligopolios al controlar la mayor parte del PIB; mientras que la mediana empresa controla el sector de los servicios y parte de la fuerza productiva del país, generando una menor parte del PIB.

<sup>65</sup> Se sabe que en 1999, la contribución fue de solamente 5.5% del gasto nacional de investigación y desarrollo, y en su distribución quedó la investigación básica con un 27.6%, la de desarrollo con un 27.0% y la aplicada con 45.4%. Weiss, Eduardo. *Op cit.* (2003), p. 879.

<sup>66</sup> “El Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial han ejercido una notable influencia en los últimos 15 años, a través de sus intentos de disciplinar la inversión en ciencia y tecnología, orientándola hacia su articulación más estrecha con el sector productivo, para tratar de hacer más eficaces y efectivos ambos sectores.” Vessuri, H. *Op cit.*, p. 259.



Desde esta perspectiva se puede advertir que aún con la variedad de instituciones que se han concentrado en la investigación social y educativa, el mayor impulso notable se presentó a mediados de los años setenta en adelante teniendo momentos críticos a finales de los 80 y principios de los setenta. Además de que el impulso mayor ha sido dirigido hacia la investigación aplicada<sup>67</sup>.

En cuanto a los trabajos de investigación básica y a los investigadores que las realizan, ha sido evidente la poca trascendencia, difusión y apoyo financiero dados, porque varios de los espacios institucionales que tienen mayor presencia en la investigación educativa y social difícilmente se han atrevido a hacer críticas duras sobre las deficiencias y los obstáculos relacionados con el sistema de gobierno y las políticas externas; aquellos que se atreven a hacerlo no tienen la difusión y el impacto deseado, lo que supone una tendencia alineada al proyecto nacional e internacional pretendido que genera dependencia, inequidad, manipulación y restricción, omitiendo peligrosamente a otros procesos e investigadores que luchan por ganar un espacio que les posibilite incidir en la transformación de la sociedad desde otros enfoques.

El financiamiento ha sido y será para las instituciones y proyectos de suma importancia pues en ello lleva su existencia y su desarrollo, haciendo copartícipes a los investigadores de esta situación y del papel que llevan a cabo como críticos del contexto en el que se desenvuelven cotidianamente.

### **1.3 Situación y perspectiva de los investigadores educativos.**

El papel de los investigadores educativos se encuentra fuertemente vinculado con las instituciones de investigación en primera instancia porque son los espacios en que gran parte de ellos inician y desarrollan su labor, pero estos espacios no son neutrales más bien funcionan como mediadores entre los investigadores, su campo de estudio y las condiciones en que realizan sus investigaciones.

Esta influencia institucional obedece a su estructura académico-administrativa que determina en diferentes grados las prácticas de los investigadores en la medida en que define objetivos, metodologías, enfoques, etc. basada previamente en decisiones externas desarticuladas del proceso real de investigación, situación que

---

<sup>67</sup> Cfr. Arredondo M. et al. La Investigación Educativa en México. Un Campo Científico en Proceso de Constitución. (1984).

presume el condicionamiento de los investigadores a actuar en congruencia con las instituciones a las que pertenecen, siguiendo con las formas y el estilo general que prescribe su labor, así como con los criterios establecidos en la cuestión salarial.

En este contexto en que se mueven los investigadores; la visión idealista del investigador absorto en sus propias investigaciones se suprime al conocer la serie de conflictos y contradicciones en la que se ven inmersos y hacia las cuales generan algún tipo de afinidad o resistencia en su práctica investigativa.

En cuestiones más específicas, se sabe que entre las instituciones o dentro de una sola, las diferencias son perceptibles ya sea entre disciplinas y/o de investigador a investigador. Por ejemplo, entre los que se dedican a las ciencias exactas y naturales y las cuestiones sociales y educativas; los primeros realizan un trabajo de exploración y verificación de los hechos naturales que acontecen en el mundo; los segundos se involucran más con cuestiones subjetivas, al trabajar directamente con personas, intentando ir más allá de la simple explicación, comprendiendo el hecho en su propio contexto, lo cual sitúa al investigador en un terreno espinoso difícil de sortear.

“(…) el investigador de ciencias sociales tiene un quehacer más complicado que el investigador de ciencias naturales, en virtud de que el primero trabaja con seres humanos, quienes están en constante devenir en la historia, por lo cual el nivel de objetividad de todas sus acciones es plural y heterogéneo. El segundo realiza trabajos con la naturaleza y en ella se pueden aplicar criterios de mesurabilidad y cuantificación.”<sup>68</sup>

Aún más, el investigador educativo se distingue de aquel que se dedica a otros contenidos sociales, en referencia a los temas imbricados en la educación y puestos como retos teórico-prácticos que demandan reflexión, comprensión y acción.

El investigador educativo establece sus propios sentidos y significados a partir de los conocimientos y las experiencias particulares subjetivas, que más que limitaciones son terreno fértil de lo posible, a riesgo de caer en reduccionismos o bien de potencializar su papel en el campo de lo pedagógico.

---

<sup>68</sup> Velázquez, Elisa Bertha. En Barrón Tirado. *Op cit.*, p. 212.

“El investigador de la educación a diferencia de otros investigadores de campos distintos, su material de trabajo son los individuos que se dotan de saberes y conocimientos a través de la educación con una orientación ideal de existencia y un proyecto de sociedad, que recrea la individuación, externándose ésta en manifestaciones subjetivadas de lo social (...)”<sup>69</sup>

A este compromiso que no todos toman en la misma medida, se añaden las presiones políticas y económicas que influyen por ejemplo en los serios problemas de la rentabilidad de la profesión; de la presunta participación en el diseño de políticas educativas; en el ejercicio de la autonomía dentro de la normatividad institucional; las propuestas de trabajo multidisciplinarias; el debate y la construcción epistemológica y metodológica; y también en la formación y consolidación de nuevos cuadros de investigadores.

Como ya se mencionaba, la actividad del investigador se ve fuertemente influenciada en las condiciones de su rentabilidad, si es que así se le puede llamar a su situación dominada por lo económico, en donde algunos investigadores se ven orillados a optar por un plegamiento de sus servicios en pro de la realización de los “grandes proyectos nacionales” por el temor de ser limitados y excluidos en su práctica; en consecuencia, los pocos espacios existentes, vuelven a esta labor elitista y excluyente debido a la burocracia de las instituciones que legitiman la investigación con base en filtros meritocráticos que ayudan a seleccionar aquellos que logran cumplir con los estándares exigidos.

Por esta razón, para ingresar a las instancias representativas, como el SNI y el CONACYT que promueven y financian la investigación educativa, hay que cubrir ciertos requisitos que coincidan con sus políticas de calidad y eficiencia, lo que por principio ya es un obstáculo para quienes no cubren algunos criterios, además de que las convocatorias realizadas por estas instancias no son muy difundidas entre las comunidades estudiantiles, por lo menos en el nivel de licenciatura.

---

<sup>69</sup> Tapia, Carlos. *Op cit.*, p.82.



FUENTE: Sistema Nacional de Investigadores (SNI) 2004.

En esta gráfica se muestra la cantidad de investigadores aceptados por el SNI, a nivel nacional durante los primeros 13 años a partir de su fundación, en ella se muestran las fluctuaciones que se han dado en cuanto al incremento y decremento de investigadores en sus filas. Así de 1992 a 1996 es notoria la disminución de sus miembros, su nivel más bajo está registrado en 1994 con 5879 investigadores, esto a consecuencia de la extrema rigidez en los criterios de admisión, afectando sin duda tanto a investigadores como a instituciones que terminaron por ser excluidos de esta “distinción nacional”.

Después de 1996 la cantidad de investigadores ha ido en incremento para 2009 ya se contaba con un total de 15,481, lo que significa un mayor número de integrantes que si bien puede ser un signo favorable no indica que el problema esté resuelto, pues por principio el avance es mínimo en comparación con otros países; algunos estudios señalan que a pesar de este aumento entre los investigadores reconocidos por el SNI, las cifras están por debajo de países como Canadá, Estados Unidos e incluso Brasil.<sup>70</sup>

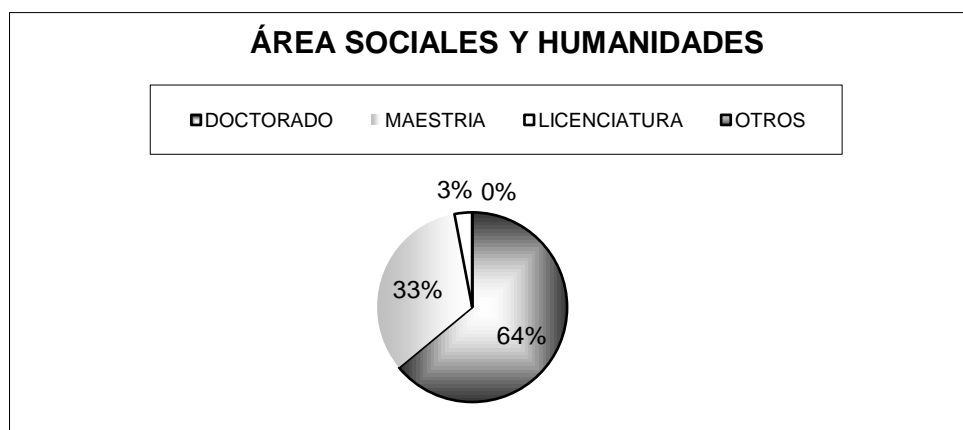
En años más recientes, las condiciones de los investigadores en el escenario nacional muestran respecto a su concentración en las Instituciones que de 25,700 investigadores el 46% ha trabajado en Instituciones de Educación Superior, a su vez

<sup>70</sup> “El número de investigadores en México creció de 5,000 en 1980 a 25,000 en 1999 (8,000 eran reconocidos por el SNI), una cifra aún muy por debajo de la de Brasil con 48,000 y Canadá con 90,000. En México contamos con 0.7 investigadores por cada mil personas de la población económicamente activa (aproximadamente 40 millones), Brasil con 1, España con 4 y Estados Unidos con 14.” Weiss, Eduardo (2003). *Op cit.*, p. 879. Recientemente México destinó un gasto de 0.44% del Producto Interno Bruto (PIB), en relación con otros países de la OCDE cuyo promedio es cercano al 2.5% del PIB en estas actividades. En tanto que Brasil y Chile gastaron 0.98% 0.60% respectivamente.

el 85% se concentraba en las universidades y el 15 % en tecnológicos.<sup>71</sup> De estos, alrededor del 20% se dedicaban solamente a la investigación, más del 50% eran profesores–investigadores y más del 10% académicos con nombramiento de técnicos, ayudante u otro tipo de nombramiento. En el 2003 el SNI daba cuenta de 133 investigadores y 17 candidatos a investigador que trabajaban en el tema de la educación del área de humanidades y ciencias de la conducta, mientras que en el área de ciencias sociales, 21 se dedicaron al mismo tema. En comparación con el resto de los investigadores, los 171 dedicados a temas de educación representan poco más del 0.10% de las 1600 personas involucradas en el país con la investigación educativa.

En cuanto a la experiencia, la mayoría de los investigadores tiene una trayectoria de más de diez años en la actividad, por lo que se percibe que la comunidad se encuentra en una situación de envejecimiento, el promedio en el D. F., oscila entre los 40 y 50 años, aún así el relevo de las filas está condicionado puesto que las exigencias se basan en la tendencia a rejuvenecer la planta de investigadores pero con un mayor nivel de estudios; un candidato ideal es aquel que tenga una edad menor a los 35 años y que por lo menos cuente con la pasantía del doctorado<sup>72</sup>.

Acerca de los estudios, se sabe que ha disminuido el personal con licenciatura y han aumentado los que cuentan con especialidad, maestría y/o doctorado; cumpliendo la consigna de que solamente los más capaces, es decir quienes logran cubrir los requisitos, pueden llegar a ser doctores o investigadores.



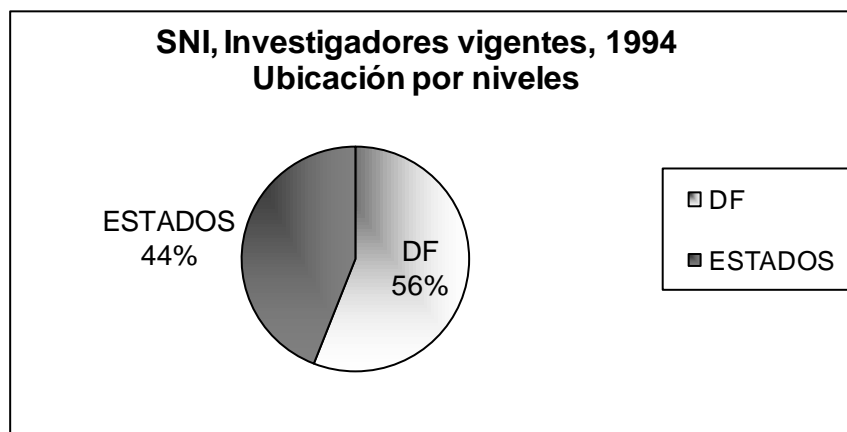
FUENTE: CIENCIA Y DESARROLLO, 119, CONACYT, MÉXICO, 1995.

<sup>71</sup> Vid. Sánchez Gudiño, Hugo Luis (2003). Investigación universitaria ante el nuevo milenio.

<sup>72</sup> Esta situación surge en consecuencia de una homologación con países como Estados Unidos o Francia. En México algunos investigadores consideran que ser investigador joven “es tener alrededor de 40 años, mientras que esta edad corresponde a la madurez en la mayoría de los países del primer mundo”. Victorino Ramírez, Liberio. *Op cit.*, (1998), p. 139.

En la gráfica anterior se muestran datos de 1995 que señalan la constante en cuanto a la separación entre los investigadores con un nivel en posgrado en relación con los que solamente tienen la licenciatura, entre mayor sea el nivel de estudios hay más posibilidad de ser miembro del SNI, sin dejar de tomar en cuenta las edades. Los criterios de calidad y eficiencia han promovido esta separación mostrando el poco interés que se tiene para el apoyo temprano en esta actividad. Algunos datos más en este mismo tenor señalan que en el 2000 sólo el 13% de los egresados a licenciatura prosiguieron su formación en el posgrado, en el que el 23% se concentró en el campo de las especializaciones mientras que el 70% en maestría y un 7% en el doctorado.

Así mismo, resalta que la mayoría de las investigaciones realizadas se concentran en el D. F. y en las ciudades más desarrolladas de la provincia. Y siendo el campo educativo uno de los más abordados en toda la república, los efectos son nimios, debido a las condiciones tan desiguales en que se realiza pues las ventajas aumentan o disminuyen dependiendo del renombre de cada centro o institución. En el siguiente cuadro se muestran algunos datos comparativos entre el D. F. y los estados a nivel general.



FUENTE: CIENCIA Y DESARROLLO, 19, CONACYT, MÉXICO, 1995.

En un estudio más reciente y detallado realizado entre 1993 y 2001 se conocen los avances de algunos estados del país en cuestión de investigación educativa:

Entidad	Arts. en Revistas	Ponencias	Total public.	Miembros SNI	Con grado de Doctor	Personas con 2 public.
Estado de México	318	338	1112	24	N. D.	60
Jalisco	284	65	581	11	35	133
Puebla	98	42	237	8	23	53
Sonora	49	73	216	8	8	48
Baja Calif.	29	90	171	3	12	24
Yucatán	29	23	124	5	10	49
Guanajuato	5	N. D.	27	0	0	21
Tlaxcala	N. D.	N. D.	16	0	2	20
<b>Total</b>	<b>812</b>	<b>631</b>	<b>2384</b>	<b>59</b>	<b>90</b>	<b>408</b>

FUENTE: Chavoya, M. L. y Weiss, E. (2003).

Ante estos datos las dificultades y el rezago son evidentes y se imponen en todo el país, a pesar de los esfuerzos que se hacen tanto a nivel nacional como internacional; se establecen contactos internacionales, pero la asistencia y participación en congresos al exterior es complicada; a pesar de los medios electrónicos que permiten establecer contacto con cualquier parte del mundo en fracción de segundos la información sigue estando desfasada, es insuficiente e interrumpida por la incapacidad de pago a suscripciones de revistas extranjeras, etc. A nivel nacional son perceptibles estas desventajas que afectan a los proyectos y las propuestas que se llevan a cabo.

En este ángulo el investigador pretendidamente visto como sujeto pasivo, se ve constreñido por el sistema de mercado que termina por tener el control de la dinámica de investigación y del sistema educación superior, en donde se avizoran el control tecnocrático del saber al orientarse hacia las determinaciones macroeconómicas, con la tendiente segmentación al imponer la estratificación de los investigadores y académicos, al mismo tiempo que sufren la pérdida de su representatividad e injerencia, en tanto que el sector privado cobra un mayor protagonismo; sobre las instancias públicas; condicionando los distintos tipos de financiamiento existentes basados en los niveles de calidad requeridos tanto por los proyectos como por la capacidad y aptitud del sujeto para acceder a dicho apoyo: 1)

primas por productividad, 2) fondos concursables y 3) salarios limitados al cumplimiento de patrones definidos.

De esta forma es como el criterio de evaluación, tanto de la dinámica investigativa, como de otros campos (salud, familia, trabajo, educación, etc.), se vuelve instrumento de las políticas gubernamentales, con una connotación distinta de aquella que la origina como factor de retroalimentación en cuanto a carencias e impacto social.

“La evaluación aparece como un mecanismo apto para llevar a la práctica las consignas fundamentales del *management*, pudiendo cumplir entre otras las siguientes funciones: 1) aligerar la actividad de regulación y seguimiento de gestión (control del proceso), sustituyéndola por la verificación de resultados (out puts) ; 2) suministrar juicios de valor útiles para decidir la renovación de contratos y programas a término; 3) posibilitar la estructuración de sistemas de incentivos vinculados a su resultado; 4) organizar y explicitar la información disponible para el decisor; y 5) dar cuenta pública (accountability) de la gestión”<sup>73</sup>

Este moderno tipo de evaluación se refiere y se enfoca hacia un cambio estratégico en todos los sectores y niveles sociales que procuran y garantizan la calidad en productos y servicios; destacan en este plan intencionado el sector educativo a nivel superior, en donde las instancias universitarias y tecnológicas (públicas y privadas), los centros de investigación y posgrado que en su mayoría pertenecen o mantienen relación con las universidades, resultan ser los más susceptibles a este mecanismo.

La evaluación es un mecanismo realizado a través de criterios estandarizados propuestos por instancias como el CONACYT, la SESIC o el SNI principalmente, aunque existen otras formas de evaluación internas en cada institución, basadas en criterios semejantes.

Enfocándose en una de las medidas tomadas en el terreno de las universidades, se sabe que en 1990 la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SEIC), negoció con la ANUIES una propuesta evaluativa en la que se revisaría la autoevaluación de los establecimientos, la evaluación individual de los profesores y la evaluación externa de los programas académicos. De esta manera se formó la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA), que se encargó de diseñar y aplicar los programas e instrumentos de evaluación.

---

<sup>73</sup> Bentancur Bernotti, Vicente. Retorno de la gestión pública y políticas universitarias (2000), p.64.



Por su parte en los centros de investigación se ha mantenido una relación estrecha y cordial con las dependencias gubernamentales que promueven las políticas de evaluación, pues desde sus orígenes se les ha tomado como un elemento casi necesario para el desarrollo, la reorganización y profesionalización de su actividad.

La implementación de una política de mercado como tema imperante en la actualidad dentro de lo que se le ha denominado “la modernización educativa”, también se ha colocado como un tema polémico que pone de manifiesto las desigualdades académicas y económicas entre el campo de la investigación, en donde la mayor parte de la comunidad investigativa apoya este mecanismo, mientras el educativo presenta una mayor inconformidad para la aplicación de la misma dentro de su población docente y estudiantil.

Con esto las instancias correspondientes, CONACYT, SNI, SESIC han llevado a cabo acciones mediante el cambio en algunos de sus criterios, para otorgar mayor número de becas de productividad, crear un fondo de apoyo para el desarrollo tecnológico, la vinculación con empresas privadas, repatriación de científicos e investigadores, apoyo en el proceso formativo y de consolidación en los cuerpos académicos, pero siempre con una tendencia hacia las ciencias experimentales desde la óptica discursiva de la evaluación que en busca de la implementación de los estándares de calidad y excelencia restringe este campo sólo para los más aptos.

De esta manera, la evaluación se presenta como un filtro para el reconocimiento y la aplicación de las investigaciones y de sus propuestas generadas, ya sean como críticas al sistema social o como alternativas de mejoramiento. Los propios investigadores reconocen que no se espera mucho de las autoridades, pues pocas veces se toman en cuenta algunas propuestas y de éstas, pocas son las que se llegan a implementar, siendo generalmente las que poseen un sentido congruente con el sistema dominante.

Pareciera entonces que la evaluación más que como un criterio de calidad, papel que bien ha sabido representar, se coloca como un obstáculo que entorpece y limita las probables contribuciones que pudiera hacer la investigación en la transformación del sistema educativo, pues por un lado se prioriza más su carácter operativo de corto alcance (elaboración de programas, estrategias, estadísticas, etc.), y por otro no se ha contribuido en el diseño y reforma de políticas, ni en la producción de nuevos conocimientos que promuevan un cambio educativo porque no hay una correspondencia entre lo que los investigadores proponen y lo que al gobierno le

interesa. De este modo “El debate de fondo es si se prioriza el papel de la investigación como actor crítico en la sociedad y su contribución a cambios de largo plazo –el rol tradicional de los intelectuales- o la participación en proyectos de cambio factibles en el corto plazo, el nuevo rol asignado por muchas agencias internacionales.”<sup>74</sup>

Dentro de estas condiciones, que trastocan el campo de los investigadores, quienes de una u otra manera han logrado acceder y mantener un espacio en este quehacer cada vez más exigente, han tenido que buscar formas para hacer valer su pensamiento, correspondiente o no con las políticas internas, muchas de las cuales han sido veladas y otras se han logrado establecer normativa o representativamente en el marco institucional.

Una de estas formas se basa en la autonomía, que radica en la posibilidad de accionar mediante criterios propios, sin embargo, por su relatividad suele ser difícil de ejercer debido a que hay otros criterios que la condicionan constantemente.

Con el argumento de que se pertenece a una determinada institución, la autonomía se ve coaccionada y todavía más cuando se apela al trabajo en equipo, en el que es importante reconocer la presencia de otros investigadores<sup>75</sup>. De aquí mismo surge la propuesta de trabajo multidisciplinario, relacionada con el trabajo entre varias disciplinas para un mismo estudio o actividad, lo que complica en mucho la situación, puesto que por años la educación ha venido padeciendo de la intervención de profesionales ajenos al campo, tanto en la práctica cotidiana, como en las decisiones más importantes en todo el sector educativo, es decir, ingenieros, médicos, economistas, abogados, entre otros, dando clases o participando como secretarios de educación pública y en cargos similares.

Así mismo, las propias deficiencias del sector educativo impiden a los investigadores una comprensión plena del tema, de tal forma que la educación se ha supeditado a otras disciplinas; en suma, esta propuesta puede ser más un riesgo que una ventaja, a menos que haya una mayor vigilancia sobre las transformaciones que se van dando.

---

<sup>74</sup> Weiss, Eduardo (2003). *Op cit.*, pp. 876-877.

<sup>75</sup> “En las pocas instituciones exitosas, la autonomía de los investigadores sobre sus líneas de trabajo, así como una conducción colegiada, fueron factores de éxito que permitieron acumular, contrastar y depurar conocimientos. Sin embargo es necesario señalar que la libertad de cátedra ha sido improductiva en instituciones cuyos investigadores carecen de autoridad sobre el conocimiento.” *Ibidem*, p. 860.

El papel del investigador educativo cobra interés, entonces, al volverse tópico de discusión como una problemática social, no sólo en el desempeño de su labor en la comprensión del fenómeno educativo y la producción de nuevos conocimientos.

Por un lado puede pensarse que dicha situación surge a partir de un cierto juego que el régimen permite con las tendencias críticas y contestatarias, dando pie a la creencia de que en el país prevalece el consenso y la pluralidad, justificando así las acciones del gobierno, aunque en la realidad diste en demasía del discurso.

Y por otro, la posición oficial de las instituciones, sujetas a condicionantes externas, da muestra de que no están exentas del conflicto ni en su estructura, ni en sus actividades; y por lo tanto la tarea se multiplica y complejiza, sobre todo para los investigadores que tienen que elegir entre una y otra postura.

Así, en la comunidad de investigadores educativos, estos han asumido entre las diversas corrientes en lo que respecta a las circunstancias recientes de la investigación dentro del actual contexto, predominantemente el respaldo a las reformas implantadas<sup>76</sup>, en menor grado el análisis y conciliación de las vertientes<sup>77</sup>, o bien, exiguamente se apuesta por la crítica, la resistencia y la propositividad a otras potencialidades.<sup>78</sup>

Desde estas posturas es necesario tomar en cuenta que en los comienzos de la investigación educativa, ésta se fundamentó en la sociología funcionalista, cobijada por el positivismo, resaltando los aspectos cuantitativos, estadísticos y la comprobación o nulificación de hipótesis, sin tomar en cuenta las dimensiones histórico-sociales reales del objeto de estudio y mucho menos la subjetividad del

---

<sup>76</sup> "En el umbral de una modernización industrial, apuntalada por procesos tecnológicos avanzados es preciso contar con recursos humanos más calificados y preparados para vincular el conocimiento con las aplicaciones y para desarrollar las actitudes y las aptitudes relacionadas con el trabajo productivo." Guidi Kawas, Gerardo. Educación para hoy, Educación para mañana (1994), p.85.

<sup>77</sup> "La tendencia hacia la convergencia de los sistemas de educación superior, si bien no es un fenómeno nuevo, se ha intensificado en los últimos años. Philip Altbach, uno de los pioneros en el campo de la educación superior comparada, ha sugerido que dicha convergencia tiene como punto focal al modelo norteamericano(...) La convergencia no significa que todos los sistemas de educación superior se conviertan en uno sólo, sino más bien que son gobernados en forma creciente por presiones, procedimientos y patrones organizacionales similares(...) Esto [junto con las restricciones financieras] ha acrecentado los vínculos universidad-empresa en la enseñanza y en la investigación(...)" Schugurensky, Daniel La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿Hacia un modelo heterónimo? (1998), p. 124-125.

<sup>78</sup> "Así, las producciones [ *de investigación* ] que tienden a enriquecer, esclarecer y dar pauta a nuevas reflexiones sobre el objeto de conocimiento, desde el debate epistemológico, político, teórico y metodológico, encuentran poco espacio y tienden a estar subordinados más a resultados que priorizan la formulación de discursos tecnocráticos que a aquella producción intelectual y académica que posibilita la formulación de construcciones teóricas, conceptuales y metodológicas que aprehenden la diversidad y complejidad de procesos y prácticas educativas en el marco de situaciones histórico-sociales concretas..." Gómez Sollano, Marcela. Investigación Educativa y Polémica en América Latina, en Puiggrós Adriana. *et al. Op cit.* (1992), p.18.

investigador. Dadas sus limitaciones se introdujeron como alternativa otros enfoques teóricos con el fin de enriquecer el campo de estudio.

Entre estos enfoques resaltan tres bloques conformados de la siguiente manera:

- a) Psicoeducativo: Se enfoca en la investigación orientada hacia el campo de la psicología, específicamente en el proceso de aprendizaje y adaptación de los recursos humanos. Una teoría representativa se encuentra en el constructivismo.
- b) Tecnológico-educativo: Esta postura se basa en la psicología conductista, la filosofía pragmatista y la sociología empresarial; estos postulados dan pie a la investigación tradicional renovada para hacer frente a los nuevos imperativos sociales y educativos.
- c) Crítico-social educativo: se enfoca en problemas específicos de investigación, dándole importancia al contexto social e histórico y a los sujetos como parte de la dinámica social y educativa.

Estas líneas de investigación no necesariamente coinciden entre sí, por el contrario, suelen ser opuestas unas con otras en el campo investigativo, hasta el grado de desvirtuarse a sí mismas discursivamente, convirtiéndose en uno de los aspectos que influyen en la problemática de investigación educativa reflejada entre otras cosas en su poca presencia institucional e incidencia social. Sin embargo en la práctica es posible encontrar raras combinaciones que podrían suponer la superación del debate entre los paradigmas del método científico y las que lo critican.

No obstante en el sector oficial, a pesar de que los espacios continúan abiertos para el análisis, la reflexión, la crítica e incluso una provocante y casi irreverente curiosidad, introducidas gracias a la convicción de que existen alternativas adecuadas para un auténtico avance social, se han comenzado a cuestionar los métodos cualitativos por sus limitaciones ante la imposibilidad de ser más extensos. “En diferentes documentos internacionales se recomienda fortalecer los estudios cuantitativos en gran escala, comparados y longitudinales, para la toma de decisiones basada en evidencia empírica más amplia. En algunos comienza aparecer una descalificación de los estudios cualitativos por su reducción a casos.”<sup>79</sup>

Finalmente es importante señalar que la preparación formativa del investigador es una de las condicionantes que determinan en gran parte la visión y el quehacer de dicho sujeto en relación a su objeto de estudio. Ya en los 80 se concluía dentro de un plan elaborado por la PNIIE que los investigadores presentaban un perfil

---

<sup>79</sup> Weiss, Eduardo (2003). *Op cit.*, p. 864.

heterogéneo con una diversidad de tendencias.<sup>80</sup> A partir de esto, algunas instituciones de renombre como el DIE del Politécnico y el IISUE de la UNAM han establecido una serie de parámetros que intentan dar cuenta del proceso formativo del investigador.

El DIE del Politécnico, establece cinco puntos en los que indica que:

1. Toda investigación tiene que ver con la organización disciplinaria del campo de conocimiento.
2. La institucionalización y profesionalización necesariamente se liga con el ámbito laboral y escolar.
3. La investigación debe tener reconocimiento social porque es indudable que muchas investigaciones se orientan hacia un problema social que explican, analizan, sistematizan y plantean soluciones.
4. Es importante la integración gremial, nacional e internacional a través del corporativismo, practicando un determinado modelo de investigación.
5. Es necesario que se integre con otras esferas de la vida social.

Por su parte, como segundo referente, el IISUE de la UNAM señala que para entender la formación de los investigadores hay que tomar en cuenta:

1. La trayectoria académica; haciendo referencia a la identidad y el desarrollo académico de la persona.
2. La dedicación a la investigación; que sea más de un 80% a la investigación y un 20% a la docencia, asegurando con ello la posibilidad de generar investigación.
3. La formación especializada; es decir, abordar un campo de investigación definido.
4. La vinculación investigación-docencia, desprovista de tintes políticos-sindicales.
5. La inserción institucional; tomándola como instancia que se propone resolver problemas, generadora de conocimientos para la solución de problemas con un respaldo teórico.
6. Relación investigación-problemas sociales; se ahonda en el tema de prioridad de investigación, seleccionando los problemas sociales plausibles de

---

<sup>80</sup> "No existe una política de formación de investigadores y personal de apoyo a nivel nacional; los mecanismos internos de cada institución para la formación de sus investigadores en servicio son, en general espontáneos..." Arredondo M. Op cit. (1984), p. 14.

convertirse en problemas de investigación, en base a la capacidad y experiencia del investigador.

Estas son algunas de las propuestas que dan dos instituciones que han adquirido cierto compromiso con la formación de investigadores, y que se circunscriben también a la investigación educativa. Con lo que se promueve una formación que permite obtener un proceso completo como sujeto investigador del entorno desde un enfoque pedagógico.

La práctica del investigador en el campo pedagógico ha estado condicionada por estos criterios en su desarrollo histórico, dando como resultado un cuerpo de investigadores excluyente y fragmentado; mucho ha dependido del proceso formativo a través de los años y dentro del mismo campo de la investigación a partir del cual se emiten y asumen diversas posturas pedagógicas.

#### **1.4 El dilema teórico entre la formación y la capacitación en investigación pedagógica y/o educativa.**

Como ya se ha dicho en los apartados anteriores, el contexto en el que se desenvuelve el investigador educativo y también los investigadores de otras áreas, es determinante tanto para su práctica investigativa como para su proceso formativo.

Por lo tanto, la formación en investigación educativa se sujeta a las condicionantes del proyecto modernizador y de sus distintas formas de expresión que contribuyen a las transformaciones que posibilitan su vigencia, aunque ésta pueda significar un reduccionismo importante en su marco teórico conceptual. Ante esta situación surgen también análisis que buscan darle un contenido más amplio fundamentado en tradiciones de mayor reflexión.

De tal modo se establece un debate entre la formación provista de elementos que la enriquecen teóricamente y la capacitación que se postula como la mejor forma de prepararse en función de más eficiencia en un mínimo de tiempo, señalando el “agotamiento” de la formación desde su posición tradicional, con el fin de traspasar su lugar en el campo laboral hacia otras esferas como son la educación y la investigación.

Por tal motivo, la búsqueda en este dilema, es la clarificación del papel de la formación y la capacitación y su implementación en el campo de la investigación pedagógica y/o educativa dentro del contexto de la modernización.

Esta falta de claridad de los lineamientos teóricos dan pauta a la elaboración de conceptos desgastados, ya varios teóricos han mencionado las complicaciones que trae consigo la informalidad sobre el manejo indiscriminado del relativismo al provocar que no haya consenso para establecer un eje direccional que permita partir de elementos concretos, delimitados (no cerrados) y contextualizados; por el contrario, la polémica se ha centrado en la lucha por imponer términos o conceptos simples, parciales y a veces contradictorios, que contienen poder y ejercen un control, restándole fuerza a las restantes posturas, con lo que la pedagogía se ha visto condicionada, reducida y fragmentada en sus espacios de desenvolvimiento.<sup>81</sup>

“La pedagogía del cuestionamiento crítico y de la comprensión ética ha cedido caminos a la lógica de la razón instrumental la cual ha dirigido su atención al aprendizaje de competencias discretas y habilidades”<sup>82</sup>

Por principio puede indicarse que como consecuencia del contexto influyente de la modernidad y de las diversas posturas teóricas acaecidas a lo largo de la historia, ambos términos (pedagogía y educación) han sido manejados indistintamente por varios autores, considerándolos como sinónimos, y/o dependiente uno del otro, desdibujando de tal manera las particularidades de cada uno, ocasionando que se caiga en una confusión sobre estos términos, agregándose a la lista otros vocablos más como: la formación, la instrucción, la capacitación, el aprendizaje, etc.

“Si la formación equivalía a educación, la confusión llegaba hasta el extremo de considerar la pedagogía como un discurso blando y viscoso sin límites, ni estructura, en lo que todo cabe y se justifica: pedagogía de la vida, de la paz, de la tolerancia, de los valores o pedagogía como enseñanza, como docencia, como proceso educativo o como didáctica, como psicología educativa o como aprendizaje.”<sup>83</sup>

Lo cierto, en todo caso, es que la educación ha tenido una mayor afirmación social que la pedagogía, la cual solamente llega a tener relevancia cuando es

---

<sup>81</sup> “No hay consenso en las llamadas ciencias del espíritu, culturales, humanas o sociales, acerca de la fundamentación de su quehacer. Desde la aparición de diversas disciplinas que se acogen al sobrenombre del espíritu, humanas o sociales (historia, psicología, sociología, economía, derecho, pedagogía...) se ha desatado la polémica sobre su estatuto de científicidad.” Mardones y Ursua. *Op cit.*, p. 15.

<sup>82</sup> Giroux, Henry. Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la educación (1992), p. 68.

<sup>83</sup> Comentario de Puiggrós, Adriana en Flórez Ochoa, Rafael, *et al.* Investigación educativa y pedagógica (2001), p. IX y X.

utilizada como recurso discursivo de la demagogia, mientras que la primera ha caído en un desgaste al ser utilizada so pretexto de toda actividad que quiera reconocerse como parte esencial del “proceso educativo flexible”, entendido como todas aquellas modalidades que han aparecido en los años recientes, especialmente en el sector privado de la educación, que en base al uso de la flexibilidad han caído en el detrimento del proceso formativo como tal. Por eso, la importancia de dar a conocer las justas dimensiones entre ambas representaciones, históricamente entrelazadas, permite clarificar con qué sentido se está problematizando dentro de estos campos; si bien, es considerable la distancia, no llega hasta la exclusión mutua pues es evidente que su relación se encuentra determinada entre sí.

Una sencilla posibilidad de acercarse a estas determinaciones, puede ser a partir de las definiciones que se les adjudican y que determinan hasta cierto grado su papel dentro de la sociedad. Por un lado la educación consiste: en la acción y efecto de educar; y por otro la pedagogía es considerada como la ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza.<sup>84</sup> Así pedagogía (*Paidós*- niño y *gogía*-conducción) y educación (procede de dos vocablos latinos: educare- criar, nutrir, alimentar y exducere - sacar, llevar, conducir), adquieren otras connotaciones que desde el trabajo de los teóricos versados en el tema a través de la historia han llevado a entrelazar los dos términos.

Podría decirse que la educación es la acción que se realiza propiamente al interior de un salón de clases (susceptible de realizarse en otros espacios no necesariamente institucionales), en el que se lleva a cabo por parte de profesores y alumnos el proceso enseñanza aprendizaje, es decir, se avoca a cuestiones y problemas concretos junto con los medios y procedimientos técnicos para atenderlos y resolverlos.

En cambio la pedagogía es aquella que se erige con el estatus de ciencia, desde el enfoque de Herbart quien alude al equilibrio entre el individuo y la sociedad, así como elevando al grado de ciencia la pedagogía. Comprendiendo los aspectos teóricos que sustentan dicha acción y dedicándose exclusivamente a la reflexión del proceso educativo y sus fines, queda que la educación necesita tomar en cuenta

---

<sup>84</sup> Diccionario de la Real Academia Española, pp. 1160 y 2516. Desde una visión reduccionista hay quienes han minimizado y difundido el nivel de la pedagogía, hasta el grado de asociarla despectivamente con su etimología. Como lo menciona Blake, Oscar en *La capacitación* (1997), p. 29. “La propia palabra pedagogía usada casi como un sinónimo de educación, se refiere a la formación de los niños.” Este argumento no se puede sostener en tanto que a través del tiempo las palabras sufren transformaciones que las dotan de nuevos significados según sus propias circunstancias dentro de la dinámica histórica social.



tanto lo epistemológico y lo pedagógico para no ser solamente una práctica vana carente de sentido.<sup>85</sup>

No obstante este vínculo, se presenta aún más complejo de lo que a simple vista parece, puesto que en la realidad las aplicaciones de lo pedagógico y lo educativo, no se sustraen a la retórica del idioma; antes bien las condiciones políticas y económicas del país son los factores que toman la batuta para la conceptualización y dirección social que consideran deben tomar dichos términos. Junto a estos obstáculos, la deficiente atención y el escaso trabajo realizado, han impedido establecer las especificidades de lo educativo.

“Dicha especificidad debe ser reconstruida teóricamente no como espacio exterior a los procesos sociales, sino como expresión de ellos... [Así como] postular la necesidad del discurso pedagógico, pues no todos los enunciados que pretenden referirse a la educación lo hacen tratando de construir un lenguaje pedagógico.”<sup>86</sup>

En la lucha constante de la edificación del espacio pedagógico-educativo; la pedagogía ha tenido que encarar las disposiciones político-educativas que ponen en el debate, la confrontación de la pedagogía con la(s) ciencia(s) de la educación, de la que se derivan: la intervención de otras áreas y disciplinas que han incidido, desde sus propios métodos y enfoques, en los tópicos del campo educativo desde hace tiempo, pero que no han profundizado en las cuestiones particulares que constituyen a la pedagogía en sí misma y que la han limitado en su intervención hacia otros espacios fuera del ámbito educativo; y por amplitud desde este referente se ha dado la interpelación que hacen las ciencias naturales y exactas acerca de su carácter científico y por lo tanto de la validez de sus aspectos teórico-prácticos.

Para que la pedagogía pueda ser considerada como ciencia tiene que adherirse a los requerimientos de unidad, igualdad, universalidad y objetividad, basados y confirmados por los métodos de verificación establecidos en el terreno positivista de las ciencias naturales; aún así y a pesar de que su origen en el país como disciplina institucionalizada tuvo lugar dentro de este enfoque, no ha podido constituirse como tal especialmente cuando se sabe desde el referente histórico que la pedagogía

---

<sup>85</sup> Aludiendo a la epistemología, hay que apuntar que igualmente este término no está del todo precisado y que mucho ha dependido en su desarrollo el contexto que la ha enmarcado, de tal manera que desde diferentes contextos ha habido un entendimiento distinto de lo que implica su concepto y uso.

Epistemología, así se ha canalizado a una sola forma de conocimiento posible: la científica. Ni mala ni buena, repito, pero sí una sola. Epistémico alude, por otra vía, a abrir paso a condiciones de posibilidad para otro tipo de intereses cognoscitivos. Epistémico, sin la precisión lógica, intenta constituirse en continente y dar cabida a otras formas de conocimiento posible, tales como la hermenéutica crítica, el pensamiento dialéctico, la posibilidad de pensar y construir los sustentos de una ciencia unificada...” *Ibidem*, p. 33.

<sup>86</sup> Gómez Sollano, Marcela. En Puiggrós, A. *Op cit.* (1992), p. 13.

tempranamente quedó subordinada a los campos de lo psicológico, estadístico, administrativo y recientemente tecnológico y cibernético; quedando de esta manera a merced de las políticas educativas estatales que le han procurado una carga ideológica determinándola tanto en la formación de los sujetos como en las relaciones de control, reforzando con ello las desigualdades sociales.

“Si se interpreta a la pedagogía como teoría para la praxis y si esperan de ella normativas para la acción fijadas dogmáticamente, científicamente establecidas de una vez por todas e insuperables en su carácter unívoco y en su certeza para orientar, entonces también esta teoría pedagógica adquiere inevitablemente un carácter ideológico.”<sup>87</sup>

Ante la falta de consolidación de los elementos que podrían configurar la base de la pedagogía, la dispersión de los mismos y el afán por diseñar nuevas propuestas educativas, en el contexto neoliberal suele distorsionarse el proceso pedagógico al querer integrarlo a los intereses de desarrollo del gran capital como instrumento de propagación de contenidos determinados para la preparación de recursos humanos, tendiendo hacia la reproducción parcial de teorías actuales que han logrado algún tipo de cuestionable reconocimiento; más preocupadas por atender las exigencias institucionales, que por realizar una reflexión acerca de su situación actual dentro de ese marco institucional, en el sentido de que:

“(…) el aparato pedagógico está implicado en todo caso, en una relación de control y de poder. Lo que distingue las distintas pedagogías es la mayor o menor visibilidad del proceso.”<sup>88</sup>

De tal modo, se hace uso de las llamadas pedagogías *psi* que se encuentran plasmadas en las actuales reformas educativas para implementar la autorregulación interna de cada individuo<sup>89</sup> y de la sociedad en su conjunto; tales pedagogías se disfrazan con un radicalismo crítico confrontador y emancipatorio de las estructuras dominantes que en realidad no tienen; por el contrario hacen efectiva la apropiación acrítica de sus discursos novedosos que se difunden como verdades absolutas sin cuestionar su procedencia, directrices y alcances, aplicándolas indiscriminadamente al proceso de formación que promueve la individualización y despolitización de las personas.

---

<sup>87</sup> Böhm, Winfried. Historia de la pedagogía y praxis pedagógica (1993), p.26.

<sup>88</sup> Bernstein en: Tadeuz Da Silva, T. *Op cit.*, p. 22.

<sup>89</sup> “El ser contemporáneo es, sin duda, un objeto sitiado por tecnologías del yo que van desde la religión hasta las formas más científicas de regulación de la conducta.” *Ibidem*, p. 13.

La formación en este caso queda sujeta a la orientación dada por las teorías de moda que modifican figuras y conceptos en la forma pero sin tocar el fondo y mucho menos la cuestión crítica-social.

“Una característica sorprendente de este movimiento es su indiferencia política: aunque en general se pretenden emancipadoras, liberadoras, autonomistas, críticas, revolucionarias, las pedagogías psi se adaptan no obstante fácilmente a sistemas educativos gobernados por regímenes políticos bastante diversos.”<sup>90</sup>

Así la pedagogía se diversifica sin que pueda negar su función ideológica, obstaculizando una vez más su concreción y determinación como campo teórico-epistémico, aunque cabe señalar que no puede darse una constitución total y acabada de la misma puesto que existe un devenir constante en el que la pedagogía no se presenta como algo dado y que:

“La mutabilidad del ámbito de la realidad social hace difícil que se pueda pensar en él con base en estructuras conceptuales cerradas, con contenidos fijados de antemano, cuyo carácter problemático se reduzca a considerar los fragmentos [...] se pretende pues que el pensar, basado en esquemas conceptuales previamente elaborados (aún cuando no sea más que como ‘esbozo discursivo’) se transforme en un pensar abierto [...] Esta apertura *historiza el pensar*, mediante una visión de lo real no reducida a una teorización, pues se busca, más bien, enriquecer el horizonte social de objetos posibles de teorización.”<sup>91</sup>

Con esto último, se concuerda en que la pedagogía se encuentra abierta a las multideterminaciones que la envuelven, tomando en cuenta la proposición de que la pedagogía está en todas partes, lo cual no quiere decir que todo sea pedagógico. Y que finalmente sí es posible hacer señalamientos delineadores de sentidos pedagógicos que vayan más allá de la intención de conceptuar desde una estructura limitada.<sup>92</sup>

“La pedagogía queda así delimitada como un campo de significaciones que manifiestan las interpelaciones producidas por los sujetos sociales referidos a la educación, entendida como una práctica productora de sentidos múltiples y diversos, estructurándose en diferentes momentos históricos, como discursos o gérmenes de

---

<sup>90</sup> *Ibidem*, p. 9.

<sup>91</sup> Zelman, Hugo. 1987. Citado en Puiggrós A. y Gómez Marcela. *Op cit.* (1992), p. 19.

<sup>92</sup> *Vid.* Puiggrós, Adriana. Educación popular en América Latina (1986).

otros nuevos a partir de los cuales quedan al descubierto <<múltiples prácticas en juego>>, en el marco de las luchas sociales.”<sup>93</sup>

De esta manera la pedagogía en México forma parte de la modernidad social y científico positivista a partir de la influencia histórico- conceptuales que se han venido instituyendo en el país; sin embargo desde la alternativa la pedagogía se inscribe en la crítica del proceso educativo que toma como referente el proceso de formación de los sujetos yendo más allá de los simples métodos de enseñanza didáctica.

La relación que establece la pedagogía con la formación, puede parecer menos problemática, sin embargo, ante los planteamientos de cada una surge una mayor complejización puesto que a la par comparten las vicisitudes históricas.

Ya en el terreno propio de la formación, sujeta a los avatares de la modernidad existe una confrontación entre el proceso de formación y de capacitación en el que a pesar de sus distintos orígenes y aplicaciones dentro del fenómeno educativo, se ha dado un desvanecimiento entre sus límites debido a influencias político-ideológicas que con base en relativismos pretenden la validación de una formación desprovista de sus fundamentos teóricos tradicionales transformada en capacitación, la cual se sustenta en las demandas del sistema productivo trasladadas discursivamente a las necesidades del sector social.

De hecho la formación y la capacitación aún encontrándose en extremos opuestos tienden a confrontarse mutuamente sobre sus virtuosidades y carencias puesto que desde el acontecer histórico se sabe que en la implementación del modelo curricular estadounidense en Latinoamérica y en especial en México se prioriza un modelo tecno-educativo “eficiente”, que será cuestionado en la década de los 70<sup>94</sup>.

Así el debate se da cuando la formación hace señalamientos de la tendencia comercial y limitada que tiene la capacitación y de su pobre formalidad. Mientras, la capacitación hace otro tanto de su lado y destaca el teoricismo normativo, jerárquico y lento en el que ha caído la formación, alejándose de su realidad práctica. Así mismo se hacen interpelaciones mutuas entre sus figuras principales capacitador-docente y capacitado-alumno.

---

<sup>93</sup> *Ibidem*, p. 20.

<sup>94</sup> “Esta transferencia de la tecnología educativa a los países latinoamericanos lleva al logro de la hegemonía del pensamiento tecnocrático en el terreno educativo...Es el momento en el cual la técnica se erige por encima de la teoría y adquiere “sentido” por sí misma”. De Alba, Alicia. *Op cit.* (1991), p. 38.

Aunque últimamente algunos autores<sup>95</sup> han abogado por un enfoque global en el que se dé una complementariedad, interaccionando y convergiendo ambos, solucionando de esta forma su supuesta fragmentación en la acción educativa.

Aquí es necesario detenerse un momento para comprender cuáles han sido los factores detonantes de este desdibujamiento de la formación, su disolución en la capacitación y el aventajamiento de esta última en el terreno educativo.

Partiendo del origen etimológico de la palabra formación que proviene del latín *formatio-onis*, relacionada con la acción y efecto de formar o formarse, lleva a la consideración en términos generales de los trabajos realizados por teóricos de la formación a través de la historia, que han advertido al individuo como creador-recreado de su propia cultura y que al paso del tiempo ha devenido en un proceso concerniente con la práctica educativa que se desarrolla dentro de un marco institucional escolarizado relacionado con la preparación para la vida adulta, es decir, se atiende a la formación estratificada en: básica, técnica, profesional y de modo más específico a la formación de los propios formadores.

Así en su categoría más simple, la formación alude a la preparación académica; a lo cual se señala que:

“Formación es un término usado habitualmente en el discurso educativo contemporáneo. Se utiliza para referir a lo que se promueve en el alumno (formación escolar); a lo que se pretende establecer a los profesores (formación de profesores); también se emplea con lo que está vinculado a la investigación (formación en investigación).”<sup>96</sup>

Respecto a la capacitación (del lat. *capacitas, -onis*) definida como acción y efecto de contener dentro de ciertos límites, habilitación para realizar algo específico; ésta se cataloga como un proceso complementario del formativo, enfocado principalmente hacia las personas que se vuelven parte del sector productivo laboral, demandantes de afinación en sus aptitudes y en la adquisición y actualización de ciertas prácticas y conocimientos que les posibiliten hacer frente a las condiciones de su presente de manera individual y social.

---

<sup>95</sup> Abraham Pain y Gilles Ferry son algunos de ellos, cada quien desde su propio enfoque concibe esta posibilidad de interacción entre el proceso formativo y de capacitación a partir de las cambiantes demandas sociales relacionadas con el proceso productivo-económico. Para una mejor comprensión de sus propuestas, se recomiendan los libros de Pain, “Capacitación Laboral” de la Universidad de Buenos Aires (1996) y de Ferry, “Pedagogía de la formación” de la Universidad de Buenos Aires (1997).

<sup>96</sup> Díaz Barriga, Ángel. El concepto de formación en la educación universitaria (1993), p. 16.

La capacitación como tal se desprende del concepto de educación permanente, poco definida al ostentar demasiada apertura en su enfoque filosófico humanista y carecer de un posicionamiento social y político, que lo ha llevado a desvirtuarse al ser utilizado indiscriminadamente como un instrumento operacional, básicamente por y para la empresa.

La realización de la investigación pedagógica está condicionada desde este sentido por el funcionalismo, perfilado como la corriente educativa dominante que se sustenta en la teoría del capital humano<sup>97</sup> y que bajo el influjo de la capacitación se logra una eficiencia instrumentalista que perpetua las prácticas tradicionales renovadas (medición, explicación, etc.).

Así la falta de rigurosidad en el papel que desempeña dentro del campo educativo, se hace presente provocando una actividad técnica y cuantitativa que privilegia los datos estadísticos y reduce su alcance a la verificación de hipótesis y explicación de fenómenos; con lo cual queda subordinada como instrumento de apoyo a otras áreas, por ejemplo: la administración, la organización, la planeación, etc.

En un sentido más amplio la formación va más allá de los dispositivos institucionales que se valen de una serie de mecanismos (contenidos, programas, etc.), para legitimar y perpetuar la estructura educativa dominante concretada en la producción de sujetos con un determinado perfil profesional.

Sin embargo, existen otras acepciones que se han desarrollado y van configurando<sup>98</sup> modos distintos de entender y “aplicar” la formación propiciando con ello las nociones de formación continua, formación crítica, formación personal, formación integral, últimamente formación holística, entre otras.

Por lo que respecta a este trabajo la configuración manejada aquí va a ser entendida desde el planteamiento de Gómez Sollano que la maneja como “(...)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

---

<sup>97</sup> La teoría del capital humano influye en la educación considerándola como una inversión privada y social que queda subordinada a la economía a la vez que difunde la idea de movilidad social e incremento económico a partir del nivel académico. En suma esta teoría busca una preparación útil e inmediata de acuerdo con su marco de referencia, es decir, de la capacitación directa para el trabajo y no una formación integral de largo plazo.

<sup>98</sup> Gómez Sollano. En Valencia G. *Op cit.* (2002), p. 82-83.

despliegue espacio-temporal y como productor de espacios tiempos, con base en una exigencia de articulación inclusiva, en movimiento y constante devenir.”<sup>99</sup>

Esta polisemia se acentúa en tanto intervienen posturas críticas y planteamientos divergentes emanados dentro y fuera del sector educativo, los cuales cuestionan la rigidez de la formación tradicional en la definición de roles y manejo de procesos y contenidos.

Los pocos análisis que se hacen al respecto señalan la escasez de los mismos como procesos que reflexionan los significados y alcances que pudieran llegar a tener, así como la intencionada demeritación de la misma hecha por otras propuestas de menor complejidad, pero también de menor peso. De esta forma surgen dos vertientes que más que de confrontación son de contraste entre la formación y la capacitación.

Por una parte la capacitación alude como enfoque innovador a la introducción del presente como un elemento decisivo en su actividad.

“Tomar en cuenta el presente significa considerar la vida social y económica, la evolución de la familia, de la sociedad, de las necesidades individuales y colectivas de aquellos que ya han cumplido con la obligación escolar.”<sup>100</sup>

Esta posición introduce el reconocimiento del presente no sólo como la situación temporal con la que se está constante y efímeramente en contacto, sino también como el espacio en el que es posible accionar; desde esta autoconsigna desconoce el pasado al significarle discontinuidad y obsolescencia y reconoce una sola posibilidad de futuro, en la que se afianza al sistema educativo como promotora del cambio al cuestionar la estructura tradicional de este sistema, proponiendo otra de mejores resultados prácticos en menor tiempo.

Todo lo contrario sucede en el enfoque de formación que sustenta su análisis de comprensión en el proceso histórico, puesto que el remitirse a los acontecimientos pasados trae luz a las situaciones presentes y ambos momentos permiten configurar nuevos horizontes; de tal forma que la dimensión histórica se toma como un accionador dinámico de la realidad aparentemente predeterminada. Así, “La

---

<sup>99</sup> *Ibidem*

<sup>100</sup> Pain, A. *Op. Cit.*, p. 22.

dimensión histórica (...) alude a la idea de que algo más allá de lo constituido es posible.”<sup>101</sup>

Desde este sentido se recupera la noción de *Bildung* proveniente del pensamiento alemán distinta en amplitud a la noción anglosajona de *formation*, pues *Bildung* entraña la forma y la imagen (*Bild*) que sustentadas en trabajos como los de Gadamer y Hegel cobra significado como “La recuperación histórica de la cultura en el plano de la educación y del conocimiento, en la constitución de los sujetos sociales y pedagógicos y estrechamiento vinculado con las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal.”<sup>102</sup>

Partiendo de esta lógica que considera a la formación como una actividad consciente del hombre que tiene que ver con el desarrollo de su pensamiento y con el conocimiento y reconocimiento de su contexto por medio de los cuales el sujeto es capaz de crear, recrear e interactuar en su entorno social, cultural e intelectual, así como convivir con sus semejantes, gozando de los mismos derechos y dignidad; la formación en investigación pedagógica se presenta con fines más recónditos y extensos y por lo mismo más complejos pero no por ello menos atractivos e importantes, reconoce en su proceso histórico un proceso dialéctico y crítico del cual se enriquece al mismo tiempo que busca la construcción del conocimiento referido a las problemáticas educativas y sociales con una intención de concienciación, dentro de esta posición surgen otros enfoques en y para la investigación pedagógica como puede ser la etnografía, la hermenéutica, análisis de contenido, el modelo ecológico, etc.

Y ahora sí en el plano de la confrontación entre ambos extremos se ha buscado la disminución de la formación en su papel social-educativo; de tal forma que ante los embates de la racionalidad que pugna por su instrumentalización deja de ser abordada desde la reflexión para concentrarse en la simple adquisición de habilidades y destrezas, la reproducción de conocimientos y los comportamientos actitudinales determinados.

Con el discurso que prevalece se componen los nuevos significados y prácticas que son relevantes para el desarrollo del país y del mundo contemporáneo. Desde este enfoque se toma en cuenta a las ciencias de la educación y sus grandes

---

<sup>101</sup> Gómez Sollano, M. En Valencia, G. *Op cit.* (2002), p. 85. Para tal aseveración la autora plantea que ante la creencia de un modelo de cultura continuo destinado al progreso y establecido como algo ya dado ; se manifiesta la confrontación de lo constituido con lo instituyente, presentado como el retorno de lo reprimido, que no por oculto deja de ser inherente a la identidad del sujeto y de sus racionalidades.

<sup>102</sup> *Ibidem*, p. 81.



aportes, como la noción de educación permanente y constructivista, basados en la utilidad, la capacidad de decisión, la administración del tiempo y el compromiso servil con lo que se hace; desvinculando el “saber” del “saber hacer” y soslayando la acción reflexiva junto con la crítica que provoca la confrontación.

“Se pide a la capacitación que provea comportamientos y conocimientos para que la empresa aplique exitosamente una nueva tecnología, y/u organización de la producción.”<sup>103</sup>

Con esto último, se tiene que la capacitación no es otra cosa más que la habilitación del sujeto convertido en un objeto en serie destinado a realizar determinadas actividades con ciertas actitudes, desprovisto de complicaciones y conflictos, que contribuyen al progreso óptimo de su país, de su empresa, de su persona.

No obstante el quehacer de la investigación al estar inmerso dentro del marco histórico social del país no queda exento de recibir o enfrentar algún tipo de influencia u obstáculo que altere su dinámica interna y como consecuencia presente escisiones que debiliten su práctica, su profundidad y su alcance en el campo de lo pedagógico y consecuentemente en la sociedad.

Así mismo la investigación educativa para lograr su legitimidad, como ya se ha visto, se encuentra condicionada por los centros e instituciones que la realizan, influenciados por la coexistencia de las corrientes tradicionalistas con las políticas modernizantes en materia de educación que tienden hacia el apoyo de intereses en el sector privado, dejando muy poco espacio para otro tipo de modelos alternativos, quizá más críticos y congruentes con las problemáticas educativas actuales.

De lo anterior se desprende la constante crisis en investigación educativa afectando no sólo su proceso y repercusión a nivel social y educativo, sino también en el aspecto interno donde incluso desde la elaboración de su concepto surgen fuertes diferencias a partir del enfoque que se le da, la corriente teórico-metodológica que se maneja y sus distintas formas de transmisión.

De tal suerte; la labor de la investigación pedagógica se encuentra en una bipolaridad en la que no sólo tiene que concentrarse en resolver su estructura interna y el papel de los actores que intervienen en ella, sino también en las relaciones que

---

<sup>103</sup> Pain, Abraham. *Op cit.*, p. 29.

juega al exterior en su cotidianidad en los espacios en que se desenvuelve optando por una posición sumisa o de crítica y propositividad.<sup>104</sup>

Dentro de toda esta problematización del proceso de formación y de la pedagogía en la investigación se declaran como inacabados en la reflexión que de ellos se hacen, pues de lo contrario perderían su sentido como ejes dialécticos en la adquisición de las representaciones que a luden a la realidad y su campo de posibilidades, así como la comprensión de la misma, en el entendido de que los sujetos forman parte y construyen la historia.

---

<sup>104</sup> En términos generales de la pedagogía y no sólo de su investigación, se gestan dos esferas antagónicas que hacen referencia a la posibilidad de dominación o liberación de los sujetos y por lo tanto de la sociedad. Freire, en su obra, presenta un arduo análisis de dicha situación “La pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad, aparece como la pedagogía del hombre. Sólo ella, animada por una auténtica generosidad humanista y no *humanitarista*, puede alcanzar este objetivo. Por el contrario, la pedagogía que, partiendo de los intereses egoístas de los opresores, egoísmos camuflados de falsa generosidad, hace de los oprimidos objeto de su humanitarismo, mantiene y encarna la propia opresión. Es el instrumento de la deshumanización.” Freire, Paulo. *Op cit.* (1998), p. 47.

## **CAPÍTULO II: EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL TRAYECTO DE LA CONFORMACIÓN DE LA LICENCIATURA DE PEDAGOGÍA EN LA UNAM.**

Al conocer de manera muy general las condiciones en las que se encuentra la investigación educativa, según el capítulo anterior, enmarcado en el proceso de la modernización que da cuenta tanto de su instauración como de su trayectoria histórica, así como de la influencia política, económica, nacional e internacional que recae en las instituciones, en los investigadores, en el proceso de formación de éstos últimos y en el papel que ambos desempeñan, se percibe que la tendencia desde este proyecto consiste en despojar, en este caso al investigador educativo, de todo elemento que indique un asomo de politización, reflexión, cuestionamiento, concientización y sensibilización de las problemáticas educativas que en un marco más amplio se vuelven parte también de las problemáticas sociales del país; pretende igualmente un reduccionismo de la figura y del papel del investigador; y promueve el uso de temáticas y teorías a favor de su conservación en la hegemonía; dentro de esta dinámica se reconocen visos de posturas que rechazan esta imposición, asumiendo el costo que pueda llegar a tener esta decisión.

De este modo, al trasladar esta situación dentro del contexto de la UNAM, primero hay que definir que como institución educativa no deja de estar sujeta a los imperativos del proceso de modernización, que más de una vez la han sacudido con el fin de suprimirla o transformarla; sin lograr tal cometido, sí han minado su actuación cuestionando su eficacia y disminuyendo su representatividad a través de la reducción de los recursos financieros, materiales y humanos; orillándola de este modo a realizar modificaciones, que la han llevado de ser una institución comprometida con el desarrollo y la producción de conocimientos con un alcance social; a pretender convertirla en un espacio elitista concentrado en el impulso de la tecnología desprovista de su sentido filosófico y humanista.

En este apartado, en conciencia de lo que significa la investigación educativa a grosso modo en el contexto general del país, se procura ahora afinar en detalle su situación dentro de la UNAM como actividad que se realiza en los centros de investigación, pero principalmente se busca la vinculación con el desarrollo e implementación de la licenciatura de pedagogía.

Así, las políticas nacionales de corte neoliberal globalizado concretadas en reformas educativas elaboradas por instancias reguladoras de las IES, que impactan en la Universidad, en su vida académico-administrativa, en el campo de la investigación general y pedagógica y en la conformación de la licenciatura de

pedagogía, que primero se constituyó como maestría, determinan en gran parte el escenario en el que se ha desarrollado la UNAM, desde su creación hasta hoy en día en que existen Escuelas Nacionales y Facultades Superiores, originadas y dependientes del mismo corazón de la Universidad pero con dinámicas y características propias; que las promueven como espacios de posibilidad de desarrollo en diversos campos del conocimiento en el que por supuesto se encuentra la pedagogía y la investigación.

## **2.1 La UNAM como escenario principal para la formación en investigación.**

A través de la configuración de las IES se ha dado la institucionalización del conocimiento, que supone la creación y transmisión del mismo condicionando este proceso a las normas que le imponen un valor determinado con el fin de legitimar los saberes de la ideología dominante a través del sistema escolarizado desde la educación básica, hasta el posgrado y la investigación, entendiendo a la institución escolar como el lugar idóneo para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje en donde la transferencia de contenidos está supeditada a las disposiciones del Estado y el sector del poder.

“En vez de ejercer el poder de las clases dominantes a través del uso de la fuerza física (el ejército y la policía), fue reproducida por medio de una forma de hegemonía ideológica; esto es, fue establecida primariamente a través del dominio del consentimiento mediado éste por instituciones culturales tales como escuelas, familias, medios de comunicación masiva, iglesias, etc.”<sup>105</sup>

Por lo que desde esta visión se ha utilizado a las IES para adjudicarles uno de sus papeles principales: la incorporación de los estudiantes a la estructura laboral del país bajo la orientación de las reglas políticas y económicas puestas en marcha para llevar a cabo el desarrollo de un tipo específico de conocimiento, con el que se logra la reproducción del mismo y por lo tanto de la reproducción de un perfil esperado en las personas y en la sociedad.

De esta manera se ha llegado a considerar que el espacio escolar puede predeterminar la posición que cada individuo “debe” ocupar dentro de la estructura social con base en los objetivos y necesidades del sistema, de ahí la tendencia de las políticas educativas a una transformación de las IES puesto que los organismos

---

<sup>105</sup> Giroux, Henry. *Op cit.* (1992), p. 44.

y autoridades acreditadas en este rubro se han inclinado más por la creación y apoyo a centros tecnológicos que a universidades y de estas últimas las que existen han sido fuertemente sacudidas para su redefinición después de lapsos de inmovilidad.

“...para que la escuela o la universidad cumplan su función social, debemos tener la capacidad de cerrar una escuela o facultad – por hondas que sean sus raíces en la comunidad local y por más que ésta la ame- si los cambios demográficos o de tecnología y conocimientos hacen que un tamaño o una filosofía distintos sean indispensables para tener un buen rendimiento.”<sup>106</sup>

Sin embargo el creer que la escuela solamente funge como transmisora ideológica es reducir su espacio real de acción en el cual se llevan a cabo procesos distintos del papel que se le ha llamado a cumplir y que son precisamente estos los que le dan vida y complejidad al fenómeno educativo.<sup>107</sup>

Es entonces, en el territorio de la universidad donde se dan una serie de sucesos y contradicciones que enmarcan esta fase formativa y reflejan claramente la situación social del país. En la esencia de la universidad pueden distinguirse principalmente dos vertientes:

La que le da forma como modelo institucional sometido a las líneas del pensamiento conservador y de las políticas de modernización que poco han tomado en cuenta las características y necesidades específicas de la institución y de sus demandantes, “...el Banco [*Mundial*] asimila una escuela con una empresa. Un sistema educativo con un sistema productivo. Y le aplica a la escuela y al sistema educativo los mismos principios que la teoría económica neoclásica viene afirmando hace décadas que son los principios de la eficiencia, del mercado competitivo, transparente, concurrencial.”<sup>108</sup>

Y la que la ubica como lugar de lucha ideológica en donde sus actores interactúan e inciden en los campos de la educación, la cultura, la sociedad, entre otros. Al respecto Henry Giroux, menciona que las escuelas además de ser sitios de

---

<sup>106</sup> Druker, Meter (1994). En Ruiz del Castillo, Amparo. *Op cit.*, p. 149.

<sup>107</sup> “Nosotros vemos en la universidad, más que un lugar de transmisión del conocimiento que lo es, un lugar de lucha ideológica, de enfrentamientos ideológicos, además de un sitio de transmisión de la ideología dominante, pero también un lugar de gestación, desarrollo y contradicción con otras ideologías que se oponen a la dominante”. Amadeo Vasconi, Tomás. Educación y acumulación de capital. Citado en Guevara Niebla, Gilberto. La crisis de la educación Superior en México (1981), p. 60.

<sup>108</sup> Coraggio, José Luis. Economistas y educación. En Frigerio, G. et al. *Op cit.*, p.36. Este mismo autor señala que la premisa elemental del Banco Mundial, es que un mercado global sin obstáculos decide mejor qué trabajos son localizados en qué países.

instrucción "...son también sitios culturales y políticos, como lo es la noción de que representan espacios de contestación y lucha entre grupos diferencialmente dotados de poder cultural y económico."<sup>109</sup>

Ante la convivencia de estas posturas en el espacio de educación superior se presentan tensiones en las que ninguno de los extremos prevalece del todo; esta situación es dependiente también de la posición que las IES individualmente tienen pues en su carácter de públicas, privadas y tecnológicas redundan tanto sus principios que las sostienen como recintos educativos y sus misiones en la sociedad.

En el caso de la UNAM, ésta se inscribe en la historia de México como una de las instituciones más consolidadas en su papel fundamental a pesar de todos los conflictos por los que ha pasado, de tal forma que actualmente sigue siendo reconocida dentro y fuera del país en los campos formativos de las ciencias, las humanidades, la cultura y las artes.

Así mismo su preocupación se ha centrado en cultivar el desarrollo de la docencia, la investigación y la difusión. Cabe señalar que el compromiso que la Universidad establece en estos rubros es a partir de la visión con la que fue creada obedeciendo a un contexto específico en el que se pretendía el desarrollo de la sociedad y la cultura a través de la educación en un nivel superior con el sustento científico adquirido y validado por medio de la investigación.

Desde el inicio de la Universidad y en adelante se han promovido centros de investigación que han incidido en el país, algunos de ellos se perdieron o se transformaron debido a las condiciones internas y externas; sin embargo, otros más han prevalecido tratando de adaptarse al devenir histórico-social del país.

El impulso que ha dado a la labor investigativa le ha valido el reconocimiento internacional ubicándose entre las 100 universidades del mundo que más investigación han realizado en los diferentes campos.

También es necesario acotar la influencia que tuvo el positivismo en los comienzos de la Universidad, promoviendo un supuesto avance continuo, acumulativo y lineal de la ciencia y el conocimiento en el que se apoyaba el progreso de la civilización humana<sup>110</sup> provocando que la mayoría de las investigaciones se

---

<sup>109</sup> Giroux Henry. *Op cit.*, p. 22.

<sup>110</sup>La doctrina positivista, sostenida por Augusto Comte señala que, "El ideal supremo del positivista ha sido siempre la objetividad máxima, es decir, hallar un lugar fundamental de observación universal, absoluto y ahistórico, que no se contamine de factores subjetivos ni contextuales que afecten la transparencia cognitiva de

establecieran desde este enfoque sin importar el tipo de disciplina abordada. Posteriormente sobre todo en el campo de las humanidades y lo social se fueron incorporando otras corrientes teóricas de diferentes tendencias, novedosas, críticas, etc. posibilitando con ello la diversidad de pensamiento y comprensión de las distintas realidades que permearon en la investigación.

En lo que se refiere a los centros de investigación y a los mismos investigadores de la UNAM, éstos han servido de plataforma para la creación y arranque de otras instituciones y de formación para otros investigadores, como es el caso del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Politécnico; del Departamento de Investigación del Instituto Mexicano del Seguro Social; del Instituto de Investigaciones Eléctricas; y del propio Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), entre otros.<sup>111</sup>

Esta condición de la UNAM como derrotero de la investigación es consecuencia de la creación de una instancia dedicada a esta actividad específica, dividida en dos Consejos Técnicos: El Consejo Técnico de la Investigación Científica (CTIC) y La Coordinación de Humanidades.<sup>112</sup>

Conforme al artículo 51 del Estatuto General de la UNAM se designaron las atribuciones de los Consejos Técnicos:

- I. Coordinar e impulsar la investigación de su área, basándose en los planes y programas de cada instituto y centro.
- II. Establecer los lineamientos generales para la creación de nuevos institutos y centros del área correspondiente y opinar sobre las propuestas de su creación.
- III. Evaluar la investigación que se realiza en los institutos y centros del área y proponer las medidas para su ampliación y fortalecimiento.

---

las ciencias". Flórez Ochoa, Rafael et al. *Op cit.*, p.3. El positivismo puede tomarse como descontextualizador del sujeto a favor del objetivismo puro, convirtiéndose de esta manera en una nueva forma de administración social durante el siglo XX así como contrario a la razón misma.

<sup>111</sup> Vid. Kent Serna, Rollin. Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM (1990).

<sup>112</sup> El artículo 9º del estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México menciona que "La investigación se realiza, principalmente en los institutos y en los centros, los cuales podrán participar en los programas de posgrado " Y continua en el 9º bis: "Los consejos técnicos de la investigación científica y de humanidades son autoridades universitarias de conformidad con lo establecido en los artículos 3º inciso 6 y 12 de la ley orgánica y 12 fracción VI, del presente estatuto y su función es coordinar e impulsar la investigación en la universidad." Complementando, el artículo 3º versa sobre las autoridades universitarias: La junta de gobierno, el consejo universitario, el rector, el patronato, los directores de facultades, escuelas e institutos y los consejos técnicos referidos en el artículo 12. En este último artículo mencionado alude a la constitución de los consejos técnicos de las facultades, escuelas y de los institutos de investigación, uno para la investigación científica y otro para las humanidades. En [http: www.unam.cord-hum.unam.mx/](http://www.unam.cord-hum.unam.mx/) 2011.

- IV. Constituir comisiones especiales cuya composición, atribuciones y funcionamiento determinara el reglamento interno.
- V. Dictaminar sobre el proyecto de reglamento interno de los institutos y centros de las respectivas áreas, así como sus respectivas reformas.
- VI. Promover la vinculación entre la investigación y la docencia.
- VII. Estimular las relaciones académicas entre los diversos institutos y centros, escuelas y facultades de la universidad y con otras instituciones dedicadas a la investigación y a la docencia.
- VIII. Aprobar los programas de trabajo de cada uno de los institutos y centros del área, apoyando su correcta realización.
- IX. De acuerdo con los referidos programas de trabajo formular el plan de desarrollo del área.
- X. Formular sus reglamentos que serán aprobados por el consejo universitario. los que establecerán su organización interna y su funcionamiento.
- XI. Establecer y dar a conocer las políticas de investigación de su área con el fin de estudiar las condiciones del país y proponer soluciones a los problemas nacionales.
- XII. Y las demás que le confieren el presente estatuto y la legislación universitaria.

De este modo, por un lado está El Consejo Técnico de la Investigación Científica (CTIC) creado en 1945, encargado de evaluar, coordinar, impulsar y divulgar la investigación en ciencia y desarrollo tecnológico, así como promover el intercambio académico. Sus áreas principales son: a) área de ciencia Químico-biológicas y de Salud; b) área de Ciencias Físico-matemáticas; c) área de Ciencias de la Tierra e Ingenierías. Cuenta con una Dirección General, 10 Centros y 19 institutos; cuenta con 1477 investigadores y 1053 técnicos académicos.<sup>113</sup>

Por otro lado, se encuentra La Coordinación de Humanidades, su propósito se enfoca en coordinar, evaluar e impulsar la investigación humanista y vincular los centros e institutos dentro y fuera de la UNAM. En su interior existen diez Institutos, siete Centros de Investigación y tres Programas Universitarios.

Entre los Centros se hallan:

1. Centro sobre América Latina y el Caribe.
2. Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales.
3. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE).

---

<sup>113</sup> Nómina del CTIC. *Ibidem*.



4. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias Sociales y Humanidades (CEIICH).
5. Centro de Investigaciones sobre América del Norte (CISAN).
6. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM).
7. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas (CUIB).

En cuanto a los Institutos se encuentran:

1. Instituto de Investigaciones Antropológicas.
2. Instituto de Investigaciones Bibliográficas.
3. Instituto de Investigaciones Económicas.
4. Instituto de Investigaciones Estéticas.
5. Instituto de Investigaciones Filológicas.
6. Instituto de Investigaciones Filosóficas.
7. Instituto de Investigaciones Históricas.
8. Instituto de Investigaciones Jurídicas.
9. Instituto de Investigaciones Sociales.
10. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Los Tres Programas Universitarios se refieren a los Estudios de Género, a los Estudios sobre la Ciudad y México Nación Multicultural.<sup>114</sup>

Los Centros e Institutos que más destacan dentro de la UNAM por las actividades de investigación que realizan en el campo de las humanidades, lo social y por consecuencia en lo educativo son los siguientes:

El Instituto de Investigaciones Sociales fundado el 11 de abril de 1930 siendo el más antiguo de todos los centros e institutos. Su objetivo principal ha consistido en llevar a cabo investigaciones científicas en el campo de las ciencias sociales con el propósito de contribuir al desarrollo de estas disciplinas y a la solución de problemas nacionales. Dicho Instituto cuenta actualmente con una planta activa de 90 investigadores y 22 técnicos académicos. Las líneas de investigación en la que se inscriben los proyectos son:

1. Estudios agrarios
2. Estudios de la educación y la ciencia
3. Estudios urbanos y regionales
4. Instituciones políticas

---

<sup>114</sup> Para mayor información, puede consultarse la página en Internet de la coordinación de humanidades. *Ibidem*.

5. Población y estudios demográficos
6. Actores y procesos sociales
7. Sociedad y cultura.

El IISUE creado en septiembre de 2006, es uno de los centros de mayor renombre dedicado propiamente a la investigación sobre la temática educativa y universitaria pues a través de la investigación se contribuye al conocimiento y desarrollo de las diversas disciplinas humanistas y sociales que confluyen en el campo de la educación e intenta responder a los principales problemas educativos de México y al resguardo del Archivo Histórico de la UNAM, su importancia consiste en ser fuente de sustento para la investigación además de resguardar sistemáticamente la memoria de la institución.

Pertenece al subsistema de investigación en humanidades y anteriormente era conocido como el Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU), al que a su vez se integraron investigadores del desaparecido Centro de Investigación Sobre Educación (CISE), que en su momento hizo grandes aportes al campo de la formación de profesores universitarios, elaborando un programa considerado como uno de los más completos al contemplar un marco teórico sustentado, vinculado a técnicas y metodologías relacionadas con problemáticas educativas y sociohistóricas y la búsqueda de alternativas teóricas y prácticas junto con la incorporación de la investigación educativa como campo privilegiado y fundamental de la formación, de la misma manera también contribuyó en la actualización didáctica y programa especial de becarios de la UNAM en ciencias y técnicas de la educación.

Además como dato adicional se menciona que para la creación del CISE, se fusionaron dos instancias de importancia para la UNAM: el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza.

El primero se avocó principalmente a la elaboración de programas y formación de docentes para la UNAM y para otras Universidades.

El segundo tuvo entre sus labores en una primera fase, la investigación sobre métodos de enseñanza, e impartición de seminarios para profesores; posteriormente se concentró en el proyecto de Universidad abierta y en la investigación de recursos didácticos. En colaboración con la ANUIES se dedicó a desarrollar las mismas actividades para otras Universidades.

Si bien a este centro se le llegó a reconocer su nivel de propuesta sobre nuevos horizontes tanto en el campo académico como en el de la investigación educativa mutuamente vinculados, su dependencia administrativa impidió que tuviera mayores repercusiones entre las facultades y las escuelas de la UNAM; misma de la que adolecen otros centros de investigación, al no relacionarse con los demás sectores universitarios.

En cuanto al Centro Regional de Investigación Multidisciplinaria (CRIM), tiene como objetivo realizar investigaciones acerca de los problemas sociales del país, que incorporan las perspectivas de las ciencias sociales y de otras áreas.

Dentro del CRIM, destacan las exigencias de pertinencia cognoscitiva y social de las labores de los investigadores, estos conceptos definen el futuro del Centro al intentar continuar con su consolidación como institución académica innovadora y de vanguardia, teniendo como eje principal la investigación multidisciplinaria que toma en cuenta las actividades esenciales de la UNAM, destacando por su reconocimiento y liderazgo académico, así como por su apertura ante las necesidades y demandas de la sociedad.

La organización académica del CRIM se basa en Programas de Investigación que constituyen espacios para el trabajo colectivo y multidisciplinario; integrados en dos proyectos específicos. El primero se refiere a un proyecto integral, con objetivos concretos y de amplio alcance, instrumentado por etapas. Y el segundo atiende ángulos distintos de un campo temático u objeto de investigación común, compartiendo conceptos, metodologías y resultados.

La organización por programas de investigación constituye una evolución de la estructura por áreas, vigente durante los primeros seis años del centro con la idea de flexibilizar la organización académica y fortalecer el trabajo multidisciplinario.

En materia de investigación educativa, este centro cuenta con el “Programa de Educación y Transformación Social en México”, entre sus principales objetivos aparecen: desarrollar la investigación en su más alto nivel y carácter disciplinario, orientándolas hacia la consolidación de su autonomía en el campo institucional como teórico. “Esta consolidación se sustentará en la atención de los problemas educativos de las regiones del país, manteniendo y ampliando las redes de colaboración interinstitucional con universidades estatales y nacionales -tanto en

investigaciones como en la formación en el postgrado— así como con investigadores y organizaciones no gubernamentales,”<sup>115</sup>

En lo que respecta al Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH), fue creado el 29 de marzo de 1995 sustituyendo al Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades (CIH) creado en 1986.<sup>116</sup> El objetivo de este Centro consiste en: integrar, coordinar y promover proyectos académicos interdisciplinarios en los campos de las ciencias y las humanidades; como principales funciones están las de:

- Realizar investigaciones interdisciplinarias de carácter permanente o temporal, con impulso especial a las que tengan relevancia para las necesidades nacionales.
- Generar un sistema de documentación de los hechos y los procesos relevantes para el desarrollo de la interdisciplina en ciencias y humanidades o para los estudios interdisciplinarios sobre México y el mundo actual.
- Contribuir a la formación de investigadores y técnicos académicos con capacidad para dirigir investigaciones colectivas.
- Constituir un espacio donde los estudiantes de postgrado puedan elaborar su tesis, y los profesores e investigadores de las dependencias académicas de la universidad puedan aprovechar su año sabático o solicitar su adscripción temporal a fin de realizar estudios específicos de índole interdisciplinaria.
- Difundir el resultado de sus investigaciones a través de publicaciones, seminarios, cursos, coloquios y foros de discusión entre especialistas de distinta formación académica.
- Contribuir a la formación de grupos de investigación interdisciplinaria nacionales e internacionales.
- Asesorar a los organismos e instituciones de investigación y de servicio nacional que lo soliciten.

Finalmente por su pertinencia con el tema aquí abordado se hace referencia al programa llamado “Jóvenes a la Investigación” que da impulso a la misma en ciencias y humanidades, dirigida hacia los estudiantes de nivel medio superior. Este centro se encuentra apoyado y financiado por algunas instituciones de países como Alemania, España, Estados Unidos; y organizaciones como las Naciones Unidas, la Organización de Estados Americanos (OEA), el consejo superior Universitario Centroamericano, la ANUIES, entre otros.

---

<sup>115</sup> Misión y proyecto del CRIM Vid. Tapia Hernández, Carlos. *Op cit.*, p. 89 y ss.

<sup>116</sup> *Ibidem*, p. 92.

Cabe hacer mención de que actualmente las FES como parte de la UNAM también realizan investigaciones valiosas que contribuyen a la consolidación de esta actividad.

Así mismo se señala que los centros mencionados que se dedican a realizar investigación dentro de la UNAM tienen aportaciones valiosas para el campo pedagógico, sin embargo al seguir diversas teorías que por un lado enriquecen la práctica, por otro la conflictúan de tal forma que muchos de los proyectos llegan a ser antagónicos provocando con ello una desarticulación entre grupos de investigadores, escuelas y niveles académicos (licenciatura, maestría y doctorado) al inscribirse en posturas distintas, tecnológicas, funcionalistas, críticas, etc.

La estructura interna de la Universidad, puede dar cuenta de esto último ya que a partir de la reorganización que se ha venido dando en las décadas recientes, se ha advertido cierta preferencia por el campo de las carreras científicas y tecnológicas, así como por la investigación que se realiza en ellas, descuidando el campo de las humanidades, las artes y algunas carreras del área social.

Igualmente cada vez es más visible la separación entre las actividades de investigación y las de la academia, pues la primera ha logrado establecer lazos estrechos con la Rectoría que le proveen de mayor presupuesto, espacios físicos e influencia direccional, lo que le ha posibilitado a los investigadores realizar de forma relativamente autónoma sus proyectos, efectuándola por lo regular, en centros e instituciones especiales; aislada casi por completo de las actividades académicas; mientras que en este espacio, la poca investigación que se realiza es débilmente reconocida y apoyada, y por lo común suele tomarse como un requisito administrativo o de estudio a cubrir.

## **2.2 El proceso histórico de la carrera de pedagogía y su relación con la investigación.**

Si bien la tradición de investigación en el campo de la pedagogía es relativamente corta dentro del proceso histórico de la UNAM enfocada hacia las humanidades, no alcanza a percibirse del todo.

Por lo que a continuación se esboza el recorrido histórico que fue configurando a la licenciatura de pedagogía de las dos décadas que se buscan abordar.

Partiendo de que no se ha dado un acuerdo tácito en la ubicación histórica de la expresión pedagógica dentro de la Universidad como factor inherente a la misma y de su práctica investigativa; es necesario reconocer una trayectoria histórica accidentada en la conformación y articulación de sus elementos esenciales, investigación y pedagogía respectivamente.

La configuración de la pedagogía en el contexto mexicano desde un inicio ha adolecido de diversas insuficiencias que aunadas a la influencia teórico-pedagógica dominante han promovido un débil ejercicio de su papel en la sociedad, por lo que su relación con la investigación tendió hacia el enfoque instrumentalista cuantitativo, lo cual originó la influencia de otras disciplinas como la tecnológica y la psicológica principalmente, que de igual manera subsumen a la pedagogía en un enfoque funcionalista.

Desde la instauración de la Colonia llegaron misioneros del viejo continente y fundaron centros educativos y de evangelización para los pueblos indios. A la par se gestionó la creación de La Real y Pontificia Universidad de México, institución creada en 1551 con tres siglos posteriores de intenso trabajo educativo, logrando la difusión del cristianismo, el desarrollo cultural y el florecimiento de la comunidad intelectual de ese entonces sustentada principalmente en el cultivo de las humanidades.

Posteriormente vino una época de inestabilidad y deterioro para el país, que desembocó en la guerra de independencia, afectando entre otros factores, a la educación; por un lado se expulsó del territorio a los misioneros jesuitas y se cerraron sus colegios, debido a sus ideas educativas progresistas. Y la Universidad, entró en un periodo de decadencia, llegando a conferir grados y títulos mal habidos; refrendando su alianza con el clero, dio pie a los intentos de clausura que terminaron por suprimirla oficialmente en 1835, aunque después fue clausurada y reabierta en cuatro ocasiones, hasta su restablecimiento en 1910.

Durante la inauguración de la Universidad en 1910, en su discurso Justo Sierra dejó en claro que la Nueva Universidad no mantenía ningún tipo de vínculo con la anterior: la Pontificia, al señalar que tanto la base como los fines eran completamente distintos. No obstante, hoy en día se retoma como antecedente de la UNAM porque la dota de toda una tradición educativa y cultural que entre sus múltiples fallas tuvo grandes aciertos que la han colocado como un precedente educativo en la memoria del país y de la misma Universidad contemporánea.

Al finalizar la guerra de independencia la situación del país era crítica y desalentadora, por lo que la preocupación por parte del gobierno en el México independiente, consistía en lograr cierta estabilidad en el país y lentamente también creció el interés por obtener un mayor alcance educativo entre la población duplicando esfuerzos en este campo, que si no fueron capaces de cubrir las necesidades existentes dieron pie a los logros que se obtuvieron durante el porfiriato.

El régimen de Porfirio Díaz principalmente se caracterizó entre otras cosas por la continuidad del positivismo como doctrina filosófica rectora de la nación interviniendo en lo político, lo económico, en lo social y por supuesto en lo educativo, evidenciado en el lema “paz, orden y progreso”. Su antecedente inmediato fue el gobierno de Juárez que durante la Reforma estableció el laicismo, la gratuidad y la obligatoriedad en la educación imprimiendo el sello positivista que descartó cualquier intento de influencia de la doctrina católica. Uno de sus principales impulsores en el terreno educativo fue Gabino Barreda.<sup>117</sup>

En 1910 la Universidad Nacional se instituyó por iniciativa de Justo Sierra con una clara tendencia positivista inspirada en los sistemas alemanes, de los cuales era partidaria la escuela liberal positivista a la que pertenecía Justo Sierra junto con Gabino Barreda, Luis E. Ruiz, Porfirio Parra, etc. logrando con ello presentar un proyecto de universidad totalmente independiente del clero.<sup>118</sup>

Esta época fue de suma importancia para la educación en México porque en ella se dieron tres acontecimientos que declararon el inicio de lo que se podía considerar un intento de formalizar la pedagogía:

- Los aportes de los grandes pedagogos europeos del siglo XIX y principios del XX.
- La franca preocupación del Estado mexicano por hacer frente a la problemática educativa del país como una tarea relevante.
- Y el comienzo de un proceso tendiente a profesionalizar la práctica pedagógica.<sup>119</sup>

Sin embargo a pesar de los esfuerzos de los intelectuales de las corrientes positivista y liberal para concretar sus proyectos educativos, el interés del gobierno estaba dirigido hacia el incremento y concentración de la riqueza del país para unos

---

<sup>117</sup>“Gabino Barreda fue el hombre encargado de preparar a la entonces joven burguesía mexicana. El instrumento ideológico de que se sirvió el maestro mexicano fue el positivismo.” El positivismo en México. Citado en Ducoing, Patricia. *Op cit.* Tomo I, p.10.

<sup>118</sup> En su discurso inaugural Justo Sierra señalaba: “La universidad pontificia no es el antecedente, es el pasado...La universidad mexicana que nace hoy no tiene árbol genealógico.” Levy, Daniel C. La educación superior y el Estado en Latinoamérica (2000), p. 241.

<sup>119</sup> Ducoing, Patricia. *Op cit.*, p.9.

cuantos por otras vías lejanas al sector educativo en el cual privaba cierta desorganización en los planteles y en cuanto a la investigación ésta era casi nula.

Así en este marco de inestabilidad educativa, se dio la aprobación y puesta en marcha de la Universidad Nacional el 22 de septiembre de 1910, con esto comenzaron una serie de vicisitudes debido a los objetivos ambiciosos e indefinidos de la universidad y a los problemas políticos, sociales, económicos y especialmente agrarios de ese entonces que desembocaron en el inicio de la Revolución Mexicana el 20 de noviembre del mismo año.

La concepción visionaria de Justo Sierra acerca de la educación nacional terminó abarcando desde la educación elemental hasta la superior. En esta última, vislumbraba una estructura y una organización que perseguía a la postre la autonomía de la universidad conseguida en medio de la polémica hasta 1929. También en la cuestión pedagógica pugnó junto con el doctor Luis E. Ruíz y otros intelectuales por la introducción de cursos de pedagogía.

Al respecto de su proyecto indicaba:

“Bosquejaré brevemente el fin de la Enseñanza; se propone desarrollar lo más posible todas las facultades y al mismo tiempo acumular un caudal de conocimientos... Pues bien, para realizar ese doble objeto, no basta saber lo que se intenta inculcar, sino que es de todo punto indispensable conocer perfectamente el grado modo y forma en que ha de hacerse aquel desarrollo, así como el orden y forma en que deben inculcarse estos conocimientos y cómo precisamente suministrar este poderosísimo medio, es el fin principal (aunque no el único) de la pedagogía, basta esta sencilla y compendiada exposición, para convenir en la imperiosa necesidad de la Pedagogía...”<sup>120</sup>

Dentro de este proceso de instauración y aplicación del positivismo como instrumento político e ideológico acometió a todo el proyecto de Universidad y de pedagogía; alcanzando a nociones, ideas y prácticas que todavía en este momento continúan vigentes; no obstante, esta no fue la única corriente teórica, surgieron otras que la confrontaban al rechazar el principio de orden como eje rector antepuesto al de libertad, aunque con escaso resultado. Por ejemplo, algunos intelectuales de la época que eran parte del Ateneo de la Juventud se caracterizaban por su posición antipositivista y su contribución en la introducción de otros enfoques teóricos como el humanismo y la crítica.

---

<sup>120</sup> “El proyecto de Universidad del Señor Licenciado Justo Sierra”, La Libertad, 2 de abril de 1881. *Ibidem.*, p.45.



Con el predominio del lineamiento positivista aunque también con una visión social amplia y conforme a las necesidades educativas del país tanto básicas como de nivel superior; en la concepción de Justo Sierra comenzaron a esbozarse dos proyectos conjuntos al de la Universidad Nacional.

El primero de ellos se refería a la Escuela Nacional de Altos Estudios que se constituyó bajo la idea de ser la máxima instancia destinada al impulso de la labor científica, creando hombres de ciencia para el desarrollo del país que posibilitaría obtener “un lugar entre los creadores de la cultura humana”. Su aprobación se dio el 7 de abril de 1910 incorporándose así a la Universidad Nacional.<sup>121</sup>

“Los objetivos de este establecimiento consistían en cultivar la ciencia a través de un método de investigación ordenado y sistemático. Sus funciones consistirían en perfeccionar, especializar, elevar a un nivel superior, estudios hechos en las escuelas nacionales preparatorias, de jurisprudencia, de medicina, de ingenieros y de bellas artes.”<sup>122</sup>

El segundo consistió en la intención de reformular las escuelas normales en dos direcciones; por una parte aquellas dedicadas a la formación de profesores en educación primaria, dependientes de la Secretaría de Instrucción Pública y por otra parte la creación de una Escuela Normal Superior que cubriría las necesidades docentes de nivel superior, secundaria, normal y profesional.

“Las instituciones normales de que acabamos de hablar [haciendo referencia a las de maestros de educación primaria] no serán las únicas... Hay en nuestra organización docente, que en teoría ostenta vastas proporciones, pero en realidad, sólo puede considerarse como incipiente en sus elementos vivos, una deficiencia de gran consideración: no existe un establecimiento en que se formen profesores para la enseñanza en las escuelas normales, secundarias o profesionales [A estas] necesidades debe satisfacer una Escuela Normal Superior.”<sup>123</sup>

Ya en la práctica, la Escuela de Altos Estudios integrada a la Universidad pasó por diferentes obstáculos que fue resolviendo al redefinir y reorganizar programas y

---

<sup>121</sup> “La Universidad quedará constituida por la reunión de las Escuelas Nacionales Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros, de Bellas Artes y de Altos Estudios.” México, Ley constitutiva de la Universidad Nacional de México, Art. 2º. *Ibidem*, p.86.

<sup>122</sup> Robles, Martha. *Op. Cit.*, p. 75.

<sup>123</sup> Discurso leído por el subsecretario de Instrucción pública en la apertura del Consejo Superior de Educación. Ducoing, P. *Op. Cit.*, p. 64.

objetivos, al mismo tiempo que tuvo que enfrentar problemas de índole política a causa del movimiento revolucionario y sus secuelas.

En la ley constitutiva que se promulgó para la Escuela de Altos Estudios se aprecian la estructura, el funcionamiento y los objetivos que le dieron sentido. En ella se resaltó la intención del perfeccionamiento de los estudios realizados en las restantes instancias integradas o relacionadas con la universidad así como el apoyo metódico en las investigaciones científicas a alumnos y profesores con el fin de enriquecer el conocimiento humano y la formación de profesores de las escuelas secundarias y profesionales.

La Escuela de Altos Estudios estuvo seccionada en tres bloques de enseñanza: a) las humanidades, b) las ciencias exactas físicas y naturales y c) las ciencias sociales, políticas y jurídicas.

Como parte de sus objetivos principales figuraba la investigación siendo el factor trascendental para el avance científico y del conocimiento en las cuestiones físicas, biológicas y sociales del país; la Escuela no se limitaría a la realización de dicha actividad sino que coordinaría los diversos establecimientos de investigación científica propios y ajenos a la Universidad.

“...nuestra ambición sería que en esa escuela se enseñara a investigar y a pensar, investigando y pensando, y que la substancia de la investigación y el pensamiento no se cristalizase en ideas dentro de las almas, sino que esas ideas constituyesen dinanismos perennemente traducibles a enseñanza y acción.”<sup>124</sup>

Los objetivos propuestos eran ambiciosos y formaban parte de una estructura compleja que por lo mismo presentaba imprecisiones en sus lineamientos a seguir, evidenciadas ante la ausencia de planes y programas de estudio bien definidos, acrecentando la incertidumbre de su labor futura.; de igual manera ante la falta de delimitación de las actividades surgía una confusión entre el papel de cada una de las instituciones que constituían a la Universidad, por lo que era menester dejar en claro el papel de cada una de ellas, “...no es una universidad la proyectada Escuela de Altos Estudios, es una escuela especial de investigación científica...La Escuela de Altos Estudios que faltaba en nuestro cuadro será la que sirva de base para la

---

<sup>124</sup> Discurso ofrecido en la inauguración de la universidad. *Ibidem*, p.89.

universidad.”<sup>125</sup> Aun así, estos no fueron obstáculos suficientes para impedir su creación y el impulso decisivo que le dio a la investigación.

Dentro del proyecto de la Escuela de Altos Estudios; promovido por su director Ezequiel A. Chávez (1913)<sup>126</sup>; se crearon las secciones de Letras y Físicas, dejando incompleta la de Ciencias Naturales. Se promovió la sistematización de los cursos por medio de sencillos programas pero con propósitos definidos.

En relación a la investigación no hubo ningún avance solamente se limitaron las instituciones a rendir informes de los pocos proyectos que se venían realizando en el país y al interior de la Institución no se pudo dar apoyo a estudiantes y profesores debido a que no se tenían los recursos materiales necesarios.

Después de dejar la dirección de la Escuela de Altos Estudios y pasar a ser rector de la Universidad Chávez siguió influyendo en el campo educativo de la Escuela y en los distintos rectores que lo sucedieron, contribuyeron al crecimiento de la Institución tanto en su población e instalaciones como en su estructura, organización y contenidos. Igualmente buscó la extensión de los beneficios educativos hacia el sector popular y no sólo de los intelectuales como en un principio se había concebido.

Con lo anterior, se establecieron dos líneas principales de acción:

- 1) Ofrecer cursos de especialización y desarrollo en materias científicas y humanistas.
- 2) Brindar cursos de conocimientos fundamentales, encauzados a elevar el nivel intelectual medio de las masas populares, constituyendo una escuela de vulgarización de conocimientos generales.

Este cambio drástico del beneficio educativo a favor de las clases populares fue a consecuencia del movimiento revolucionario en el que estaba inmerso el país y en el cual se propagaban ideas de corte socialista y/o anarquista con lo que se promovieron distintos discursos pedagógicos que favorecían a las clases populares (campesinos, proletariado, maestros, etc.) y que por su trascendencia terminarían

---

<sup>125</sup> Acta taquigráfica de la sesión celebrada por el Consejo Superior de Educación Pública, el día 3 de septiembre de 1908. *Ibidem*, p. 80.

<sup>126</sup> Se considera a Ezequiel A. Chávez como uno de los principales impulsores de la pedagogía en el país, pues ya como funcionario o de manera personal luchó por el establecimiento, subsistencia y desarrollo de las llamadas ciencias y artes de la educación, dejando sentadas las bases de los estudios pedagógicos en la actual Facultad de Filosofía y Letras.

por formar parte de un proyecto nacional como lo sería posteriormente el cardenismo.<sup>127</sup>

De esta manera, se logró que en 1916 siendo director Miguel E. Schultz aprobara el Plan General de la Escuela Nacional de Altos Estudios, conservando su estructura original pero centrándose principalmente en la formación de profesores y en la difusión del saber hacia la sociedad en general, estableciéndose así cuatro líneas de acción que se referían a:

- 1) Estudios de investigación y experimentación superior.
- 2) Cursos enfocados a complementar los estudios de preparatoria o profesional.
- 3) Cursos de vulgarización de conocimientos.
- 4) Estudios de especialización para la formación de profesores.

En este último punto se organizaron tres secciones: las humanidades, las ciencias exactas, físicas y naturales y las ciencias sociales, políticas y jurídicas. Por su parte los estudios pedagógicos se catalogaron dentro de las ciencias filosóficas y de educación, y fueron colocados como una subsección de la primera sección. A la postre, la pedagogía dentro de la Escuela de Altos Estudios se articularía desde la sección de ciencias sociales, políticas y jurídicas, denominándola como la subsección de ciencias y artes de la educación e incorporando nuevas materias en ella.<sup>128</sup>

Para 1919, se lograron implementar laboratorios en diferentes áreas y se creó una biblioteca especializada en filosofía, gracias a la dinámica y consolidación de esta Escuela que ya se proyectaba objetivos más amplios con el inicio de la educación popular.

Más tarde se produjeron varios cambios importantes que influyeron en la estructura de la Universidad. De inicio se suprimió la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes de la cual era dependiente la Universidad, dando paso al Departamento Universitario y de Bellas Artes el cual quedó a cargo de la Universidad y ésta a su vez del Poder Ejecutivo. A este Departamento se le asignó como atribución principal la orientación y vigilancia de la educación de todo el país pero

---

<sup>127</sup> “En 1910 el proceso mexicano mostró la posibilidad de insurgencia de las grandes masas latinoamericanas. A partir de entonces se notó la necesidad de discursos políticos que representaran a los oprimidos.” Puiggrós, Adriana. *Op cit.* (1986), p.85.

<sup>128</sup> Las materias trataban sobre la psicología de la adolescencia, psicología de la educación, metodología general y metodologías especiales, investigación, sociología de la educación y técnicas educativas.

debido a que la misión rebasaba su capacidad para dirigir el funcionamiento educativo tuvo que desprenderse de estas actividades, las cuales fueron trasladadas a la Secretaría de Educación Pública (SEP) creada el 25 de julio de 1921 y a la cual la Universidad fue nuevamente subordinada.

Solamente hasta enero de 1929 y en medio de la polémica logró su separación promulgando la autonomía de la Universidad, a pesar de esto en buena parte siguió dependiendo del Estado y sólo hasta 1933 fue que consiguió una autonomía jurídica completa a partir de la Ley orgánica. A pesar de todo, a la fecha se ha seguido cuestionando la autonomía universitaria.

La estructura de la Escuela de Altos Estudios se modificó en varias ocasiones, dependiendo de las prioridades que en cada cambio de dirección o rectoría se tenían y como muestra basta señalar los conflictos que se dieron en 1924 entre el rector de la Universidad por segunda ocasión Ezequiel A. Chávez y el secretario de educación pública José Vasconcelos, quienes ante el desacuerdo en la estructura y organización de la Escuela de Altos Estudios en un periodo de dos meses elaboraron un total de cuatro proyectos distintos que fueron confrontados. Al final el último de ellos fue el que se puso en vigor; este nuevo plan realizado por Vasconcelos dejaba entrever la fuerte influencia que como autoridad tenía al someter por lo menos oficialmente las ideas de Chávez.

De este modo se legalizó la constitución de la Escuela Normal Superior que junto con la Facultad de Graduados sustituyó a la Escuela de Altos Estudios; está se organizó en tres secciones: 1) Filosofía y Letras, 2) Escuela Normal Superior y 3) Ciencias aplicadas.

A pesar de que la idea de la Escuela Normal Superior se concibió como complemento de la Escuela de Altos Estudios no logró ser aprobada sino hasta 1924, sustituyendo a esta última junto con la Facultad de Filosofía y Letras y el proyecto de la Facultad de Graduados, en este último se señalaron algunas especialidades que podrían cursarse entre ellas figuraban: a) Peritos en ciencias sociales (fiscal y municipal) y b) Peritos en ingeniería (actuaria, geógrafo, ingeniero hidráulico). Pese a todo este último proyecto no prosperó, ya que no se encontró algún tipo de evidencia, como programas, listas de estudiantes o de académicos que participaran en el mismo, en fin algo que indicara las actividades que se realizaban.

La estructura quedaba de la siguiente manera:

	Dependencias	Secciones
Antigua Escuela De Altos Estudios	<b>-Facultad de Filosofía y Letras</b>	*Filosofía. *Ciencias exactas, físicas y naturales. *Letras *Geografía.
	<b>-Facultad de Graduados</b>	
	<b>-Escuela Normal Superior</b>	*Profesor de educación primaria. *Especialidad de directores. *Especialidad de inspectores.

En el caso de la Facultad de filosofía y Letras se plantearon cuatro secciones: filosofía, ciencias exactas, físicas y naturales, letras, y geografía, historia y ciencias sociales, otorgaba los grados de profesor universitario, maestro y doctor. Tenía por objeto fomentar el desarrollo de las disciplinas superiores del saber y la propagación sistemática de la cultura, "...su desiderátum empero, estriba en iniciar y ejercitar a los alumnos que a ella concurren, en los métodos de investigación y de especulación que los capaciten para explorar nuevos campos de la filosofía, de las ciencias y de las artes."<sup>129</sup>

La Escuela Normal Superior en apoyo con la Facultad de Filosofía fueron quienes tuvieron el trabajo más intenso y fructífero; la primera se enfocó a formar filósofos, historiadores, etc., y la segunda a hacer de ellos profesores en el nivel medio y superior; por lo que se expedirían certificados de aptitud para inspectores, directores y profesores en distintos niveles, secundaria, preparatoria y normal.

Desde 1914 se había ideado la creación de una escuela que fuera de experimentación pedagógica pero ésta se puso en marcha hasta 1927 con la adhesión a la Universidad de la escuela primaria Galación Gómez. Aunque su permanencia fue sólo de tres años debido a que pasó a ser dependiente de la Escuela Normal Superior, cuando se separó de la Facultad de Filosofía a causa de una serie de problemáticas de índole académico, metodológico y económico; disolviendo con ello la condición de formarse en ambas dependencias.

<sup>129</sup> Archivo Histórico de la Universidad. Citado en Ducoing, Patricia. *Op cit.*, p. 184.

Sus objetivos, en tanto, fueron:

- Servir de laboratorio a la Escuela Normal Superior.
- Demostrar y experimentar métodos y procedimientos de enseñanza y organizaciones escolares
- Dar a conocer métodos serios a todas las escuelas primarias.

Del mismo modo ante la inactividad de la Facultad de Graduados fue eliminada; y los cursos de posgrado quedaron a cargo de la Universidad. Igualmente sucedió con la Escuela Nacional Preparatoria en la que se perdieron los tres primeros años académicos que pasaron a ser dependientes de la SEP; creando de esta manera el nivel secundaria.

Por su parte la Escuela Normal Superior, en sus cinco años de existencia independiente logró el reconocimiento propio al incorporar nuevas especialidades:

- Profesor de escuelas secundarias, preparatorias y normales.
- Trabajador social
- Directora o inspectora de Kindergarten
- Departamento de Educación Rural, (agregado en 1928).

El papel que venía desempeñando la Escuela Normal Superior en el campo educativo repentinamente se vio interrumpido en 1934 al finalizar sin motivos evidentes su existencia. Sin embargo, uno de los factores determinantes fue la mala relación cada vez más aguda entre la Universidad y la SEP; la mayoría de los cursos y programas que dependían de ella desaparecieron y los restantes que quedaron pasaron al Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras y Bellas Artes permaneciendo hasta 1954.<sup>130</sup>

Pese a los esfuerzos realizados este proyecto fue decayendo hasta su casi completa supresión, con todo aún quedan reminiscencias de los proyectos y actividades realizadas, así mismo es antecedente fiel de la incipiente estructura universitaria que buscaba formas de organización adecuadas tanto para la realización de la actividad docente como para la investigación. Aunque basta con ver el marco político en el que se desenvolvía para darse cuenta de que la Universidad

---

<sup>130</sup> Casi al mismo tiempo en que desapareció la Escuela Normal Superior; se comenzaron acciones para crear y sistematizar otra Escuela Normal Superior, pero ahora dependiente de la SEP. Por su parte, la maestría en Ciencias de la Educación impartida en la UNAM, tuvo pocos cambios significativos hasta 1954; época en que la Universidad se traslada a las instalaciones de la Ciudad Universitaria.

de ese entonces no era la excepción, al ser objeto de las decisiones políticas de sus autoridades en los rumbos ideológicos a seguir.

En el año de 1933, la Universidad mostró de manera más evidente una tendencia marxista, impulsada por Manuel Gómez Morín que buscaba contraponerse al capitalismo. En este mismo año se promulgó la corriente de la pedagogía socialista dentro del primer Congreso Universitario en el que se discutían los lineamientos de la Universidad a partir de dos posturas: la libertad de cátedra y la enseñanza de la filosofía marxista. Esta última fue aprobada oficialmente en el congreso pero en la práctica no fue llevada a cabo.

Puede decirse de esta situación que el resultado fue lo que menos importó, a pesar de que se recuerda como uno de los debates más interesantes y acalorados en la Universidad. El tratar de imprimir cualquier corriente teórico-ideológica por moda o convicción, supone el plegamiento a una sola visión de universidad y sociedad, mismas que por esencia no tienen, y que parece no haberse comprendido hasta el momento.

Fue designado en 1934 como rector, el doctor Fernando Ocaranza, coincidiendo con el inicio de la presidencia de Lázaro Cárdenas, quienes ante la situación tan precaria de la Universidad se movilizaron para obtener ayuda gubernamental, objetivo que se consiguió al ser aprobado un subsidio por dos millones de pesos. En este mismo rectorado se dio a conocer una reestructuración más de la Universidad Nacional de México en la que se indicaba que la Institución se componía de escuelas universitarias y de corporaciones o facultades en las que se agrupaban las mismas escuelas dentro de las cuales el Departamento de Ciencias de la Educación intentó reorganizar sus estudios.

De tal manera, en esta reestructuración se reconocieron:

- La Escuela Nacional Preparatoria.
- La Facultad de Filosofía y Bellas Artes.
- La Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.
- La Facultad de Ciencias Médicas y Biológicas – Departamento de Ciencias Biológicas.
- La Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas – Departamento de ciencias Físicas y Matemáticas.
- Unidades Superiores de Investigación.



Esta última reunía a las Unidades Facultativas de Investigación y preparación para la Enseñanza y a los Grupos de consulta y Coordinación de Estudios.

En octubre de 1935, también por decreto del presidente Lázaro Cárdenas, se creó el Consejo Nacional de Educación Superior y la Investigación Científica, que se dedicó a regular el trabajo de todas las IES en el país, orientado principalmente a la perfección de los maestros. En ese mismo año también se dio una resolución definitiva acerca de las condiciones y características para el grado de ciencias de la educación.

“Para obtener el grado de maestro en ciencias de la educación, se requería primero obtener el grado de maestro en la especialidad correspondiente.

Las materias se clasificaron en dos grupos:

1) *Obligatorias:*

- 1) Filosofía de la educación: dos semestres.
- 2) Psicología de la educación: dos semestres.
- 3) Psicología de la adolescencia: dos semestres.
- 4) Psicotécnica.

2) *Optativas:*

2.1 A elegir dos:

- Investigaciones psíquicas y psicopatológicas sobre anormales mentales y delinquentes juveniles: dos semestres.
- Investigaciones de cualidades y defectos físicos de los adolescentes: dos semestres.
- Condiciones económicas y su influencia sobre los educandos: dos semestres.
- Mejoramiento del medio social: dos semestres.

2.2 A elegir una:

- Historia de la educación mexicana. Un semestre.
- Segundo curso de psicotécnica: un semestre.”<sup>131</sup>

Este plan tenía como estudios complementarios la técnica de la enseñanza y dos estudios complementarios, con excepción de algunas materias adicionales. Igualmente se creó el Instituto de Investigaciones Estéticas de la Universidad Nacional, que antes había sido Laboratorio de Arte. Previamente, unos años antes,

---

<sup>131</sup>Ducoing, Patricia. *Op cit.*, p.233.

en abril de 1930, se estableció el Instituto de Investigaciones Sociales, siendo el primero en su género dentro de la Universidad.

Con la renuncia de Ocaranza entró en funciones como rector el Licenciado Luis Chico Goerne quien derogó el Estatuto aprobado por el rector antecesor, sustituyéndolo por otro a partir del 15 de julio de 1936. En este periodo se fundó la Escuela Nacional de Economía, y se renovaron varias Facultades. También se redujeron los Institutos de investigación a cuatro:

- 1) Geología, astronomía e investigaciones físico-químicas.
- 2) Biología.
- 3) Investigaciones sociales.
- 4) Investigaciones estéticas.

En 1938 se promulgó un nuevo estatuto con el rector Gustavo Baz quien sucedió en el cargo a Chico Goerne, éste indicaba que "...la Universidad era una comunidad de cultura al servicio de la sociedad, dotada de plena capacidad jurídica y cuya actividad se fundaba en los principios de libre investigación y libre cátedra."<sup>132</sup>

En esta etapa se cambiaron los nombres a algunos planteles, se conservaron las mismas figuras de autoridades que ya se tenían en los estatutos de 1929 y 1936 y aumentaron los Institutos de Investigaciones: jurídicas y económicas en 1940, y filosóficas en 1941.

Posteriormente en la época del rector Brito Foucher se crearon los Departamentos de Investigaciones Científicas y de Humanidades en 1944 y al siguiente año se convirtieron en las Coordinaciones de Humanidades e Investigación Científica, aún vigentes; los cuales se encargaron en un principio de unificar y coordinar los trabajos de los distintos institutos de investigación, los encargados de esta labor y jefes de los Departamentos de investigación científica y de humanidades fueron Manuel Sandoval Vallarta y Francisco Larroyo respectivamente. También se crearon el Instituto de Investigaciones Biomédicas y la Hemeroteca Nacional.

Con el rector Alfonso Caso se convocó a la elaboración de una nueva Ley Orgánica. Durante el periodo de Genaro Fernández Mac Gregor se fundó el Instituto de Investigaciones Históricas. Con Ignacio Chávez, se buscó elevar el nivel académico, reformando planes y programas, se crearon estatutos en diversos campos, con el personal docente, investigadores, administrativos, etc.

---

<sup>132</sup> García Stahl, Consuelo. Síntesis histórica de la Universidad de México (1975), p. 148.

Entre 1945 y 1954 se incorporaron nuevas materias al plan de estudios del Departamento de educación, de las que destacaron: cursos de sociología de la educación con duración de dos semestres, metodología de la enseñanza de las lenguas vivas, educación audiovisual, somatología y biotipología, higiene mental, entre otras.

Para 1954 toda la Universidad cambiaba de instalaciones y se trasladaba a la Ciudad Universitaria. La Facultad de Filosofía y Letras bajo la dirección de Salvador Azuela ocupó la Torre de Humanidades, lo cual provocó una reorganización tanto en los problemas relacionados con el cambio de instalaciones, así como en sus labores académicas. Sus departamentos se transformaron en colegios abarcando siete en total: filosofía, letras, psicología, historia, geografía, pedagogía y antropología. Un año antes se había creado el departamento de psicopedagogía.

A partir del periodo del cardenismo y tras una etapa de crisis económica en la que muchos docentes dejaron de cobrar sus servicios ante la negativa de asignación de recursos por parte del gobierno, la UNAM comenzó a consolidarse como uno de los pilares en educación, investigación y cultura del país. Como consecuencia del prestigio social que lentamente se iba ganando, el sector gubernamental se fijó en ella y le proporcionó el soporte económico traducido en salarios e instalaciones adecuadas para el desarrollo de sus funciones básicas que en ese momento eran necesarias para la formación de cuerpos intelectuales y profesionales, testigos y promotores del progreso nacional.

En 1955 fue creada la maestría en pedagogía reemplazando de esta manera a la maestría en Ciencias de la Educación con el fin de independizar esta carrera de las demás maestrías que se impartían en dicha facultad, además de orientar al profesional de esta área a desempeñar diversas actividades relacionadas directa e indirectamente con el campo de la educación.<sup>133</sup> En cuanto al doctorado de pedagogía, se centró en la especialización sobre un área concreta y se hizo hincapié hacia la formación de investigadores.

Es de importancia mencionar que en la reestructuración de los planes de estudios del Colegio de Pedagogía se incluyó por vez primera un curso de

---

<sup>133</sup> "...el propósito perseguido con la creación de esta carrera es mejorar los aspectos académicos del magisterio, formando pedagogos que puedan, con base en una orientación moderna, satisfacer las necesidades nacionales en materia de organización de escuelas, investigaciones pedagógicas y preparación de maestros para la enseñanza en escuelas secundarias." "Facultad de Filosofía y Letras". Guía de carreras universitarias 1956. pp.25-26. Citado en Ducoing, Patricia. *Op cit.* p. 247.

investigación pedagógica que tuvo un campo de acción reducido, pues se aplicó desde una visión completamente técnica.

Posteriormente el plan de estudios sufrió algunas modificaciones en las que no aparecieron cambios acentuados y se mantuvo la tendencia positivista que hasta entonces había imperado, dándole un enfoque biologicista, técnico y utilitario. En 1959 se introdujo el nivel de Licenciatura teniendo como único logro la obligatoriedad del curso de Historia de la Educación de México.

“Pese a la nueva estructura adoptada en cuanto a niveles académicos y grados el nuevo plan de la licenciatura no tuvo cambios sustanciales. El enfoque tecnicista continuó predominando, al igual que la ausencia de ejes curriculares y la desvinculación con las prácticas educativas vigentes.”<sup>134</sup>

Esto se debió a la notable influencia que Francisco Larroyo ejerció en la Licenciatura de pedagogía al postularla como una ciencia provista de un método de investigación utilizado para encontrar y establecer sus principios. Aunque dejó en claro que la investigación no era una ocupación propia de estudiantes a nivel profesional por lo que se requería de un personal más especializado en el que la investigación fuese tratada como el único objeto de la formación.<sup>135</sup>

Durante el rectorado de Ignacio Chávez (1961-1966), se llevaron a cabo algunas reformas tanto a nivel bachillerato, como en la reglamentación del posgrado; así mismo se aprobaron estatutos para la investigación profesional en la UNAM.

Hacia 1966 se presentó una nueva reforma en la carrera de pedagogía en la que se estableció que la duración de la licenciatura fuera de cuatro años y no de tres como se había estado realizando, además se propusieron cuatro áreas de especialización a partir del tercer semestre: psicopedagogía, sociopedagogía, didáctica y organización, y filosofía e historia de la educación cubriendo un total de cincuenta créditos de los cuales 32 eran obligatorios y 18 optativos. Así mismo se planteó como objetivo la formación de un “pedagogo general”.

Tal reforma implicó el cuestionamiento de la ausencia de ejes curriculares que propiciaban la desarticulación entre las materias impartidas pero sobre todo el de la contradicción de crear cuatro áreas de especialización para conformar el perfil de un pedagogo general. Así mismo se evidenció el desconocimiento de las necesidades

---

<sup>134</sup> *Ibidem*, p. 255.

<sup>135</sup> Vid. Larroyo, Francisco. *Pedagogía de la Enseñanza Superior. Naturaleza, métodos, organización* (1959).

reales que pudiera cubrir la pedagogía y fragmentar prácticas y contenidos. La intencionalidad de esta reestructuración velada y titubeante fue dirigida hacia la capacitación pedagógica a través de cursos atomizados de manejo de técnicas que pretendían proveer la habilidad de dar clase, planear y sobre todo investigar sin un sentido más profundo.

En este mismo año Javier Barrios Sierra tomó posesión de la rectoría (1966-1970), realizó una reforma académica en la que se modificaron los períodos de estudio, de anuales pasaron a ser semestrales en la mayoría de las carreras. Se crearon también el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza en 1969. Igualmente se fortaleció la línea de democratización que venía persiguiendo la Universidad al mostrar altos niveles de organización entre estudiantes y autoridades como respuesta al grave conflicto estudiantil que vivió la Máxima Casa de Estudios antes y después del dos de octubre de 1968.

Este intento de democratización académica se vivió con el siguiente rector Pablo González Casanova quien consiguió la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y el Sistema de Universidad Abierta (SUA), sin embargo, “Estas nuevas alternativas institucionales representaban una disminución de la influencia política real de estos sectores en el interior de la universidad y, como consecuencia se desarrolló un movimiento de resistencia contra ellas.”<sup>136</sup> Por lo que el rector fue sumamente atacado provocando su temprana renuncia en 1972.

En ese mismo año en la licenciatura de pedagogía se propuso un cambio en su plan de estudios; las áreas de especialización que ya estaban determinadas se cambiaron por áreas de interés de libre elección, con el fin de flexibilizar un poco la formación del pedagogo, también se incorporaron talleres y seminarios al Plan de estudios.

En 1976 fue cuando dentro del programa de descentralización de la UNAM se traspasó el Plan de estudios de la licenciatura de Pedagogía de Ciudad Universitaria a la ENEP Aragón y a la ENEP Acatlán, en donde han sufrido varias modificaciones a través de los años, adquiriendo características propias y direcciones diferentes a partir de los contextos en que se han desarrollado.

Dentro del contexto social a partir de los 70 se percibió una coyuntura cimbrante para la comunidad universitaria. La trayectoria de la Universidad no podía darse de forma aislada por lo que en su interior se dieron espacios de discusión y reflexión

---

<sup>136</sup> Guevara Niebla, Gilberto. *Op cit.*, p.17.

sobre los temas que acontecían en su exterior y que indudablemente le afectaban y se entremezclaban en ella. “La historia había dado un vuelco rotundo: hacia los años 50, en la época de oro de la Universidad Nacional, la calidad de universitario había sido un toque de prestigio social indiscutible, ahora a mitad de los 70, ser universitario significaba, por el contrario, pertenecer a un mundo escolar aparentemente corroído por la politiquería, la drogadicción, la holgazanería, el relajamiento espiritual y la rebeldía nihilista.”<sup>137</sup>

Así la Universidad cayó en un desprestigio al sufrir el rechazo de la burguesía y el sector privado, tanto por las políticas anteriores de popularización de la Universidad mal llamado masificación, y la agudización de acciones de grupos partidistas, más que políticos, posteriores a los acontecimientos de represión por parte de las autoridades, sufridos previo a octubre de 1968 y principios de los 70; los cuales llevaron a un deterioro de la educación y de la misma Universidad.

Se decía que si la Universidad no se reestructuraba, su destino sería muy parecido al de las universidades italianas que llevaban una vida vegetativa y cobijaban a multitudes de jóvenes que mostraban poco interés por la vida académica con lo que se cayó en una miseria educativa.

Ante esta situación, el Estado empezó a idear estrategias de reforma educativa con el fin de reintegrar a la comunidad universitaria y lograr la reinstauración del consenso y “la convivencia” de ambas partes. Así como establecer las vías para la modernización educativa, política y económica del país.

“El sistema requería reestructurar la universidad misma, despojarla de su antiguo espiritualismo, actualizar el saber que transmitía, vincularla más estrechamente con los problemas y necesidades del desarrollo, etc. se requería una reforma que rompiera esencialmente con las estructuras tradicionales de producción y transmisión del saber para perfilar a las universidades como palancas efectivas para el desarrollo material y cultural del país conforme a las necesidades del momento.”<sup>138</sup>

De esta manera es que se comenzó con una nueva etapa de modernización de la sociedad mexicana y de la vida universitaria, motivo de análisis del siguiente subcapítulo.

---

<sup>137</sup> *Ibidem*, p.14

<sup>138</sup> *Ibidem*, p.15.

### **2.3 Las políticas educativas de 1976 a 1996 que trastocaron la Licenciatura de pedagogía y a la investigación dentro de la UNAM.**

Para referirse a la pedagogía como elemento esencial dentro del desarrollo del país; es necesario comprenderla desde el escenario institucional educativo a nivel superior en el que fue colocada como proceso formativo a partir de la década de los 70. Pues si bien ha mantenido expresiones fuera del ámbito institucional no han sido lo sumamente contundentes para fijar una posición concreta y definida que haga impacto en la cuestión social y educativa, por el contrario, éstas han sido previamente impactadas en la trascendencia de sus actividades por la íntima relación que ha mantenido con el poder y el ejercicio del mismo.

El desarrollo tanto de la pedagogía como de la investigación durante su proceso de conformación ha padecido la implementación de políticas renovadas de control que apostaron por un desarrollo institucional ligero, lo que implicó una adecuación a tales reformas con la adopción indiscriminada de corrientes teóricas que se encontraban en boga en ese momento pero descontextualizadas de la realidad, se hicieron modificaciones parciales con un bajo nivel de crítica provocando grandes deficiencias que varias en la actualidad se siguen arrastrando.

De tal manera en la búsqueda y establecimiento de pautas para su comprensión y activación hay que seguir los lineamientos que la han connotado y determinado en fondo y forma; teórica, política y prácticamente, con el fin de ir delimitando el campo de la pedagogía y su trascendencia educativa y social.

En el entendido de que la pedagogía ha guardado estrecha relación con la política del poder y por extensión con las teorías pedagógicas que se manejaron en esa época, en su mayoría se colocaron dentro de la ideología dominante que optó por preservar y alimentar la composición económica-social conservadora y hegemónica a partir de la estructura educativa para el logro de objetivos supuestamente nacionales<sup>139</sup>, que más bien estaban encaminados a cubrir las necesidades del sector productivo.

Así, las reformas educativas que se han tratado de implementar en la UNAM han estado acompañadas de una intención definida de la práctica del poder en diferentes intensidades y sentidos. Siendo la década de los setenta en que se establece una continuidad en la orientación de las políticas modernizantes.

---

<sup>139</sup> “El problema es de suma gravedad porque el discurso oficial de la modernidad confunde interés privado con interés nacional, educación con capacitación de cuadros o mano de obra, universidad con instituto tecnológico...” Martínez Della Roca, Salvador et al. UNAM: Espejo del mejor México posible. La universidad en el contexto educativo nacional (1993), p.87.

Es a mediados del sexenio de Luis Echeverría y finales del de José López Portillo en que se siguió una política de apoyo a la educación e investigación reflejada en el constante aumento del presupuesto hacia las universidades, sin que por ello importara el grado de endeudamiento con el exterior al creer en la eternidad del *boom* petrolero.<sup>140</sup>

Ante la incapacidad gubernamental por resolver los conflictos estudiantiles, atender las demandas de la sociedad y activar la economía del país; se optó por promover un proyecto de modernización que aterrizaba en el campo educativo, persiguiendo dos objetivos esenciales: La despolitización y desmembramiento de grupos estudiantiles catalogados como peligrosos para el sistema enfocándose en producir cuadros técnicos para el desarrollo de la industrialización del país; y de paso se buscaba recuperar el reconocimiento y aceptación de la sociedad.

Para lograr lo anterior se necesitó de un plan que legitimara estas acciones, por lo que en 1978 en una asamblea de la ANUIES se aprobó y dio a conocer un documento que abarcaba 35 programas destinados a atender la nueva política estatal. Este documento fue elaborado por personal de la Asociación junto con la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) nombrándole “La Planeación de la Educación Superior en México”. Resaltando entre sus objetivos: el vínculo de las instituciones educativas con el aparato productivo, la minimización de la matrícula estudiantil, la canalización de los estudiantes a carreras terminales y la racionalización de las formas administrativas: organización, planeación, evaluación y presupuesto.

Apoyadas en los objetivos de esta planeación, las principales políticas de la UNAM, dentro del rectorado de Guillermo Soberón Acevedo, fueron la estabilización de la matrícula en el bachillerato,<sup>141</sup> el reparto de la población de licenciatura en planteles distribuidos en la zona metropolitana, el impulso al posgrado, estímulos considerables al sector de la investigación y fortalecimiento de la burocracia como contenedor del sindicalismo universitario.

Cabe destacar que antes del rectorado de Soberón Acevedo, se venía gestando al interior de la UNAM un proyecto de modernización democrática que representado

---

<sup>140</sup> México fue de los pocos países de Latinoamérica que no recortó sus recursos gubernamentales al final de los setenta. Con el alza de los precios del petróleo en el mercado internacional, la crisis pudo posponerse hasta los ochenta, como lo prueba el alza continua en los recursos para las universidades públicas durante esos años. Klein, Lucía y Sampaio, Helena. Actores, arenas y temas básicos. En Kent Serna, Rollin. *Op cit.* (2002), p. 69-70.

<sup>141</sup> “Una pieza clave de esta política fue la decisión de aplicar a partir de 1974 una cuota máxima de primer ingreso de 40,000 alumnos al bachillerato de la UNAM.” Kent Serna, Rollin. *Op cit.* (1990), p.29.



por González Casanova, ponía la burocracia universitaria al servicio de los propósitos académicos.

Sin embargo fue sustituido por una modernización tecnocrática adecuada a los fines estatales que se perseguían en ese momento y que posteriormente serviría para la introducción de la actual visión empresarial.

En esta misma etapa, se dio gran importancia a la investigación, colocándola como baluarte institucional, se le dio mayor presupuesto e injerencia en los círculos de poder y la posibilidad de formar a los futuros investigadores dentro y fuera de la UNAM, al mismo tiempo que la aislaba de los cambios políticos, sociales e ideológicos, logrando una separación considerable entre la docencia y la investigación, a pesar de que en el discurso se manejara lo contrario.

“La consolidación de los institutos y centros de investigación no ha tenido como consecuencia una retroalimentación académica en el sector docente; antes bien, aquellos sectores se han constituido en zonas de refugio contra la masificación, cuyos ocupantes son percibidos por la masa de trabajadores académicos como universitarios privilegiados que han logrado escapar a las condiciones de desprofesionalización e inestabilidad que imperan en el sector docente.”<sup>142</sup>

Fue también en este período, que se llevaron a cabo movilizaciones considerables por parte de los trabajadores de la UNAM que desde años anteriores habían intentado agruparse en un sindicato, disuelto en ocasiones anteriores por el aparato burocrático, pero en su lucha constante lograron el reconocimiento del rector Soberón a través del primer contrato colectivo de la UNAM, reconociendo al Sindicato de Trabajadores y Empleados de la Universidad Nacional Autónoma de México (STEUNAM), que puso fin momentáneo al conflicto sindical expresado en una huelga de 83 días.

“1. La UNAM reconoce al STEUNAM como organización sindical; 2. Las relaciones de trabajo se regirán por las bases que se establezcan en el Estatuto General de la UNAM y por un colectivo de trabajo (...); 11. Se pondrán a disposición de la UNAM las instalaciones correspondientes 24 horas después de la firma de este acuerdo; y 12. Tan pronto como sea posible se iniciarán las pláticas para la concertación del convenio colectivo de trabajo.”<sup>143</sup>

Contrariamente a lo que las autoridades habían pensado, éste sólo era el inicio de una fuerte actividad en el plano sindical no sólo administrativo sino también de

---

<sup>142</sup> *Ibidem*, p. 62.

<sup>143</sup> Woldenberg, José. Historia documental del SPAUNAM. Citado en Galicia Reyes, Jovita. *Op cit.* 88.

académicos. De este modo se constituyó en 1974 el Sindicato del Personal Académico de la UNAM (SPAUNAM), y posteriormente se crearon la Federación de Asociaciones del Personal Académico (FAPA), las Asociaciones Autónomas del Personal Académico de la UNAM (AAPAUNAM).

Para 1977, el STEUNAM y el SPAUNAM, decidieron formar una sola organización llamada el Sindicato de Trabajadores de la UNAM (STUNAM), pero ante la negativa del rector Soberón para aceptar el naciente sindicato se realizaron grandes movilizaciones y nuevamente estalló la huelga. A ésta rectoría le hizo frente con el apoyo de las autoridades del Distrito Federal, deteniendo a varios de sus dirigentes. Finalmente el 9 de julio de 1977 se reconoció al sindicato único, se levantó la huelga y se reinstalaron a todos los trabajadores, pero no se logró el contrato colectivo unificado para académicos y trabajadores administrativos, teniendo que luchar por ellos separadamente.

En el terreno general del país, como era de esperarse la crisis económica que afectó a varios pueblos latinoamericanos aunque tardíamente, también llegó a México y debido a una mala planeación y organización del gobierno tuvieron que adoptar fórmulas costosas para atender a la población en general. Así en medio de esta fuerte crisis fue designado Miguel de la Madrid como siguiente presidente de la república, quien ante la problemática financiera del país adoptó una política económica de reestructuración a través del endeudamiento externo, liberación de precios, contracciones salariales y restricciones en el gasto social en el que también se incluyó el recorte presupuestal a la educación bajo el argumento de una “planificación educativa”.

En esta época los recursos asignados a las universidades fueron disminuidos y condicionados a criterios académicos que pugnaban por un nuevo proyecto federal haciendo alusión a una “revolución educativa”, de tal manera que ante este escenario en la Universidad, con el rector Octavio Rivero Serrano, se optó por realizar una reforma académico-administrativa reflejada en el “Plan de Desarrollo Institucional de la UNAM” que sería afinado a la postre con otros documentos que intentarían hacer valer los requerimientos impuestos por el poder.

“Entre los condicionantes académicos para la entrega de recursos a las universidades estaban ya presentes las exigencias de aumento en las cuotas de inscripción y servicios a los estudiantes, control de crecimiento con base en la disminución de la matrícula, separación del bachillerato de las universidades y ante todo, dar prioridad al desarrollo de las áreas tecnológicas y de ingeniería sobre las sociales y humanísticas.”<sup>144</sup>

---

<sup>144</sup> Martínez Della Roca, Salvador. et al. *Op cit.* p.30.

Y se añadía una reorientación interna en las relaciones laborales y sindicales basadas en los principios de productividad, movilidad y polivalencia; diversificación en las fuentes de financiamiento provenientes de fundaciones, organizaciones y empresas; procesos de evaluación externa y autoevaluación institucional; y desarticulación y limitación del conocimiento en su proceso formativo, apareciendo nuevas figuras como capacitación, educación permanente, especialización, etc.

Paralelamente a esta situación política por la que atravesaba la UNAM se llevaron a cabo programas a nivel nacional sobre estímulos financieros, programas de formación y de investigación educativa encabezado por la ANUIES y otras instituciones, entre ellas la UNAM.

En 1984 con la elaboración del Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES) se apoyaron programas de formación y actualización de profesores, fomento a la investigación científica, desarrollo tecnológico, difusión cultural, mejoramiento de servicios docentes, administrativos y de investigación, participación de las comunidades en la elaboración de planes y programas de estudio, entre otros.

Para 1985 surgió una nueva versión del PRONAES conservando la misma lógica que el anterior solo se añadió un programa sobre posgrado y se reorientó la tecnología educativa hacia la creación de recursos humanos para la formación de profesores y de especialistas en investigación educativa. En 1986 el PRONAES fue sustituido por el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) considerado como un instrumento normativo que mediante el documento denominado “estrategia nacional”, derivaron ocho proyectos:

1. Crecimiento de las instituciones de educación superior.
2. Recursos humanos.
3. Recursos económicos.
4. Planeación y coordinación.
5. Docencia.
6. Investigación.
7. Difusión de la cultura y extensión de los servicios.
8. Apoyo administrativo.

Tales proyectos se volvieron condicionantes académicos dignamente representados en la Reforma Universitaria que propuso el rector de la UNAM Jorge Carpizo (1985-1989) a través del documento *Fortaleza y Debilidad de la UNAM*, presentado el 16 de abril de 1986. Por medio de éste se señaló la crisis económica y

social que el país había estado viviendo hasta ese momento relacionada con la anticuada e ineficaz educación, por lo que se propuso una reorientación del proceso educativo mediante el supuesto de que la educación superior era uno de los medios para mejorar la situación del país. Ante la incredulidad e inconformidad de los estudiantes por dichas reformas, el 31 de octubre del mismo año se constituyó el Consejo Estudiantil Universitario (CEU) quienes por medio de pláticas con representantes de rectoría buscaron resolver la situación pero por falta de acuerdos el 29 de enero de 1987 se declaró la huelga en toda la UNAM, que no terminaría hasta el 18 de febrero del mismo año.

Carpizo dejó la rectoría de la UNAM ante un aparente fracaso de las reformas que intentó establecer en la máxima casa de estudios y tomó posesión en su lugar José Sarukhan, quien a través del programa de *Academización de la UNAM (1989)* buscó acuñar a la actividad esencial de la UNAM (generación y transmisión de conocimientos) el término de la excelencia académica, traducido más allá de las estrategias educativas en la actividad docente, donde muchos académicos, incluso del área de humanidades y sociales comenzaron a utilizar un discurso basado en la modernidad, eficiencia, calidad y flexibilidad, que se acentuaba aún más con las políticas salinistas concretadas en el Tratado de Libre Comercio (TLC) de corte neoliberal aprobado el primero de enero de 1994.

Toda esta situación provocó que se diera un reajuste en las relaciones del Estado con las universidades especialmente con la UNAM, puesto que el financiamiento, la organización administrativa, académica y la producción del conocimiento fueron y siguen aún, puestos en tela de juicio. Siendo una de las finalidades, la ruptura de relaciones, especialmente financieras entre Estado y Universidad, a la vez que las actividades de esta última han sido orientadas hacia el mercado neoliberal, en el que ha quedado subordinada a los intereses privados de la empresa.

En medio de la controversia electoral en su ascenso al gobierno, Salinas de Gortari creó el Proyecto de Modernización Educativa 1989-1994 en el que puso de manifiesto la importancia del sector educativo como factor de modernización tecnológica. Cuando Salinas de Gortari asumió el poder en medio de una fuerte inflación económica, alto nivel de desempleo y crisis políticas; la educación superior pública también vivía crisis financieras y administrativas, al igual que el desprestigio académico, por lo que el mandatario en turno bajo la bandera de modernización y con una política más agresiva se promulgó a favor de la continuidad de las políticas

de privatización, eficiencia y calidad en los procesos económicos, sociales y sobre todo educativos.

Tal modernización significaba un impulso a las universidades e institutos tecnológicos, pero éste sería a través de la competitividad realizada indistintamente entre las instituciones públicas y privadas, con el fin de alcanzar la excelencia educativa a través de un nuevo elemento al que poco se le había tomado en cuenta: la evaluación.

Toda esta situación, Salinas la dejó entrever desde su campaña para la presidencia en 1988, cuando afirmo "... que se volvería a financiar al sector [educativo], pero en lo sucesivo se haría sobre la base de resultados en la calidad y transparencia pública en el manejo de fondos..."<sup>145</sup>

También con la creación de la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA), el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), se establecieron una serie de acciones de reordenamiento, como la autoevaluación de las IES, la evaluación externa permanente, la renovación de planes y programas, el impulso al avance de la Ciencia y la Tecnología. Asimismo se reformuló el artículo 3º constitucional (1993), etc.

Con base en lo anterior resaltaron tres medidas principales que consistieron en:

- I. El desmantelamiento del actual sistema de educación superior público, por medio de recortes presupuéstales, bajos salarios y división de los sectores académicos por medio de becas e incentivos, conforme a la productividad y eficiencia.<sup>146</sup>
- II. Con el fin de apoyar el proyecto educativo modernizador se ha impulsado a las instituciones privadas de educación superior en menoscabo de las públicas.<sup>147</sup>
- III. En el programa para la Modernización educativa 1989-1994, de manera generalizada entre otros objetivos busca:
  - 1) actualización y evaluación académica.
  - 2) ofertar profesiones prioritarias para el desarrollo.
  - 3) establecer criterios de excelencia nacionales.

---

<sup>145</sup> Kent, Rollin. *Op cit.* (2002), p. 279.

<sup>146</sup> "Así se implementó el Programa de Estímulos a la Productividad, por el cual cierto número limitado de docentes e investigadores de la Universidad Nacional ven aumentadas sus percepciones de 1 a 2.5 salarios mínimos y un excepcional grupo de ellos puede aspirar a 4 o 7 salarios mínimos adicionales" Martínez Della Roca, Salvador. *Op cit.*, p. 31.

<sup>147</sup> "El argumento de la crisis económica... se aplica... para reducir inversiones, gastos y subsidios destinados a la educación, en especial a la universitaria y pública pues, en forma discreta, se aumentan los subsidios a algunas universidades privadas." González Casanova, Pablo. *Op cit.*, p. 36.

- 4) planificación y racionalización del crecimiento universitario
- 5) lograr la participación y colaboración del sector productivo en las instituciones educativas.

Dichas medidas encontraron eco y legitimación en el libro realizado por Luis Eugenio Todd y Antonio Gago Huguet, altos funcionarios de la SEP, *Visión de la Universidad Mexicana* (1990). Así como en la evaluación de la educación en México, efectuada ese mismo año por el *International Council for Educational Development* a petición del entonces secretario de educación pública Manuel Bartlett; presentado con el título “Estrategias para mejorar la calidad de la educación superior en México”.<sup>148</sup>

Ambos trabajos en curiosa y plena coincidencia arrojaron datos que propiciaron una serie de sugerencias para el mejoramiento de la calidad y eficacia de las universidades; y que las autoridades de ese entonces aceptaron como parte elemental de la necesaria reforma universitaria; intentando con ello derrumbar a la tradicional universidad pública y a todo lo que ella representa (autonomía, gratuidad, libertad, espíritu crítico, humanismo, etc.), teniendo como máximo representante a la UNAM. Y crear una nueva universidad pública que tenga un mínimo financiamiento por parte del Estado, casi hasta desaparecer, que poco a poco sería sustituida por inversiones privadas.

Por su parte, tanto en el período presidencial de Ernesto Zedillo como en el de Vicente Fox se continuó con esta misma línea llevándose a cabo acciones similares y complementarias.

Tales como la petición en 1996 de un informe de evaluación de la educación superior y su relación con las necesidades económicas del país (muy distantes, por cierto, de las necesidades de la población); por parte de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE)<sup>149</sup> y en el cual se manifestaron algunas propuestas relacionadas con el agrupamiento de las instituciones para la admisión de estudiantes; la participación de actores económicos, empresariales y profesores de alto rango en la definición de programas de estudio; la flexibilización de las carreras; mayor desarrollo del nivel técnico; respaldo al Centro nacional de la evaluación para la educación superior(CENEVAL); creación de una subsecretaría para la educación

---

<sup>148</sup> Cfr. González Casanova, Pablo. *Op. cit.*, p. 37-40, y Martínez Della Roca, Salvador. *Op. cit.*, p. 34 y 35.

<sup>149</sup> “La privatización del sector público en México y el mundo es un proyecto neoliberal del complejo de microempresas transnacionales cuyo centro hegemónico se encuentra en los países más avanzados de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) a los cuales encabeza Estados Unidos.” *Ibidem*, p.15.

media y otra para la educación superior dentro de la SEP; aumento de cuotas; entre otras.

Así mismo en la política zedillista también figuraba la creación del Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, en el que se mencionaba concerniente al sector educativo, cierta preocupación por "... una mayor vinculación de las instituciones educativas con sus entornos socioeconómicos... De igual forma... una mejor y más sistemática vinculación de las instituciones educativas con el sector moderno de la producción [además] el impulso a la educación y capacitación, y el desarrollo de una infraestructura tecnológica adecuada..." <sup>150</sup> estas ideas encontraron cauce en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, cuando se mencionó que era indispensable el apoyo a la investigación en el nivel superior y a la docencia, así como el impulso a las acciones institucionales que tendieran a la creación de nuevas modalidades educativas y de nuevas formulas que faciliten una contribución creciente y equitativa de la sociedad en el esfuerzo educativo.<sup>151</sup>

En cuanto al gobierno de Vicente Fox con su Programa Nacional de Educación (PRONAE), planteó tres objetivos: ampliar el sistema privilegiando la equidad, proporcionar una educación de buena calidad para atender las necesidades de todos los mexicanos y coadyuvar eficazmente al desarrollo social y económico del país, e impulsar el federalismo educativo, la planeación, la coordinación, la integración, la gestión del sistema y de sus instituciones y de la participación social.

Estos objetivos se contemplaron a mediano plazo, esbozados en el documento "Visión de la educación superior al año 2025". Sin embargo los cambios no han sido substanciales y la línea sigue por el mismo camino de la privatización y competitividad en el campo de la Educación Superior.

En medio de este panorama de crisis y reestructuración en el marco de las políticas educativas; como ya se mencionó se gestaron espacios en el campo de la educación superior que se abrieron como alternativas a nuevas formas de implementar la educación. Uno de estos espacios se forjó a través de las ENEP con sus distintas trayectorias y expresiones de acuerdo a sus propias especificidades.

---

<sup>150</sup> Plan Nacional de Desarrollo 1994-2000. México [www.sepgob.mx](http://www.sepgob.mx)

<sup>151</sup> Vid. Programa de desarrollo educativo 1995-2000. Proceso 1004 29 de enero 1996, p. 72-73.

## **2.4 Creación de las ENEP como espacios potenciales para la pedagogía y la investigación pedagógica: ENEP Acatlán y ENEP Iztacala.**

Después de los trágicos acontecimientos estudiantiles vividos en 1968 y en 1971 se comenzó a gestar una reforma sustancial en materia educativa a nivel superior que afectaría indudablemente a la UNAM.

Para ganar el prestigio perdido se formularon propuestas de modificación curricular y estructural, de tal forma que en una de esas acciones se crearían las ENEP que en un principio se prestaron como espacios de desarrollo profesional desde una propuesta distinta y atractiva tanto en lo académico como en lo administrativo, disuelta en el momento de su implementación, pues continuó con la misma lógica tradicional que existía en Ciudad Universitaria (C. U.).

La intención de crear las ENEP iba en otro sentido, desde su concepción en el rectorado de González Casanova el enfoque fue hacia una democracia racionalista, mientras que en el de Guillermo Soberón ya en su ejecución la tendencia se dirigió hacia una modernización conservadora provista de sistemas de control hacia la comunidad universitaria.<sup>152</sup>

Una primer propuesta surgió en el periodo del rector Pablo González Casanova (1970-1972), quien además de fundar el Colegio de Ciencias y Humanidades y el Sistema de Universidad Abierta, planeó al establecimiento de nuevas escuelas que tenían la intención de expandir el servicio educativo en zonas de mayor exigencia, además de promover la formación profesional acorde con las demandas de empleo, siguiendo la línea modernizadora pero empapada de la tradición universitaria dentro de un marco de democratización; inesperadamente la renuncia prematura y obligada del rector provocó que este proyecto no prosperara.

En el siguiente rectorado con Guillermo Soberón (1973-1981),<sup>153</sup> sucesor de González Casanova; se establecieron pautas de reformulación en el proyecto de universidad, pero ahora desde el plano de la modernización conservadora tecnocrática, contrastante con el proceso democrático que se había vivido en los últimos años en medio de fuertes conflictos en la Universidad.

---

<sup>152</sup> Fuentes Molinar, Olac. Conferencia. Las ENEP: Proyecto y práctica. En Memoria: Primer foro académico laboral ENEP (1981), pp. 37-43.

<sup>153</sup> El rectorado de Guillermo Soberón, estuvo signado desde el inicio por profundos conflictos que intentó resolver a partir de su visión tecnocrática, para lograr la estabilización de la universidad.



“Si para la visión de Pablo González Casanova la democratización del acceso a la educación superior significa ampliar las funciones de la universidad y promover cambios en la organización y el contenido de la transmisión del saber, para Guillermo Soberón, la masificación es una amenaza para la continuidad de la universidad tradicional. Este discurso conservador percibe a las masas estudiantiles como una fuerza que distorsiona a la universidad y por lo tanto como un objeto de contención y administración, pero no de educación.”<sup>154</sup>

Es importante resaltar que se presentó una diferencia entre el proyecto democrático que ideaba González Casanova con el que implementó Soberón Acevedo de corte tecnocrático. Mientras el primero innovaba con los vínculos educación-trabajo, docencia-investigación. El segundo bajo un discurso aparentemente de apertura de la UNAM hacia otros sectores, promovió el cambio organizativo en vez del estructural, apostó por un sistema matricial de las ENEP, así como por la descentralización estudiantil.

Para tener una mayor claridad de los objetivos que perseguía la reforma universitaria, impulsada por el rector Soberón Acevedo hay que hacer mención de las decisiones más importantes que se tomaron y que han repercutido hasta el día de hoy en la vida universitaria:

1. Enfriamiento político, contención de sindicalismo y desactivación de movimientos estudiantiles.
2. Estabilización del crecimiento del bachillerato y atención a la demanda de Estudios Superiores.
3. Desconcentración geográfica de licenciaturas por medio de la creación de cinco planteles.
4. Impulso a la investigación (separación de la docencia y la investigación).
5. Expansión y diferenciación del aparato burocrático.
6. Rechazo a instancias de representación, deliberación y participación democrática.
7. Establecimiento de relaciones armónicas entre la UNAM y el Estado (la universidad se convirtió en canal privilegiado para alcanzar altas posiciones en el aparato estatal).

---

<sup>154</sup> Kent Serna, Rollin. *Op cit.* (1990), p.25.

Dentro de esta lógica, es que se concluyó en el proyecto de modernización de la Universidad la descentralización académica, aprobado en sesión ordinaria del Consejo Universitario el 19 de febrero de 1974, poniendo fin a la concentración geográfica y sobrepoblación estudiantil en C. U., dando como resultado la creación de cinco espacios que en su denominación genérica serían concebidos como Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) llevando al final el nombre de la localidad en la que fuesen ubicadas.

Las escuelas estarían diseñadas desde un nuevo enfoque, tanto en la cuestión académica; insertando carreras innovadoras que estuvieran relacionadas con el avance del país; como en la administrativa en la que se buscaba la descentralización y autonomía de ésta. Además su capacidad sería de no más de 20,000 alumnos.

“...las ENEP responden al propósito de modernizar la universidad por la vía de su segmentación en áreas funcionales, la búsqueda de la eficiencia administrativa y financiera y la creación de estructuras académicas flexibles que sean permeables a la innovación permanente y a la interdisciplinariedad.”<sup>155</sup>

Para su creación se pidió el apoyo de una comisión de planeación y desarrollo en colaboración con la facultad de ingeniería; la cual buscó zonas estratégicas en el área metropolitana para su ubicación, es decir; lugares en donde se concentrara una considerable población de alumnos y personal, además de que los terrenos escogidos tuviesen proporciones adecuadas para la población estimada y contara con los servicios públicos necesarios y que fueran de fácil acceso a la ciudad. Así la primera de ellas que entró en funciones fue la ENEP Cuautitlán el 22 de abril de 1974; a ella le siguieron la ENEP Acatlán y la ENEP Iztacala, dando inicio en 1975; y finalmente se concluyó con la apertura de las ENEP Zaragoza y Aragón en 1976.

En un principio, estas escuelas tuvieron poca afluencia, debido entre otras razones, a la escasa publicidad, al recelo de pertenencia legítima a la UNAM, a la falta de una verdadera propuesta académica atractiva tanto para estudiantes como para profesores y a la falta de una buena ubicación geográfica y distribución adecuada de la población. Aún así las ENEP a través del tiempo, han sobrepasado a la matrícula estudiantil de C. U.

---

<sup>155</sup> *Ibidem*, p. 118

Plantel	Matricula inicial	Matricula (1980)
Cuautitlán	3576 (1974)	10110
Iztacala	5122 (1975)	11333
Acatlán	4306 (1975)	11474
Zaragoza	2627 (1976)	9558
Aragón	1873 (1976)	10055

Fuente: Estadísticas de la UNAM. En Rollin Kent. *Op cit.* (1990), p. 36.

En cuanto al sistema de las ENEP, se pretendía lograr que hubiera una cierta independencia en relación a Ciudad Universitaria, estableciendo nuevas formas de organización, articulación, planeación y desempeño académico y administrativo. Se propuso un tipo de organización matricial que impulsaría la vinculación docencia-investigación, el trabajo interdisciplinario y el manejo apropiado de recursos asignados.

La estructura matricial se forjaba en la idea de la diferenciación del trabajo académico; atendiendo a los estudiantes, la organización de los docentes, la observación, revisión y dirección de planes y programas, el desarrollo del posgrado y la investigación interdisciplinaria, agrupando en cada departamento un conjunto de disciplinas correspondientes a la práctica de cada uno de ellos.

Pero esto no fue posible, porque no hubo una precisión respecto a la concepción y funciones de este modelo; tampoco se dio la difusión e involucramiento de los docentes en el nuevo proyecto; además del trabajo acentuado en el aspecto administrativo, pero desde un enfoque tradicionalmente vertical.

Se descuido la parte académica lo que ocasionó que al principio por la premura del tiempo se traspasaran de C. U. a las ENEP, tal cual, los planes de estudio de las carreras que se iban a impartir. A pesar de que la mayoría de las Escuelas trabajaron durante los primeros cinco años para cambiar sus planes y programas, se enfrentaron con problemas que de inicio no se pudieron resolver y se optaron por medidas más moderadas y sólo en el plano concreto de cada Escuela pudieron ser atendidas. Esto último, es la prueba fehaciente de que "...la creación de las ENEP, respondió más a una necesidad de descongestionar las carreras de Ciudad Universitaria que a una intención de reforma académica."<sup>156</sup>

<sup>156</sup> *Ibidem.*

En la cuestión del desenvolvimiento académico, hay que mencionar que todas las Escuelas en un inicio comenzaron con una desventaja, a consecuencia del rezago educativo generado por las condiciones de lejanía y reestructuración, que sólo con el tiempo se podían salvar; posteriormente las características propias de cada una de ellas y ante la ausencia de un línea rectora general provocó que tomaran rumbos diferentes logrando que actualmente cada una se constituya de manera particular, pero muy lejana a lo que se había pretendido. Del mismo modo, se incorporaron las carreras tradicionales de mayor demanda en C. U. dejando de lado la implementación las carreras innovadoras.

Cuautitlán	Iztacala	Acatlán	Aragón	Zaragoza
Odontología	Biología	Actuaría	Arquitectura	Biología
Med. Vet. y Zootecnia	Odontología	Arquitectura	Diseño Industrial	Enfermería
Química	Enfermería	C. Pol. y Adm. Púb.	Derecho	Medicina
Contaduría	Medicina	Derecho	Economía	Odontología
Administración	Psicología	Economía	Ingeniería Civil	Medicina Vet.
Derecho		Filosofía	Ingeniería Mec. Elec.	Ingeniería Química
Ingeniería Mec. Elec.		Historia	Periodismo y Com. Colectiva	Química Farmacológica
Ingeniería Civil		Letras	Pedagogía	Psicología
		Pedagogía	Sociología	
		Bibliotecología	Relaciones Intern.	
		Periodismo y Com. Colectiva		
		Relaciones Intern.		
		Sociología		

FUENTE: Galicia Reyes, Jovita (2003).

Respecto al campo de investigación, su desarrollo ha sido dispar en cada uno de los planteles, pues en tanto que las ENEP Cuautitlán, Zaragoza y Acatlán han

alcanzado el rango de Facultad por el interés en realizar investigaciones; además de que la última creó el Centro de Estudios Interdisciplinarios en donde se han efectuado investigaciones de diversa índole<sup>157</sup>; las Escuelas restantes han quedado rezagadas en esta actividad, ya por una deficiente administración o por escasos recursos materiales y económicos.

Incluso dentro de las críticas que se le han hecho a las ENEP, se indica que no cumplieron con el papel que se les había encomendado, pues si bien, en el discurso, se mencionaba la vanguardia e innovación en la formación de profesionales que respondieran a las demandas laborales y su vinculación con la producción de conocimiento por medio de la investigación; en la práctica se instituyeron carreras en su mayoría de corte tradicional.

También se designaron representantes de grupos profesionales que caracterizarían e intentarían dirigir los planteles, así como proporcionar parte de una identidad que por la lejanía de C. U. pudiera desaparecer. Para Cuautitlán se designaron a los ingenieros; para Iztacala y Zaragoza, los médicos; en Acatlán, sociólogos y abogados; y en Aragón, abogados.

Este intento de prolongación del espíritu universitario no pudo consolidarse ya que la distancia sirvió como límite, no sólo geográfico, sino también del desarrollo de conocimiento, puesto que dificultó el intercambio académico y los vínculos profesionales con C. U. y entre los mismos planteles. Ocasionando que en un principio se desconfiara de su autenticidad como parte de la UNAM y que hasta la fecha exista un sentimiento de desventaja entre las ahora FES y C. U.

“En estas escuelas se da en todo caso, una tendencia de la fragmentación disciplinaria... Esta dispersión se ve agravada por el hecho de que varias [carreras] son ofrecidas en dos planteles distintos y con orientaciones teóricas y curriculares diferentes...”<sup>158</sup>

Siendo este el caso de la carrera de pedagogía impartida en las otrora ENEP Acatlán y Aragón; ha asumido características muy propias respecto de las de cada

---

<sup>157</sup> “El programa de investigación se concreta en el Centro de Estudios Interdisciplinarios (CEIA) que lleva a cabo los estudios e investigaciones de interés universitario de acuerdo a la idea central de interdisciplinariedad. El Centro está vinculado al Programa de Estudios Profesionales por medio de las investigaciones que se realizan para profesor de cátedra, llevar a cabo recursos de profesionalización, promover talleres interdisciplinarios con que se enriquecerían los currícula de nuestras carreras.” UNAM y las facultades de la UNAM 1924-1979, p.250. citado en Galicia Reyes Jovita. *Op cit.*, p. 112.

<sup>158</sup> Kent Serna, Rollin. *Op cit.*, (1990), p.45.

plantel; por ejemplo la zona de ubicación, la actualización y pertinencia de planes y programas y la relación establecida con la actividad investigativa; guardando distancias considerables entre uno y otro plantel, en vez de un acercamiento que los haga partícipes de un trabajo en conjunto.

De esta manera, es de tomar en cuenta el desarrollo de la FES (ENEP) Acatlán, caracterizada por ser una de las escuelas con mayor prestigio, además de distinguirse por procurar la aplicación del sistema modular vinculando el proceso formativo y de investigación interdisciplinaria, pero especialmente pedagógica, a través del CEIA apodado “el Bunker”.

El programa de investigación de Acatlán ha sido un espacio multidisciplinario de investigación que reúne a profesores de diferentes carreras, quienes de manera individual y conjunta desarrollan la mayor parte de investigación que se realiza en la Facultad. Así mismo, ha buscado responder a los objetivos establecidos por la UNAM, al promover la formación de recursos humanos, profesionales y en la generación de conocimientos mediante la investigación en diversas áreas, entre ellas la pedagógica. Este programa coordina, incentiva, promueve y difunde los trabajos, no sólo de los profesores adscritos, sino del conjunto de investigaciones que se realizan al interior de la Escuela.

El Programa también cuenta con una línea de publicaciones y un centro de documentación especializado que apoya a las labores de investigación. En los últimos años se ha visto inmerso en un proceso de modernización y fortalecimiento con el fin de mejorar los servicios que ofrece.

Las actividades ofrecidas en la FES Acatlán han sido de mucho enriquecimiento para la misma, sin embargo, no es lo común que se dieran espacios similares en las otras Escuelas, por lo que hay que tomarlo como un privilegio al que no todas han accedido. Los esfuerzos por difundir e informar sobre sus actividades y de vinculación con otras escuelas han promovido un mayor interés por parte de académicos hacia la investigación, aunque si no se tiene la infraestructura adecuada en cada plantel el desarrollo en este campo obliga a contratiempos.

Resulta importante también considerar de manera general la organización curricular que se ha dado en la carrera de pedagogía de Acatlán. Así, el plan de estudios de pedagogía lleva dos modificaciones: la primera aconteció en el año de 1983 y la más reciente se dio en el 2006.

En ambas se pretendió una reestructuración dirigida hacia una formación de los estudiantes más integral abarcando las áreas correspondientes a un corte humanista, crítico y propositivo en el campo de la educación, así como en la investigación dirigida a la misma.

En la actualidad lleva un conjunto de materias obligatorias en cada semestre como optativas que cubren las áreas de historia, investigación, sociopedagogía, filosofía, psicopedagogía y pedagogía. Así también se ha concebido un área de preespecialización.

Aún así, no puede dársele un mayor peso a esta actividad, debido a que existe una gran variedad en las formas de titulación que disminuye considerablemente la opción de elaboración de tesis, la cual implica un ensayo real de investigación que está siendo sustituida por otras modalidades de menor rigor.

Finalmente se hace un señalamiento de la FES (ENEP) Iztacala, la cual llegó a contar con un Departamento de pedagogía, a pesar de no impartir la carrera en el plantel, en este espacio (actualmente desaparecido) se llevaron a cabo actividades de capacitación pedagógica en didáctica y formación básica, especial y maestría en enseñanza superior en ciencias de la salud; al mismo tiempo se realizaron proyectos de investigación relacionados con el curriculum y la práctica docente; además de incorporar actividades de investigación básica y aplicada entre las carreras de esta ENEP.

Este proyecto se sustentó en una primera etapa en el desarrollo tecnológico por lo que sus actividades fueron de carácter instrumental, posteriormente con la influencia de otras propuestas más críticas se dio apertura a la creación de una alternativa de vanguardia en el terreno de la didáctica, teniendo como eje articulador el contenido curricular.

En su momento, este proyecto fue considerado como puntal en cuanto a los trabajos que se hacían en las Escuelas descentralizadas de la UNAM, sobre todo porque promovió la participación directa de los docentes de carreras distintas a la pedagogía y promovió la figura del pedagogo no como el poseedor de la verdad absoluta sino como un profesional que aporta elementos que ayudan a enriquecer la práctica docente y de investigación.

Estos dos referentes muestran la posibilidad de desarrollo de la pedagogía y de lo fundamental que es su relación con el campo de la investigación y que aún dentro

de los espacios institucionalizados, pueden ser elementos generadores de alternativas que contribuyen a la pretendida formación crítica capaz de realizar lecturas pedagógicas de la realidad y establecer propuestas enriquecedoras de la misma por medio de los sujetos dentro de su misma dinámica social, siendo capaces incluso de transformarla.

Aún así estas escuelas se han ido colocando como espacios de gestación de nuevas formas de concebir la pedagogía y la investigación pedagógica, así como la articulación de ambas partiendo de que en realidad haya una promoción que provea de recursos económicos, materiales y humanos.



### **CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LA PERSPECTIVA CURRICULAR DE LA LICENCIATURA DE PEDAGOGÍA EN LA ENEP ARAGÓN EN RELACIÓN A LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA Y SU INCIDENCIA EN LA FORMACIÓN DEL PEDAGOGO.**

Al inicio de las actividades académicas en la ENEP Aragón ya se había tomado en cuenta la carrera de pedagogía, sin embargo, la investigación no fue parte importante de la vida académica de Aragón, a pesar de que en el modelo que le dio origen a la misma planteaba entre sus objetivos la vinculación entre docencia e investigación, hoy en día ambos roles permanecen separados, aunque se ha intentado darle mayor proyección a la investigación tanto con la creación del posgrado como de acciones propositivas que proponen darle un mayor sentido, aunque desafortunadamente no llegan a ser concretadas.

La licenciatura de pedagogía y su relación con la investigación pedagógica en el contexto histórico, político, económico y social de la UNAM y de manera más específica en la ENEP Aragón, ha estado condicionada desde su proceso formativo a establecer el perfil del pedagogo por más de dos décadas que a través del tiempo ha sufrido de variaciones que influyen en el pedagogo, pero hasta ahora no se había dado una transformación completa a nivel curricular, lo que provocó que el currículum al no ser modificado en esencia fuera perdiendo vigencia, además que desde su elaboración adoleció de una estructura adecuada que promoviera la formación de un pedagogo más relacionado con las problemáticas educativas de su momento, más versado en temas de importancia pedagógica y con un mayor equilibrio entre las áreas que conformaban dicho perfil.

En realidad siempre se dio la distinción entre las cinco áreas constitutivas del plan de estudios, resaltando dos, la didáctica y la psicopedagógica relacionadas con teorías dominantes que permeaban la pedagogía y volvían casi imperceptibles el resto de las áreas.

El área de investigación educativa desde esta perspectiva no pudo desenvolverse con mayor amplitud, puesto que desde el currículum no se le daba mayor participación que de uso instrumental, y que de no ser por la inquietud de docentes y alumnos, la investigación pedagógica pudo trascender a niveles de mayor reflexión enriqueciendo su propia práctica.

El plan de estudios de pedagogía vigente fue aprobado en julio del 2002 y puesto en marcha en el período 2003-I. Sin embargo no puede dejar de tomarse en

cuenta el plan anterior, pues es parte del proceso histórico de la carrera, además de que todas las generaciones, desde que se inauguró la escuela junto con la carrera, hasta su discontinuidad en el 2004, se formaron bajo este enfoque que de una u otra manera permanece sin darse por concluido, puesto que a pesar de la implementación del nuevo plan, muchas características continúan vigentes como pueden ser las prácticas de los mismos docentes, quienes pudieron estancarse en sus estrategias didácticas tradicionalistas o bien adelantarse en la renovación de contenidos y prácticas.

De tal modo, se establece que no sólo con el cambio acontecido en el plan de estudios se garantiza una transformación inmediata y total tanto de los actores como de los elementos que entraña la pedagogía en su relación con la investigación, más bien, se parte de la intención de un análisis acerca de los elementos que se suscitan en esta coyuntura para la comprensión del rumbo por el que transita la pedagogía, tomando en cuenta los acontecimientos pasados que han influido y orientando su práctica, determinando el papel que hoy día juega y la probable trayectoria que pueda tomar en un futuro inmediato.

### **3.1 Antecedentes histórico-pedagógicos para la conformación de la licenciatura de pedagogía y de investigación en la ENEP Aragón.**

El nacimiento de las ENEP fue concebido en un primer momento, dentro del rectorado de González Casanova como un espacio a favor del desarrollo de la educación superior desde nuevos enfoques de la misma, y en un segundo momento, desde el rectorado de Soberón se dio un replanteamiento que las llevó a implementarlas como espacios de descentralización de C. U.

La ENEP Aragón fue la última de estas cinco escuelas periféricas propuestas por el proyecto de descentralización académica de la UNAM; según consta en el acuerdo celebrado por el Consejo Universitario el 23 de septiembre de 1975.

“Se aprobó el dictamen de las comisiones de Legislación Universitaria y del Trabajo Académico, contenido en su acuerdo No. 55 que implica la aprobación de la creación de la ENEP de Aragón y Zaragoza, que serán independientes tanto académica como administrativamente de cualquiera de las actuales. Sus autoridades serán las que señala

la Ley orgánica y el Estatuto de la Universidad, y se integrarán conforme a las disposiciones legales aplicables.”<sup>159</sup>

Con la aprobación para crear la ENEP Aragón, ésta fue ubicada como parte del plan estratégico y bajo la idea de un mayor despliegue en una sección de la colonia Impulsora, correspondiente al municipio de Netzahualcóyotl en el Estado de México.

En un principio, la ENEP Aragón comenzó a funcionar enfrentando muchas problemáticas y limitaciones que con el paso del tiempo le condujeron a un rezago académico en comparación con Ciudad Universitaria y con las otras escuelas.

Definitivamente influyó el difícil desplazamiento y acceso de alumnos y maestros a una zona marginada en la que era evidente la falta de urbanización y servicios públicos así como un deficiente nivel cultural y educativo; que visto desde otra perspectiva, fue considerado por las autoridades, como un acierto intencionado al haber llevado a una localidad de reciente creación el acercamiento a la cultura, la capacitación y la promoción social.

La ENEP Aragón en sus inicios funcionó en la cuestión administrativa bajo el modelo tradicional estructurado de forma piramidal y jerárquico, a pesar de que la propuesta de origen consistía en un modelo departamental y de trabajo interdisciplinario, sin embargo esto se dejó para una fase posterior en la que se diera un mejor acoplamiento de dicho modelo entre las condiciones internas y externas de la Escuela; tal acción se justificó a través de un documento realizado con motivo de los 50 años de la autonomía universitaria en 1979.

“La dirección, el Consejo Técnico y las Coordinaciones Académicas dirigen la vida académica de la escuela. Las Coordinaciones Académicas se apoyan en su gestión en Secretarías Técnicas que tienen a su cargo la atención específica de cada carrera. El modelo matricial proyectado originalmente para la organización académica de las nacientes ENEP, que se caracteriza por la doble articulación entre coordinaciones y departamentos académicos, sufrió desde la fundación de Aragón, una verticalización a favor de las coordinaciones. Esta modificación del modelo se ha mostrado en la práctica muy positivo para los años del despegue de la escuela, en cuanto ha favorecido una planificación y uso muy racional de los recursos humanos, materiales y presupuestarios, que han evitado el gigantismo y la burocratización y han promovido una progresiva consolidación institucional de todos los sectores de la comunidad. Sobre esta

---

<sup>159</sup> Alicia Alarcón. El Consejo Universitario. Sesiones de 1924-1977 p.471. Citado y subrayado por Galicia Reyes, Jovita. *Op cit.* p. 141.

plataforma se espera en un próximo futuro desarrollar la fundación de los departamentos académicos.”<sup>160</sup>

Tal proyecto no se llevó a cabo y con ello se perdió en ese momento la posibilidad de generar una alternativa distinta en materia de educación superior. Las administraciones que transcurrieron, con base en decisiones particulares y hasta cierto punto, unilaterales; llevaron a constituir una escuela en proceso de crecimiento académico e infraestructural limitado por la falta de continuidad en su planeación académico-administrativa.

De este modo es posible señalar que si en el discurso las ENEP se concibieron como escuelas de innovación académica y administrativa; en la realidad en el caso de Aragón se dio un encochamiento que evitó que se diera tal desarrollo.

Así mismo el campo de la investigación tuvo poco apoyo en su desarrollo ya que no se le consideró como un espacio fundamental en la cotidianidad de la ENEP y aunque se reconocía la necesidad de darle mayor énfasis se dio prioridad a otros espacios. Sólo fue hasta 1985 en que hubo más claridad al haberse aprobado el Reglamento Interno del Programa de Investigación de la ENEP Aragón.

En cuanto a la licenciatura de pedagogía esta se implementó con el mismo plan de estudios de la carrera en la Facultad de Filosofía y Letras, cabe mencionar que éste a su vez fue trasladado de la maestría de pedagogía la cual se había creado previamente en 1955 con el fin de atender las propias necesidades de la universidad en materia de formación docente y organización educativa. En este plan se consideraba una sola materia de investigación como complemento instrumental en la formación del pedagogo.

Aquí se reconoce que una de las características de la carrera haya sido la tendencia hacia una formación tradicional de la docencia desde una orientación positivista dada por la influencia de Francisco Larroyo y Leopoldo Zea que perseguían un ideal de pedagogo como maestro perfecto.

A través de los años el plan de estudios sufrió algunas modificaciones en las que no aparecieron cambios profundos. En el año de 1959 se introdujo el nivel de licenciatura, no obstante aún con las modificaciones que se le hicieron no hubo cambios fundamentales “El enfoque tecnicista continuó predominando, al igual que

---

<sup>160</sup> UNAM, Las Facultades y Escuelas de la UNAM 1929-1979, pp. 245-246. *Ibidem*, p. 145.

la ausencia de ejes curriculares y la desvinculación con las prácticas educativas vigentes.”<sup>161</sup>

Esto tuvo como consecuencia una escasa profundización teórica en el ámbito pedagógico que llevara a la consolidación de la carrera y a una mayor vinculación con los procesos socio-educativos de ese momento.

En 1966 se presentó una nueva reforma al plan de estudios, la última antes de ser trasladado a la ENEP Aragón, en ella se estableció que la duración de la licenciatura fuera de cuatro años y no de tres como se había estado realizando, además se propusieron cuatro áreas de especialidades: psicopedagogía, sociopedagogía, didáctica y organización, y filosofía e historia de la educación.

Con esta estructura es que se trasladó el plan de estudios a la ENEP Aragón, transfiriendo de igual modo el enfoque racional positivista y tecnicista que signaría la formación del pedagogo adjudicándole la carga principal del servicio no sólo a la escuela, sino también su intervención en el ámbito de la familia y la sociedad.

“Pone la mira en un maestro integral dedicado a su tarea, idealizándolo a tal grado que lo hace diferente a los demás hombres, posibilitándole así, aparecer como un guía supremo, un sabelotodo, un esclavo de su vocación... un apóstol.”<sup>162</sup>

La carrera de pedagogía junto con las otras carreras, comenzó sus actividades el 19 de enero de 1976 bajo la dirección del Ingeniero Pablo Ortiz Macedo, quien se concentró en la fundación y organización de la Escuela. En ese momento sólo se contaba con los servicios básicos de aulas, biblioteca administración y mantenimiento contenidos en los edificios A1, A2, A3 y A4.

Posteriormente dentro de la segunda administración (1978-1986), correspondiente al Maestro Sergio Rosas Romero, se agregaron las licenciaturas de planificación para el desarrollo agropecuario en 1980 e Ingeniería en Computación en 1981, promovió además la construcción de más instalaciones: Los edificios A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, los dos primeros niveles del edificio de gobierno y “Las Torres” (obra del escultor y arquitecto Mathías Goeritz, símbolo de la ENEP Aragón), así mismo esta instancia asumió como parte de sus actividades el registro,

---

<sup>161</sup> Ducoing, Patricia. *Op cit.*, p. 255.

<sup>162</sup> Larroyo, Francisco. Vida y profesión del pedagogo. Citado en Carrillo Avelar, Antonio. Algunos supuestos teóricos sobre la racionalidad empleada en el plan de estudios de la carrera de pedagogía en la UNAM. En Barrón Tirado. *Op cit.*

control y seguimiento de las investigaciones académicas que pudieran estarse realizando en ese momento.

El posgrado también se inició en esta etapa, en 1982 con la aprobación de La Maestría de Enseñanza Superior; posteriormente se crearon las Maestrías en Ciencias Penales y su especialidad, aprobada en 1983; en Economía Financiera aprobada en 1984; y La Especialización en Ingeniería en Puentes aprobada en 1987.

Al inicio la Maestría en Enseñanza Superior quedó adscrita a la licenciatura de pedagogía, sin embargo con la creación de la División de Estudios de Posgrado e Investigación en 1986 todas las maestrías pasaron a formar parte de ésta. Es importante señalar que los modelos curriculares del posgrado fueron traídos también de las facultades de Ciudad Universitaria e implementados en la ENEP Aragón.

Durante varios años todos los planes de estudio estuvieron sin actualizar y las modificaciones realizadas apenas si se percibieron, fue a partir de enero de 1991 que se aprobó la reforma de planes y programas y se dio un plazo no mayor a cuatro meses y medio para entregar los nuevos proyectos.

No todas las carreras aceptaron la reestructuración al cuestionar el apremio del tiempo y por lo tanto la ligereza con la que se abordarían las reformas, lo que ocasionó que muchas carreras lo hicieran superficialmente y otras se rezagaran en su reestructuración curricular.

En la carrera de pedagogía dentro de la administración de Rosas Romero, se dieron una serie de cambios importantes aunque no necesariamente sustanciales sobre el aspecto curricular, mediante un análisis se propuso la elaboración de programas por materias con el fin de actualizar los contenidos académicos. Igualmente las materias se agruparon por áreas y se creó el área de investigación educativa, conformando de este modo las cinco áreas de la carrera: Didáctica y Organización, Sociopedagógica, Psicopedagógica, Histórico-Filosófica e Investigación.

Entre 1981 y 1985 se llevaron a cabo una serie de actividades en relación a la cuestión curricular, como por ejemplo: la primera reunión de planeación académica del área de pedagogía y el foro de análisis sobre el currículo. Igualmente se realizó la investigación sobre “el currículum de pedagogía, un estudio exploratorio desde la perspectiva estudiantil”.

Más adelante se emprendieron otras investigaciones: “análisis histórico del desarrollo de la pedagogía en México”, “seguimiento de egresados”, “las prácticas profesionales del pedagogo” y “estudio comparativo de los planes de estudio de la carrera de pedagogía en el área metropolitana”. “...se crearon el Departamento de Ciencias de la Educación y la Jefatura de Sección con la cual se amplió a cuatro el número de funcionarios para atender la carrera, se promocionaron cursos de actualización y formación docente, se abrieron concursos de oposición de profesores y ayudantes de profesor, se amplió la planta docente y se realizaron encuentros académicos [ya mencionados] tendientes a analizar el currículum y la formación académica del futuro pedagogo.”<sup>163</sup>

A partir de estos encuentros se generaron una serie de propuestas que cuestionaban y replanteaban los contenidos y los métodos utilizados, dándole de esta manera mayor apertura a las innovaciones de un sector académico preocupado por darle vigencia y moldear el perfil del pedagogo que se pretendía formar.

Otra acción tomada dentro de esta etapa sucedió en el año de 1983, dentro del área de didáctica que optó por suprimir los talleres de radio y fotografía; y en el área de investigación educativa se creó el taller del mismo nombre impartido en los dos últimos semestres de la carrera, con la intención de ser un soporte para la elaboración del proyecto de investigación de la tesis profesional.

Finalmente como una de las últimas modificaciones en el año de 1985, se crearon un mayor número de materias optativas reales en relación al plan original debido a que hasta ese año se cursaron obligatoriamente las pocas materias optativas que existían<sup>164</sup>.

Después de todos estos sucesos el plan de estudios quedó oficialmente estructurado con un total de 244 créditos a cubrir, de los cuales 168 eran obligatorios y 76 optativos; cursando 58 materias que se integraron de 40 obligatorias y 18 optativas, distribuidas en ocho semestres y agrupadas en cinco áreas:

- Área de psicopedagogía,
- Área de didáctica y organización,

---

<sup>163</sup> Plan de Estudios de la Licenciatura de Pedagogía, vigente (2003), ENEP Aragón, UNAM, p.18.

<sup>164</sup> “Una de las diferencias entre ambos planes [de la ENEP Aragón y el Colegio de Pedagogía de C. U.] es la situación de las materias optativas, en donde en C. U. se cuenta con un gran número de ellas y en el Plan de Aragón hasta el semestre 85-I estas no existían...” Espinoza, Ángel. et al. Propuesta para la formulación del marco de referencia del área de investigación de la licenciatura en pedagogía en la ENEP Aragón. En Barrón Tirado, *Op cit.*, p. 187.

- Área de sociopedagogía,
- Área histórico – filosófica,
- Y área de investigación educativa.

Otro aspecto de importancia tanto para los estudiantes de pedagogía como para la comunidad en general, sucedido en 1984 dentro de esta etapa de frágil consolidación, se dio con el movimiento de estudiantes de la ENEP Aragón, que surgió como reclamo de condiciones más justas, se demandaba "...fotocopiado eficiente, material bibliohemerográfico, planta permanente de profesores, planes y programas de estudio actualizados, destitución del Coordinador de Ciencias Políticas y del Secretario Técnico de Sociología. Emilio Aguilar Ramírez y Jorge Vargas, respectivamente, así como participación del estudiantado en las decisiones de la escuela."<sup>165</sup> El entonces director de la ENEP adoptó una posición autoritaria e intolerante lo que se tradujo en un paro de actividades de más de cuatro meses y a pesar de la organización de los estudiantes los resultados fueron mínimos y superficiales.

En el período de 1986-1990, ocurrió la tercera administración a cargo del Licenciado Sergio Guerrero Verdejo; con él se estableció formalmente la División de Posgrado e Investigación y se buscó una mayor vinculación con la Administración Central.

Dentro de esta misma dirección se presentó un conflicto de poder entre los jefes de departamento y coordinadores a causa de los cambios sufridos en la organización académico-administrativa, provocando la falta de claridad en la realización de algunas funciones.

Tampoco se puede omitir que el inicio de esta administración coincidió con la propuesta de Reforma Universitaria del rector de la UNAM Jorge Carpizo, a través del documento *Fortaleza y Debilidad de la UNAM*, expuesta en el capítulo anterior.

En cuanto a la cuarta administración, comprendida en dos periodos (1990-1994, 1994-1998) dirigida por el Ingeniero Claudio C. Merrifield Castro, se propuso un "nuevo" modelo de organización teniendo como líneas principales la creación de jefes de carreras, jefes de sección y secretarías técnicas para cada una de las carreras.

---

<sup>165</sup> La Jornada 21 de julio de 1984, citado en Galicia Reyes Jovita. *Op cit.*, p. 173.



“A quince años de fundada la escuela y a un año de mi administración, he podido constatar que no ha sido posible hacer operativo, desde un punto de vista práctico el sistema de organización matricial. La experiencia de tres administraciones pasadas y la que actualmente encabezo hacen ver la necesidad de realizar cambios sustanciales para lograr:

Evitar la lucha permanente de dos funcionarios: coordinador- jefe de carrera.

Permitir un funcionamiento más libre de las carreras y evitar supeditarla a un funcionario que no es del área de conocimiento de la misma.

Ser realista en la contratación de profesores, en que los coordinadores son los que se avocan a resolver la necesidad de profesores sin la participación de los jefes de departamento los que por lo general se desentienden.

Que los profesores realicen chantajes entre departamentos y coordinaciones tendientes a no cumplir adecuadamente con sus obligaciones académicas.

Tras un análisis que he llevado a cabo, considero que la escuela, debe sustituir la organización matricial, por otra de tipo piramidal, tal que se formen jefaturas de carreras, una por cada carrera que se imparte en Aragón.”<sup>166</sup>

Toca destacar que aunque en este discurso se tomó la decisión personal, de suplir la organización matricial por la piramidal, en la práctica se sabía que este proyecto nunca se puso en marcha y que desde un principio se optó por la estructura piramidal, avalada por un documento del Consejo Técnico elaborado en la celebración de los 50 años de la autonomía universitaria, ya mencionado anteriormente.

Por otra parte dentro de esta etapa se promovió la reforma de los 12 planes de estudio, ya comentado anteriormente, pero por la prontitud con la que se exigía el cambio, sólo nueve carreras la realizaron. Igualmente se dio impulso a los seminarios de titulación; y se construyeron el Centro Tecnológico, el salón de usos múltiples y el tercer nivel del edificio de gobierno. Las acciones de este periodo estuvieron marcadas por el programa de *Academización de la UNAM*, implementado por el rector José Sarukhan, quién a través de este documento buscó perfilar a la UNAM hacia la excelencia académica.

De esta forma el proyecto modernizador en educación superior se dejó sentir en las carreras de la ENEP Aragón, con el repentino interés y urgencia por cambiar los planes de estudio, obedeciendo al propósito de una reestructuración de este nivel provisto del enfoque empresarial.

---

<sup>166</sup> Documento enviado al CT de la ENEP Aragón, presentado en la sesión celebrada el 20 de marzo de 1991, p. 4. subrayado de Galicia Reyes, J. *Ibidem*, p. 146.

En cuanto al quehacer de la investigación dentro de esta administración, se le refiere a ella como “tarea sustancial de la Universidad”, la cual según datos de los informes anuales, mostró avances significativos a través del impulso dado a los proyectos de investigación.

Periodo	Proyectos	Terminados	En proceso	Recientes
1992-1993	36	-----	-----	-----
1994-1995	69	36	27	6
1995-1996	43	13	23	7
1996-1997	34	38	23	3

FTE. Cuadro elaborado con datos obtenidos de los informes anuales de la administración del director Merrifield.<sup>167</sup>

Sin embargo, al finalizar dicho período, el propósito de consolidar a la investigación en el campo humanístico y científico quedó sólo en la intención, puesto que las líneas de trabajo en torno a la regulación y seguimiento de la misma no pudo concretarse.

### **3.2 La dimensión curricular y sus repercusiones en el campo de la investigación.**

Repensar el sentido de la investigación en el campo de la pedagogía conduce a entrar en el terreno de la reflexión sobre lo curricular, para ello se inicia con la aproximación a su origen, conceptualización y las dimensiones que presenta.

El currículum surge para cubrir una necesidad educativa que en un determinado contexto se demandaba y que con el paso del tiempo fue adquiriendo en su propio trayecto otros alcances, su noción ha ido desde posturas restrictivas que lo encasillan en sólo la formulación de planes de estudios, hasta más integrales que lo

<sup>167</sup> Vid informes anuales de la administración del Director I. Claudio Merrifield Castro ENEP Aragón. UNAM (1990-1997).

han llevado a asumir elementos que emergen en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tanto su concepto como su discurso se originaron en el ambiente de la sociedad estadounidense en respuesta a las necesidades y problemáticas laborales-educativas que se iban generando ante el florecimiento de la industrialización, impulsada y al mismo tiempo promotora del desarrollo capitalista. Con esto se pretendió obtener niveles de control y eficiencia con la clase trabajadora en el campo laboral, en lo educativo se difundió entre profesores y alumnos a través de los contenidos afines a las necesidades del sector industrial para el continuo progreso del mismo.<sup>168</sup>

Su génesis se ha registrado a partir de la segunda mitad del siglo XIX con intentos por reformar la escuela y adecuarla a las necesidades de la naciente industrialización para obtener "... un nuevo tipo de educación, una organización distinta de la escuela, una actitud de maestros y alumnos hacia este tipo de instrucción y una mayor articulación entre educación y aparato productivo, teniendo como eje de tal problemática lograr el control de los maestros, de los alumnos y de los trabajadores."<sup>169</sup>

Se presenta con mayor claridad a inicios del siglo XX con Franklin Bobbitt, que desde la orientación del funcionalismo lo designó como "el conjunto de habilidades que permitirían a los alumnos adaptarse a la vida de adultos en la sociedad" (1918). Más adelante adquiriría toda una complejización en donde el concepto iría evolucionando dando muestras de una consolidación conforme a la relación establecida con las instituciones educativas; así pues se reconocería como la especificación de las estrategias metodológicas al señalar las fases que éste debía de comprender (Taba 1974), "...una declaración de finalidades y de objetivos específicos, una selección y organización de contenido, ciertas normas de enseñanza y aprendizaje y un programa de evaluación de resultados."<sup>170</sup>

A partir de este momento surgieron otros autores que no sólo intentaron definir sino también establecer criterios teórico-prácticos para su funcionamiento, dando inicio con ello a todo un campo de la teoría curricular cada vez más elaborada y abarcativa de procesos y estrategias que han tenido que ver con la normatividad

---

<sup>168</sup> El interés principal que da origen al currículum, en suma puede entenderse como el de dar un "tratamiento sistemático y fundamentado a las decisiones de un país sobre qué y cómo enseñar." Contreras Domingo, José. Enseñanza, currículum y profesorado (1990), p. 183.

<sup>169</sup> Díaz Barriga, Ángel. Los orígenes de la problemática curricular (1986), p. 19.

<sup>170</sup> Taba, Hilda. Elaboración del currículo (1974), p. 10

aplicada a los modelos educativos promoviendo con ello la implementación de contenidos dirigidos a cumplir sus objetivos, métodos, técnicas, resultados y evaluación.

Este espacio se colocó entonces como resultado “del proceso de institucionalización que surge con las revoluciones liberales, apoyadas en las ideas de la Ilustración;”<sup>171</sup> en las cuales se concibió que el papel de la educación consistía en formar profesionalmente a los estudiantes de acuerdo con las determinadas formas productivas (la división del trabajo), que el Estado comenzó a imponer a partir de las necesidades de la sociedad con el fin de transmitir y legitimar los valores sociales sustentados en la ideología burguesa.

En la industrialización se abogó por la creación de la escuela pública con un sesgo utilitarista pensando en que “...las escuelas públicas preservarían el orden, acrecentarían la riqueza y resguardarían la propiedad... tendría la misión de dar seguridad del funcionamiento de la libre empresa, había que hacer que los obreros se identificaran con el desarrollo del sistema, aunque este fuera injusto...”<sup>172</sup>

De este modo el currículum se cimentó en el enfoque técnico-cientificista coincidiendo más adelante con el proyecto de la tecnología educativa promovida por el modelo neoliberal en el que su diseño y desarrollo ha priorizado la práctica por encima de la teoría y poco a poco los que en algún momento fueron medios (control, eficiencia, rendimiento, etc.) cobraron cada vez mayor peso y se convirtieron en los fines.

Así mismo desde esta postura se argumenta una posición objetiva al declarar como único propósito el desarrollo del conocimiento despojado de cualquier tipo de contaminación social pero de sobra se sabe que ningún currículum por obsoleto o innovador que éste sea es neutro<sup>173</sup>.

La tendencia en las instituciones educativas ha sido entonces la implementación de reformas desde el nivel curricular, basadas principalmente en teorías psicológicas y tecnológicas que repercuten en última instancia sobre la adecuación del yo para una autorregulación individual y social dentro y fuera de las instituciones educativas.

---

<sup>171</sup> Contreras Domingo, José. *Op cit.*, p. 27.

<sup>172</sup> Cremin y Carnoy, citados en: Díaz Barriga, Ángel. *Op cit.* (1986), p. 18.

<sup>173</sup> Vid. Gimeno Sacristán, José. *Op cit.*

“Toda esta cadena de producción del curriculum no ha sido sólo un modelo teórico. Ha sido, por encima de otras concepciones, la que ha imperado y se ha puesto en práctica en los países más industrializados y la que ha invadido la conceptualización básica en todo el campo del curriculum, también en los países que han tenido menos posibilidades para ser plenamente consecuentes con dicho modelo...”<sup>174</sup>

Hay que recordar que la enseñanza al ser “...una actividad institucional intencionalmente planeada.”<sup>175</sup> Se encuentra sujeta a la toma de decisiones institucionales acerca de cuáles son los contenidos que deben impartirse y los métodos que se deben utilizar.

En este proceso histórico han surgido voces que critican la utilización del currículum como parte inherente al espacio educativo institucionalizado, argumentando que poco se ha analizado sobre la implementación de las bases teórico-prácticas conforme a la realidad específica de cada institución educativa y/o disciplina abordada.

Frente a esta posición implantada, surge un enfoque crítico y propositivo en América Latina, especialmente en México, en donde, ante la incapacidad de responder a las necesidades reales de la sociedad, se comienza a reflexionar sobre el campo curricular creando un discurso contestatario de la tecnología educativa y generando alternativas mediante su reconceptualización, así como el análisis del contenido político y social.

Con esto se señala que aunque han existido estudiosos dedicados al análisis curricular, la gran mayoría de las decisiones se han tomado por políticos y administrativos, siendo mínimas las intervenciones de los teóricos versados en el tema.

La cuestión curricular y su vínculo con el proceso de las instituciones escolares se ha mostrado accidentada en tanto que ha llegado a diversificarse y asumirse desde diferentes perspectivas excesivamente dogmáticas o contradictorias, la elaboración teórica en ocasiones dista de la aplicación práctica por su constante divergencia entre lo que se dice de lo que se hace. Ante esta incapacidad se han generado nuevas propuestas, algunas dentro de la misma lógica y otras contrarias a ellas; dando pie con esto a un debate que hoy en día continúa vigente puesto que en la cotidianidad se mueven, se apartan y se aproximan estos enfoques y por lo tanto

---

<sup>174</sup> Contreras Domingo. *Op cit.*, p. 194.

<sup>175</sup> *Ibidem*, p.173.

se presentan como parte de una dimensión compleja, tanto en el aspecto teórico como práctico que se vuelve necesario escudriñar dentro del campo pedagógico.

Por tal motivo se concuerda con la construcción que hace De Alba (1991) al señalar que: “Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía.”<sup>176</sup>

Esta contradicción que se maneja en la conceptualización del currículum, refleja los contrasentidos que se presentan también en el marco de la realidad al considerar la multiplicidad de posiciones teóricas, políticas, culturales y metodológicas que se han presentado en el transcurso de la historia curricular.

Por lo que es importante señalar que si la posición curricular oficializada es la que en su mayoría determina las acciones a tomar, existen otras propuestas que buscan una mayor reflexión y crítica acerca de las decisiones tomadas, procurando una mejor comprensión de los problemas educativos a través de estudios prospectivos de las reformas y sus consecuencias.

De esta manera, el currículum se ha forjado como el espacio idóneo en el que convergen y se articulan las relaciones heterogéneas de los actores que en él participan, poniendo en juego sus distintas cargas sociales, culturales, éticas, entre otras, para homologarlas y a partir de la labor educativa encauzar a la sociedad en su conjunto, esto es que se despliega un dispositivo de control sobre el comportamiento humano que le da vigencia y le atribuye una realidad propia.

A partir de esta noción resultante prosigue el establecer una dimensión sobre el currículum como elemento que le provee de sentido y que le permite entretejer este proceso histórico cultural que va construyendo respecto de la práctica educativa que se encuentra diversificada entre lo pedagógico, político, económico y administrativo.

De este modo, dentro del marco de la realidad social se propone como primer elemento de dicha dimensión el aspecto teórico, pues es en él donde se manifiestan tanto las ideas hegemónicas que se pretenden implementar a través de los diseños y metodologías de los planes estudios y ahí mismo es donde surge el pensamiento

---

<sup>176</sup> De Alba, Alicia. *Op cit.* (1991), p. 62.

crítico que cuestiona el papel tradicional del currículum y propone vías alternas de formación.

Se advierte que en términos generales son tres las orientaciones que hay que tomar en cuenta en el campo curricular: 1) El tradicionalista; que nace de una necesidad administrativa más que académica, limitándose a guiar la práctica educativa sin conflictuarse en tratar de comprender o explicar la problemática curricular. 2) El conceptual-empirista; que busca consolidar un discurso científico direccionado por determinadas estrategias político-económicas que mantienen una relación cercana con la esfera empresarial. Y 3) El reconceptualista; que rechaza el enfoque positivista dominante y pretende realizar un análisis crítico del currículum.

En segunda instancia se considera el aspecto práctico que se concretiza en la dinámica escolar revestida de las características particulares de las condiciones situacionales y a las subjetividades de los actores sociales que intervienen.

Entre estos dos primeros elementos surge una cierta tensión, como ya se ha mencionado, puesto que existen divergencias tanto en el plano teórico como en el práctico que dificultan el movimiento de uno a otro, por lo que vale la pena revisar la propuesta de sistematización de Contreras Domingo que intenta clarificar las tendencias en la forma de teorizar, es decir, “de representarse los problemas, de reflexionar sobre ellos y de hacer propuestas normativas”.<sup>177</sup> Igualmente se hace la señalización de que si bien, son factibles de una descripción delimitada; en la realidad es posible encontrar mezclas y conexiones, incluso entre aquellas que pudieran parecer antagónicas:

- 1) Teorías que hacen una opción normativa para la enseñanza. Se centran en el contenido de la práctica educativa por medio de la programación desde diferentes posiciones: a) difundir el conocimiento de la cultura occidental (se privilegia a la disciplina); b) importancia de la experiencia del aprendizaje y las relaciones personales entre profesores y alumnos (prioridad al niño –alumno-); c) la educación institucional como instrumento de cambio social (prevalece la figura de la sociedad); y d) desarrollo de destrezas y habilidades (se coloca a las estrategias por encima de los contenidos).
- 2) Teorías que plantean un procedimiento técnico científicamente fundamentado. Se sustenta en el positivismo pretendiendo una objetividad racional cuantificable y el

---

<sup>177</sup> Contreras Domingo. *Op cit.* p. 187.

logro eficaz dentro del orden establecido. Se caracteriza por ser el enfoque de mayor influencia en el campo educativo dentro del ámbito institucional.

- 3) Teorías que plantean sólo la explicación-investigación del curriculum. Aunque cuestiona el papel predominante del positivismo, se limita a la simple descripción y explicación de los fenómenos curriculares en su contexto real, esto es: "...todas aquellas actividades y empresas en las que los currículos son planificados, creados, adoptados, presentados, experimentados, criticados, atacados, defendidos y evaluados; así como los objetos que pueden formar parte del curriculum, como los libros de texto, los aparatos y equipos, horarios, programas, guías del profesor, etc...."<sup>178</sup>
- 4) Teorías que expresan una visión crítica del curriculum, se muestra como reacción de la visión tecnológica, de la que critican su miopía histórica, su distanciamiento del contexto real, su imposición de contenidos e ideologías; a la vez que hacen una opción moral ante los significados y repercusiones políticos-sociales del curriculum.
- 5) Teoría del lenguaje práctico como forma de tratar el curriculum. Se somete el uso de la teoría a la práctica, ya que se considera que es en esta última en donde el curriculum cobra su razón de ser.
- 6) Teorías que entienden la práctica del curriculum como un proceso de investigación. Se reconoce, al mismo tiempo que se busca disminuir, la distancia que existe entre las intenciones y la realidad. Por lo que las ideas se traducen en acciones que tienen un sentido doble al educar a alumnos y profesores manteniendo una constante revisión.

Tomando en cuenta esta sistematización y en un primer acercamiento desde este enfoque al plan de estudios que aquí se analiza, a su contexto y contenidos que incluye objetivos, métodos, estrategias, técnicas, perfil de docentes y alumnos, etc. Se inscribe en el marco de las dos primeras teorías: la Teoría que hace una opción normativa para la enseñanza y la Teoría que plantea un procedimiento científicamente fundamentado.

De la primera se retoma la normatividad de la enseñanza presente en todo proceso que se encuentra al interior de una institución educativa, puesto que los contenidos se encuentran pre-escritos y programados con el fin de difundir el conocimiento de la cultura de occidente, así como de privilegiar el desarrollo de las

---

<sup>178</sup> *Ibidem*, p.195.



destrezas y habilidades, referidos por ejemplo a la aplicación de pruebas psicopedagógicas o de capacitación, a la recolección de datos. En este punto tiene cabida la siguiente teoría priorizando el sentido positivista el procedimiento técnico operativo y cuantificable instaurado por años como el paradigma del campo educativo.

Vale la pena señalar que en cuanto a la Teoría que señala a la práctica del currículum como proceso de investigación en el que se genera conocimiento dentro de su propia dinámica es exclusivo del nivel de posgrado en donde el papel de la investigación va de la mano con el proceso formativo del maestrante.

Así a nivel de la licenciatura en cuanto a pedagogía la elaboración de proyectos es mínima y aunque está contemplada como área formativa dentro del Plan de estudios correspondiente, los proyectos que se producen no han tenido una continuidad formal evidente dentro del marco curricular que proponga un mayor interés hacia esta práctica por parte del estudiantado.

Con base en lo anterior se toma en cuenta, que también dentro del marco institucional se establece el proceso educativo íntimamente relacionado con la pedagogía y la investigación; que es importante señalar, no es una actividad interna que quede al margen de las influencias y problemáticas externas que se puedan presentar y mucho menos es ajena a las tendencias político-filosóficas que la trastocan.

Si bien se sabe la naturaleza positivista desde la que se conciben el diseño y el desarrollo del currículum, puesto que se han nutrido de los criterios que le proveyeron un orden racional, no puede omitirse tomar en cuenta este rasgo ya que ha sido la lógica dominante bajo la cual se han formado y se siguen formando una gran cantidad de estudiantes.

La intención de evidenciar el enfoque del diseño y desarrollo es con el fin de designarlo como tercer elemento de la dimensión curricular, al mismo tiempo que se busca precisar su papel y correspondencia directa con el plan de estudio.

Generalmente estos elementos suelen manejarse indistintamente, lo que hace más complicada su comprensión en la puesta en práctica, al no tomar en consideración el establecimiento de toda la estructura formal del currículum con las particularidades del marco en el que se pretende desenvolver.

Se entiende por diseño la realización de una operación con una técnica precisa, es decir, el ordenamiento secuencial de los objetivos, contenidos, actividades y evaluación que le da reconocimiento al proceso de enseñanza, pero desde un sentido instrumental. En cuanto al desarrollo se toma en cuenta la participación de los sujetos en la planificación y la definición de estrategias de implementación del currículum. Así mismo se contempla un factor que en ocasiones resulta determinante en cuanto al desenvolvimiento del currículum; el grado de autonomía correspondiente, por supuesto, al grado de control. “El desarrollo del currículum es más que una respuesta educativa o pedagógica: tiene implicaciones políticas, ideológicas, sociales y económicas, en la medida en que ayuda a modelar la visión que tienen los jóvenes de sí mismos y de su mundo.”<sup>179</sup>

Frente a estos aspectos es innegable el papel del currículum como producto y a la vez como difusor de la tendencia ideológica, porque al estar dentro de una institución ese es el papel que se le ha asignado cumplir, de esta forma se encuentra dependiente de las demandas de los estudiantes que pertenecen a una realidad educativa y las intencionalidades de un sistema que apuesta por una transformación o estabilidad para cubrir las necesidades estudiantiles, a su modo.

Como consecuencia surge el elemento ideológico que a la vez cruza los demás elementos de la dimensión curricular, y le añade a la simple transmisión de conocimientos una carga ideológica a través de la cual se da no sólo la reproducción del conocimiento legitimado, también la impronta de una estructura social, laboral, política y económica.<sup>180</sup> De esta manera y desde una visión extrema se utiliza a la institución escolar para predeterminar la posición que cada quien “debe” ocupar socialmente con base en los objetivos y necesidades que demandan los criterios de la política de modernización.

Esta postura radical de reproducción ideológica relacionada con el proceso educativo, no es del todo compartida ya que tomando en cuenta la condición humana como creadora y recreadora de contenidos impide que estos sean un producto completamente acabado y repetido. Si bien no se puede negar la influencia norteamericana en la que sustenta sus principios de articulación entre escuela y sociedad, así como el control que busca mantener entre el comportamiento de

---

<sup>179</sup> *Ibidem*, p. 217. Cita de Taylor y Richards, 1985, p. 101.

<sup>180</sup> Desde un enfoque sociológico el currículum se muestra más como un proceso, que como una estructura, en el que se mueven diferentes prácticas y líneas como las pedagógicas, administrativas, burocráticas, etc. En palabras de Rollin Kent “...es la mediación organizacional específica que funge como nexo complejo entre varios mercados: básicamente configura las relaciones cotidianas entre los profesores y los estudiantes a través de la distribución de saberes y certificados. Además la administración del currículum requiere de la intervención de ciertos segmentos del mercado político burocrático y del sindical.” Kent, Rollin. *Op cit.* (1990), p. 86.

alumnos y profesores, superponiendo el eficientismo a la concepción de hombre como sujeto pedagógico; surgen propuestas que pugnan por una orientación distinta.

De este modo se delimitan los primeros elementos que componen la dimensión curricular de acuerdo a las necesidades que se plantean en el presente trabajo, más adelante se rescatan dos elementos más que aluden a los grupos y al sujeto del currículum.

Ante este escenario y para dar continuidad, es necesario acercarse al caso específico del plan de estudios de pedagogía de 1976 de la ENEP Aragón perteneciente a la UNAM dentro del contexto propio, con las corrientes teóricas de mayor repercusión.

Al inicio de la carrera se introdujo la tecnología educativa por medio de la influencia del pensamiento norteamericano, trasladado a México con fines de competitividad de los Estados Unidos hacia la entonces Unión Soviética, por lo que México junto con Latinoamérica se volvieron parte importante de su estrategia educativa, al poder ampliar y difundir un estilo de saber científico y estructuración económica homogénea.

“Sabido es que el proceso de desarrollo del capitalismo avanzado exige para su funcionamiento la progresiva racionalización formal de todas las actividades del aparato productivo y reproductivo, incluyendo el educativo. Tal racionalización cumple varios fines convergentes: a) control disciplinario de las prácticas sociales para que no escapen a las necesidades del sistema; b) constitución de una conciencia productiva y ‘positiva’ y productivista que evite el surgimiento de posiciones críticas; c) orientación de todas las actividades de la formación de los sujetos hacia las necesidades del aparato productivo [...]. Es dentro de estas determinaciones que se puede entender la formalización sobre el desarrollo curricular surgida en los países centrales en la década de los sesenta, y ‘recibida’ en los nuestros desde comienzos de los setenta. (Follari: 1982; 49).”<sup>181</sup>

Esta tendencia fue acogida en el país por el pensamiento predominantemente positivista que se vio beneficiado como parte del proceso de modernización y legitimación en educación especialmente en el nivel superior, que recientemente había pasado por una fuerte crisis, a raíz de los acontecimientos estudiantiles de 1968.

---

<sup>181</sup> De Alba, Alicia. *Op cit.* (1991), p.36.

“...en el caso de la UNAM durante el sexenio de 1970 a 1976 la institución tiene como proyecto hegemónico, impulsado por el gobierno federal y el bloque ideológico universitario, un proyecto modernizador-reformista, que pretende resolver la crisis institucional universitaria, la cual se manifiesta en la anquilosada organización académica-administrativa universitaria y en la oposición, con limitadas perspectivas, de amplias capas universitarias.”<sup>182</sup>

De esta manera, se instauró la tendencia oficial hacia la importación de pensamiento que buscó anular la creación de uno propio<sup>183</sup> e intentó realzar el carácter instrumentalista de la educación bajo una perspectiva de eficiencia y progreso.

A esta etapa obedecieron los últimos cambios realizados en el Plan de Estudios de Pedagogía de C.U. antes de ser retomado por las ENEP. Se organizaron una serie de seminarios y talleres con el fin de resolver algunas problemáticas específicas en el terreno de la educación, evidenciando el carácter técnico eficientista de la carrera.

Posteriormente, por las condiciones sociales del país, en las que se venía de una fuerte crisis estudiantil (1968) y un posterior apoyo del gobierno hacia este sector de la población, tuvo gran auge la corriente contestataria (principalmente marxista), que resolvió proponer alternativas de mayor reflexión y crítica, no sólo interesadas en la transformación de las prácticas educativas sino también en su repercusión social. Se dio apertura a espacios con discursos y prácticas innovadoras como por ejemplo: el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), sólo a nivel discursivo las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) y el plan A-36 de la Facultad de Medicina, estos tres pertenecientes a la UNAM, y por último el proyecto curricular de la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco.

Finalmente, en un tercer momento, el interés recayó en el plano teórico reflexivo, que hasta ese punto no se había profundizado, generando con ello la propia autocrítica entre los intelectuales mexicanos, que retomaron fundamentalmente de los teóricos de la Escuela de Frankfurt, y en los pensamientos de Henry Giroux, Peter McLaren y de Paulo Freire, quienes elaboraron conceptualizaciones muy claras

---

<sup>182</sup> Victorino Ramírez, Liberio. *Op cit.* (2002), p. 211.

<sup>183</sup> “Esta intención de transferir la tecnología educativa a los países latinoamericanos está signada por el propósito explícito de imponerles un saber científico sobre la educación (tecnología educativa) y, en consecuencia, por el veto a los educadores latinoamericanos en su formulación de explicaciones originales, propias y consistentes – en el plano político/pedagógico- con la realidad de nuestros países; esto es, un veto para el teorizar.” De Alba, Alicia. *Op cit.* (1991), p. 38.

sobre temas como formación (bildung), comprensión (Verstehen), la pedagogía de la liberación, en un círculo menos institucional; teoría de la resistencia, la noción de currículum oculto, etc..

Esta fase la vivió el Plan de pedagogía hasta su consumación, de manera informal y limitada, ya que por la misma lejanía geográfica y de pensamiento hacia la institución, no se dieron intentos por acortar la distancia y su difusión sólo fue a través de los docentes que compartían estas ideas. En el entendido de una mayor reflexión sobre la institución y al concebir una parte oculta del currículum se evidenciaron los objetivos y las prácticas académico-institucionales que tienen un interés más allá del simple acto de cultivar el conocimiento, y que se enfocaron también en la transmisión de valores, las relaciones sociales y culturales; concibiendo al currículum oculto "...como aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida de las aulas."<sup>184</sup>

Así mismo, debido a la crisis económica por la que atravesaba el país fue imposible continuar con nuevas propuestas. A la fecha han sido pocos los espacios en que se continúa con una orientación innovadora y reflexiva a no ser que se dé fuera de lo institucionalizado. Es pues esta etapa la que mostró tener un mayor desarrollo en la crítica y el análisis de la práctica educativa coherente con la realidad social y la que estableció las bases para constituir un espacio actualmente consolidado en materia de currículum con autores que han profundizado en este tópico; por citar sólo a algunos se hace mención de Gonzales Gaudiano, Alicia De Alba, Ángel Díaz Barriga, Alfredo Furlán, Roberto Follari, entre otros.

Con los aportes de estos teóricos, el currículum se ha ido enriqueciendo y problematizando, al ser abordado desde distintos ángulos a la larga se le ha proveído de una mayor comprensión, tanto de sus actores (alumnos, docentes, autoridades, etc.); como de sus elementos (planes y programas); prácticas (proceso enseñanza-aprendizaje); situaciones (contexto social, político, pedagógico, nacional, etc.); y de su relación con la institución escolar.

Esta correlación se presenta no como algo estático sino en continuo movimiento a través de las interacciones que se plantean entre los grupos que rodean y constituyen a la institución y que están encargados de cumplir con la dinámica educativa desde sus propias posturas, dando continuidad al proyecto curricular el

---

<sup>184</sup> Giroux, Henry A. *Op cit.*, p. 72.

cual corre el riesgo , junto con los grupos, de caer en la lucha de poder, entre los diversos enfoques existentes, lo que devendría en la pérdida del sentido de su actividad y en un compromiso con lograr su permanencia a toda costa.<sup>185</sup>

Siguiendo en este tenor, la figura de “los grupos” se muestra como otro elemento más en la dimensión curricular; tanto por su diversidad de posturas como por sus propios integrantes, es en ellos que se presentan las confrontaciones, luchas y negociaciones por el manejo de contenidos e intenciones,<sup>186</sup> debido a esta amplitud se vuelve insuficiente y vago para su análisis, por lo que se opta por una figura de mayor concreción, sin por ello perder la relación establecida. De este modo, se incorpora la noción de sujeto social propuesta por Zemelman, que concibe al sujeto como consciente de su historicidad, en tanto que se sabe parte de un proyecto social al cual van dirigidas sus acciones con fines específicos.

“La idea de proyecto supone la existencia de un sujeto capaz de definir un futuro como opción objetivamente posible, y no como mera proyección arbitraria. Es gracias a los proyectos que el sujeto establece una relación con la realidad que se apoya en su capacidad de transformar a esa realidad en contenido de una voluntad social, la cual, a su vez, podrá determinar la dirección de los procesos sociales. Así hechos potenciales podrán ser predeterminados, gracias a la acción de una voluntad social particular.”<sup>187</sup>

Esta noción la rescata De Alba (1991), para hacer una diferenciación entre los sujetos sociales que toman parte en el proceso curricular, formando proyectos que sostienen distintas posturas pero que en medio de su diversidad y oposición, mantienen ciertos rasgos similares en cuanto a su estructuración y operatividad, permitiendo con esto distinguir tres tipos de sujetos sociales:

---

<sup>185</sup> “Por poder hay que comprender primero la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que formen cadena o sistema, o, al contrario, los corrimientos, las contradicciones que aíslan a unas de otras; las estrategias, por último, que las tornan efectivas, y cuyo dibujo general o cristalización institucional toma forma en los aparatos estatales, en la formación de la ley en las hegemonías sociales.” (Foucault ,1976; 117). Citado en De Alba, Alicia. *Op cit.* (1994), p. 43.

<sup>186</sup> En la institución educativa se dan una serie de procesos pedagógicos en donde los grupos a través de su interrelación y comunicación son los principales encargados de cumplir esta dinámica por lo que en una escuela aproximación se intenta hacer una diferenciación entre dos grupos propuestos; el “grupo objeto” y “el grupo sujeto”. Se señala al primero como aquél que se encuentra sometido a las consignas establecidas, soportando y perpetuando la jerarquización institucional a través de sus actos. En cuanto al segundo grupo, éste se desprende de la verticalidad institucional, viendo más allá de su intereses particulares; sin embargo, son pocas las veces que han trascendido más allá de las fronteras institucionales, debido a su poca capacidad instituyente. Vid. Kaminski. Dispositivos institucionales. Citado en Salazar Guerrero, Roberto. Imaginación y deseo. Los actores del ámbito universitario (2001), p. 24.

<sup>187</sup> Zemelman M., Hugo. Conocimiento y Sujetos sociales. Contribución al estudio del presente (1987), pp. 16 y17.

- a) Los de la determinación curricular; son los que están interesados y/o implicados en determinar la orientación de los currícula, en cuanto a su participación suele ser incipiente o nula dentro del ámbito escolar. Ejemplos: el Estado, la Iglesia, el sector empresarial, los partidos políticos, los gremios profesionales, entre otros.
- b) Los sujetos del proceso de la estructuración formal del curriculum. Se mueven dentro del ámbito institucional y son quienes proveen de forma y estructura al curriculum de acuerdo con los rasgos centrales determinados. Aquí se encuentran los consejos técnicos y universitarios, los equipos de evaluación y de diseño curricular.
- c) Los sujetos del desarrollo curricular. Aquí se encuentran principalmente los docentes y alumnos que en su relación y práctica cotidiana viven el curriculum, imprimiéndole diferentes sentidos y significados impactando y transformando los que fueron estipulados en un inicio.

La posición del sujeto social en la cuestión curricular es determinante, sobre todo la figura que establece De Alba, del sujeto del desarrollo curricular, pensando que es precisamente este el sujeto ya sea docente o alumno el que está en contacto constante con el currículum y desde su cotidianidad es capaz de transformar el sentido de cualquier proyecto, desde su apropiación en el presente hacia la construcción de un futuro posible.

### **3.3 El papel de la formación en la investigación pedagógica desde el anterior modelo curricular como generador del actual perfil pedagógico.**

Al enfocar el área de investigación pedagógica como parte elemental de la formación del pedagogo resulta indispensable delimitar los terrenos en que se desenvuelve dicha acción, puesto que el proceso formativo se muestra arduo en tanto se concibe más allá de una simple dinámica interna al salón de clases ajena a toda relación externa.

Aún con las limitaciones curriculares del anterior plan de estudios en el área de investigación, se formaron por años varias generaciones de pedagogos bajo un perfil que sigue vigente en el campo laboral.

Así, la formación pedagógica en investigación ha de remitirse a todos los lazos que la sostienen, justifican y determinan; entre ellos la estructura curricular, que

procura los contenidos y métodos que lleven a cabo esta dinámica y de las cuestiones implícitas como la ideológica, política, social etc. dentro de un marco institucional, así como de aquellos elementos no escolarizados que permiten accionar a los sujetos histórica, social y pedagógicamente.

Como ya se mencionó previamente, el Plan de estudios de la carrera de pedagogía, impartido en la ENEP Aragón fue trasladado del Colegio de Pedagogía de Ciudad Universitaria en el año de 1976.

En ese entonces contemplaba cuatro áreas, psicopedagogía, sociopedagogía, didáctica y organización, y filosofía e historia de la educación en las que se debían cubrir cincuenta créditos. Su objetivo principal perseguía la formación integral de la persona; la formación de un pedagogo general como profesionista; la formación del especialista de la pedagogía para la docencia, la técnica, la administración y la investigación.

Este Plan ya mostraba desde entonces algunos inconvenientes, como el hecho contradictorio de pretender un pedagogo general y establecer al mismo tiempo áreas para su especialización, desvinculadas completamente de las cuestiones teóricas y reales; dejando ver que se carecían de ejes curriculares que dirigieran en sí toda la práctica educativa y una completa desarticulación entre los objetivos y las asignaturas impartidas.

Cabe hacer notar que la formación en investigación en la carrera sólo se considero como un apoyo técnico para recabar datos sin considerarse como un proceso indagatorio, reflexivo y crítico. Esto a causa del sentido teorista dado al pedagogo, pues desde la influencia de Francisco Larroyo se le concibió como el maestro teórico encargado de organizar, supervisar y orientar el trabajo educativo; en distinción del maestro práctico encargado de manejar técnicas, instrumentos y procedimientos de enseñanza.<sup>188</sup>

Pese a toda esta situación y sin ningún tipo de cambio trascendental; a excepción de la transformación de las áreas académicas por áreas de interés para la especialización voluntaria y la inclusión de materias optativas y talleres; se retomó el Plan de Estudios para incorporarlo en las ENEP Acatlán y Aragón.

---

<sup>188</sup> Esta tendencia quedó signada por la influencia de Larroyo al reiterar "...que la tarea investigadora no es propia de los estudios profesionales. La investigación, en efecto, desborda por sobre el llamado nivel profesional: es una ocupación académica más elevada, creadora, no sólo orientada al aprendizaje." Larroyo F. *Op cit.* (1959), p.335.



Ya en la ENEP Aragón se estableció dicho plan pero con la omisión de materias optativas a la vez que se incluyeron los talleres de fotografía, radio y televisión. También como suceso relevante en 1981 se realizó un cambio de autoridades y se buscaron soluciones a las problemáticas que surgieron en la carrera mediante el análisis curricular, de igual modo se propuso la elaboración de programas por materias con el fin de actualizar los contenidos académicos, por último las materias se agruparon por áreas y se creó la de investigación educativa, con lo que se estructuraron las cinco áreas de la carrera que la constituyeron hasta su sustitución.

“A partir de 1981 se estructuraron bajo la Dirección de la Coordinación, el Departamento de Educación y Seminarios; la Secretaría Técnica; la Jefatura de Sección y cinco áreas que componen el currículum de la carrera que son: Área de psicopedagogía, Área de Didáctica y Organización, Área de Investigación Educativa, Área Histórico Filosófica y Área de Sociopedagogía.”<sup>189</sup>

Así, el Plan de estudios de la licenciatura quedó conformado del siguiente modo: se establecieron un total de 244 créditos a cubrir, de los cuales 168 se consideraron obligatorios y 75 optativos; cursando 58 materias, que se integraron de 40 obligatorias y 18 optativas en ocho semestres agrupadas en las cinco áreas que menciona la cita anterior.

Según datos de la Organización Académica (1981-1982); las finalidades que perseguía la licenciatura consistían en la planeación de sistemas y procedimientos educativos de acuerdo a las necesidades de la sociedad y su desarrollo; además de involucrarse en la organización y el funcionamiento de instituciones educativas de cualquier nivel; en la administración de recursos materiales y humanos de los centros escolares de diversos niveles; en la supervisión y/o evaluación del rendimiento obtenido en el proceso de enseñanza aprendizaje; la docencia de la teoría, métodos, técnicas de la educación y disciplinas afines, y en la investigación de los fenómenos que intervienen en el proceso complejo de la educación.

En cuanto a los objetivos de la carrera de pedagogía se buscó: 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; y por último colaborar con la Universidad en el estudio y resolución de las consultas que sobre educación la formulen el Estado u otras instituciones.

---

<sup>189</sup> Espinoza, Ángel. En Barrón Tirado. *Op cit.*, p. 187.

Sobre el perfil demandado se mencionaba que: El profesional de pedagogía estaría capacitado para planear, programar, supervisar y controlar las actividades de formación pedagógica; para que pudiera desarrollar en su campo de trabajo actividades tales como; la elaboración de planes y programas de estudio, investigación y elaboración de técnicas de enseñanza; diseño y realización de planes pedagógicos de formación y capacitación de personal académico, etc. Su campo de desarrollo abarcaría tanto instituciones públicas como privadas relacionadas con la educación: Instituciones de educación media y superior, clínicas de conducta, centros de planeación educativa y centros de formación de personal especializado.<sup>190</sup>

Desde este tenor, partiendo de la estructura curricular que se planteó para la carrera de pedagogía, deja entrever la racionalidad filosófica de la pedagogía clásica apegada a la psicología y didáctica tradicional, así como la positivista-funcional favorecedora del carácter operativo del pedagogo. Tal situación evidenció por una parte, la preponderancia de unas áreas sobre otras, la psicopedagogía y la didáctica sobre la sociopedagogía, la histórico-filosófica y la investigación educativa, desigualdad que se reflejó en la cantidad de materias que había por áreas, en el número de horas clase e incluso en el peso que se les daba por los créditos asignados a algunas materias. Y por otra parte, la tendencia a instrumentalizar las áreas desvaloradas por medio del uso de técnicas y datos estadísticos.

Acerca de las áreas presentadas con mayor demanda, muchas de las materias que se impartían en ellas y de mayor saturación terminaron por subordinarse a otras ciencias o disciplinas, limitándose a la simple información y capacitación, procurando la adquisición de habilidades técnicas sin una base teórica que sirviera como punto de apoyo, contentándose con la simple reproducción del conocimiento; evidenciando la instrumentalización de la labor educativa, privando al alumno de aquellos conocimientos teóricos que le permitieran generar el análisis, la crítica y la construcción de conocimientos; a la vez que se le dio prioridad a la "...capacidad de organizar y sistematizar la educación a partir de los modelos ya establecidos por otras ciencias."<sup>191</sup>

De esta forma se heredó un plan de por sí ya obsoleto, que comenzaba a cuestionar ya su efectividad, puesto que no respondía adecuadamente a las necesidades de la carrera conforme pasaba el tiempo. Así mismo su desvinculación se fue agrandando al incorporar teorías extranjeras ajenas a las condiciones contextuales de la sociedad mexicana y por lo mismo la consecuencia fue formar a

---

<sup>190</sup> Fuente: Plan de Estudios de Pedagogía, ENEP Aragón (1976-2004).

<sup>191</sup> Mata García, Verónica. El concepto de práctica en la formación en pedagogía, p.2.

un pedagogo que en la idea de “salvador” de la humanidad se desdibujó de su propio campo laboral al no haber una demanda específica de pedagogos.

En referencia más explícita sobre el área de investigación educativa, ésta fue incorporada con la intención de proveer al pedagogo de un mayor conocimiento y por lo tanto de una mayor incidencia en la misma.<sup>192</sup> Sin embargo pocos fueron los alcances al no haber existido una articulación curricular consistente que diera horizonte y referencia al proceso formativo en investigación.

Pocas fueron las excepciones dadas en esta área, pues no se consideró desde la vía institucional como el espacio indicado donde pudiera llevarse a cabo la construcción de conocimientos teóricos y prácticos, ya que al parecer esta actividad se ha mostrado exclusiva de la elite intelectual; vedando la posibilidad de que los estudiantes pudiesen realizar trabajos formales de investigación pedagógica en este aspecto y solamente bajo el criterio del profesor, su experiencia, habilidades, conocimiento y su compromiso como investigador pudo dar un mayor sentido y enriquecimiento.

Profundizando un poco más, el objetivo base de esta área tenía “... como principal finalidad, hasta ahora proponer y trabajar alrededor de los contenidos mínimos que, en un proceso de construcción formen los ejes del quehacer investigativo que se desarrolle tanto al interior de la misma área, en cada una de las materias que la conforman como el vínculo con las otras áreas.”<sup>193</sup> Es decir, lo que se buscaba era establecer los ejes que delimitasen el área para dar cuerpo interno a la misma, a la vez que se intentaba establecer nexos con las áreas restantes, por medio de las materias contenidas y que a continuación se mencionan.

Obligatorias:

- Iniciación a la investigación pedagógica 1° y 2° semestres
- Estadística aplicada a la educación 3° y 4° semestres

Optativas:

- Teoría y práctica de la investigación Sociopedagógica 5° y 6° semestres

---

<sup>192</sup> “Bajo esta misma concepción se destaca la importancia que tienen para el pedagogo la investigación educativa, ya que será responsable del estudio de los problemas educativos y más específicamente de las técnicas y procedimientos de la enseñanza. Cabe aclarar que la noción de investigación educativa se redujo al estudio de los problemas de enseñanza-aprendizaje, en contraposición con el amplio campo que se concede actualmente a la investigación pedagógica.” Carrillo Avelar, Antonio. et al. En Barrón Tirado. *Op cit.*, p 140.

<sup>193</sup> Objetivos del área de investigación. Citado en Espinoza, Ángel. et al. *Ibidem*, p. 188.

- Pedagogía experimental 5° y 6° semestres
- Taller de investigación pedagógica 7° y 8° semestres<sup>194</sup>

Si bien ha sido importante el esfuerzo curricular realizado, para constituir lo más adecuadamente posible esta área, así como la contribución de docentes y alumnos, en su momento, al crear propuestas durante el tiempo vigente del plan de estudios y que despertaron cierto interés en las generaciones subsecuentes; no llegó a convertirse en un interés general ya no tanto para su propia trascendencia, sino para atender las ambigüedades que al paso iban saliendo.

“En la ENEP Aragón, los investigadores de pedagogía aún no han podido superar los vicios que se arrastran desde la formación en las aulas, y que paradójicamente se revierten en las nuevas generaciones de alumnos...”<sup>195</sup>

Con base en esta aseveración, se ha seguido trabajando para delinear en forma y fondo lo que implica realizar investigación en el campo de la pedagogía, de tal modo que no sólo se concibiera a la investigación como una serie de pasos predefinidos con el fin de explicar o comprobar cualquier fenómeno, ni como instrumento de recolección de datos o porcentajes, muy por el contrario, se ha intentado mostrar que la investigación es todo un proceso que parte de una postura definida del propio investigador que la realiza, fundamentada en una serie de principios teóricos, epistemológicos y metodológicos para dar cuenta de una parte de la realidad, relacionada con el campo pedagógico, permitiendo de esta manera construir un objeto de estudio, que sea posible comprender, asumir y/o transformar.

Lo interesante de esta situación es el proceso en el cual se han encontrado los estudiantes y que de algún modo han confinado su interés por el campo investigativo, de acuerdo a las circunstancias internas y externas que influyen en su proceso de formación.

Y es precisamente en el aspecto de la formación en el que se da cuenta de las posibilidades de la investigación como elemento constitutivo de la pedagogía, estrechamente relacionado con ella pero sumamente alejado de la práctica real de los pedagogos, pues más bien desde el recurso pseudocurricular (crear áreas y asignaturas sin ninguna base teórica), se han empleado formas de capacitación.

---

<sup>194</sup> Vid. Mapa curricular de la licenciatura de pedagogía. Plan de estudios 1976.

<sup>195</sup> El quehacer del investigador en la ENEP Aragón. En Barrón Tirado. *Op cit.*, p. 233.

Como muestra aparece que la formación en investigación educativa ha sido enjuiciada al momento de egresar de la carrera, pues al momento de realizar la tesis como modalidad de titulación profesional, sabiendo de antemano su carácter predominantemente investigativo; los datos estadísticos que maneja la ENEP, cruzados con la realidad han indicado un bajo nivel en el número de titulados, durante la vigencia del anterior plan de estudios.

TITULADOS	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1990-1991
PEDAGOGÍA		0	1	6	3	20	30	42	27	42	4	47

TITULADOS	1991-1992	1992-1993	1993-1994	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	
PEDAGOGÍA	35	34	41	43	36	48	54	64	26	89	58	

FUENTE: Cuadro elaborado con datos de servicios escolares.

Por tanto “La experiencia ha demostrado que existen serias deficiencias en los estudiantes para realizar investigación, lo cual se comprueba entre otras cosas, por la dificultad que enfrentan al elaborar sus tesis profesionales.”<sup>196</sup> Pocos fueron, entonces, los que ingresaron a esta área y ello lleva a reforzar las deficiencias entre el grueso de la población que sólo cursaron las materias obligatorias. Esto motivó a buscar nuevas formas de titulación. Modalidades tales como: la memoria de desempeño profesional y el informe satisfactorio del servicio social entre otras,<sup>197</sup> que desde sus orígenes y con base en su menor exigencia sirven como apoyo para la titulación con menor calidad de fondo y menor rigor.

No es de sorprenderse que la mayoría del alumnado no haya buscado su integración al área de investigación educativa, si ésta no pudo captar su atención, ya que su carta de presentación fue el excesivo teoricismo, el lenguaje rebuscado, conceptos poco entendibles y formas de razonar, conocer y aprender, distintas a las acostumbradas en las formas de enseñanza tradicional y tecnológica.

Ante esta situación que se presentó en la carrera se buscó actualizar la estructura curricular cada vez más obsoleta, las reacciones manifestadas en el ámbito académico fueron con el ánimo de modificar y actualizar el Plan de estudios,

<sup>196</sup> Rojas Soriano, Raúl. Vínculo Docencia Investigación. Para una formación integral. (1997), p. 65

<sup>197</sup> Vid. Boletín Aragón núm. 140, abril 2000, UNAM. Acuerdos del H: Consejo Técnico, p.1, acuerdo No. 6288.

el cual fue aprobado tras 12 años de trabajo para la actualización del mismo, entrando en vigor en el semestre 2002-I.<sup>198</sup>

### **3.4 Escenario del campo de investigación pedagógica en el actual plan de estudios de pedagogía en la FES Aragón.**

En este escenario, se realiza un primer acercamiento, a través del cual se pretende conocer y reconocer el plan de estudios de pedagogía, vigente en la ENEP Aragón, con dos intenciones principales.

Por una parte, distinguir la perspectiva desde la que se abordan las problemáticas y se generan las propuestas pedagógicas, así como los elementos que constituyen al plan de estudios. Y por otra, situar la posición y resignificación que se hace de la investigación pedagógica dentro de dicho plan.

Ante el reconocimiento de la cada vez más creciente desvinculación entre el plan de estudios de la pedagogía con el ambiente cotidiano social y su tendencia positivista, evidenciada en los términos de su estructura ideológico-cultural, así como en su diseño instrumentalista y en la implementación de su desarrollo. Y después del trabajo por parte del Comité de la carrera de pedagogía en este evento; se aprobó el nuevo Plan de Estudios de Pedagogía.<sup>199</sup>

Brevemente antes de continuar, es necesario hacer aquí una aclaración dentro de la lógica en que se arma este trabajo, y es el recordar que el interés recae en el plan de estudios desactivado revisado en el apartado anterior, debido a que hasta hoy día continúa repercutiendo de algún modo en la práctica pedagógica actual y en su relación con el campo de la investigación, y con otras áreas o disciplinas. Esto no implica de ninguna manera soslayar el Plan de estudios vigente, por el contrario se toma como una nueva etapa en el proceso histórico institucional de la pedagogía, en la que la carrera busca resolver sus problemáticas a través de la transformación y actualización coherentes con su realidad social y pedagógica, al mismo tiempo que sigue proyectando nuevos cauces que den sentido y legitimidad a la práctica pedagógica.

---

<sup>198</sup> El Nuevo Plan de estudios 2002-I, entró en funcionamiento a la par con el anterior Plan de estudios y este último salió paulatinamente con las generaciones de estudiantes que se formaron bajo el mismo.

<sup>199</sup> Aprobado por el consejo técnico, el 18 de febrero de 1999. Con fecha de ratificación por el Consejo Técnico, el 19 de abril de 2001. Y con fecha de aprobación por el Consejo Académico de Área de Humanidades y Artes, el 26 de junio de 2002.

El contexto en el que se dio origen a la formulación del nuevo plan de estudios recientemente instaurado, corresponde a los últimos veinte años del siglo XX, en el que se realizaron por parte de autoridades, administrativos, docentes, investigadores y alumnos, una serie de análisis sobre el currículum, evidenciando, sobre todo, la obsolescencia del mismo, con pocos alcances y muchas limitaciones, para formar a un pedagogo que estuviera al nivel y satisficiera las demandas existentes.<sup>200</sup> Por cuestiones burocrático-administrativas y políticas de la institución tardó varios años en aprobarse este proyecto, lo que ocasionó un retraso en la actualización del pedagogo que siguió formándose bajo los criterios establecidos de un plan basado en las necesidades de una época ya pasada y que aún con modificaciones al paso del tiempo, fueron de poca repercusión.<sup>201</sup>

En la ENEP Aragón y durante la administración del Lic. Carlos E. Levy Vázquez 1998-2001 acontecieron algunos eventos como el asumir la dirección con un discurso innovador y procurando mayor atención a los recursos materiales adquiriendo para la escuela equipos avanzados, para laboratorios, talleres y departamentos académicos y administrativos.

También prestó atención al área deportiva y se busco entablar una aparente comunicación con los estudiantes a través de reuniones informativas acerca de las propuestas del entonces director.

Así mismo, entre sus proyectos, se encontraba el de poner mayor atención a las disciplinas impartidas en el plantel con el fin de elevar el potencial humano de los alumnos, haciéndolos capaces de responder a los imperativos del proceso de globalización dentro del marco nacional y mundial.

Sobre el papel de la investigación, se propuso replantear su dinámica con el fin de aumentar la calidad de los productos y el impacto social. El interés se centró en el incremento de los recursos económicos, el aumento de la infraestructura, la mejora de condiciones para los profesores de carrera, la evaluación del desempeño y la

---

<sup>200</sup> "Situación provocada no sólo por un currículum estructurado por asignaturas, que desde su origen carece de ejes que permitan relacionar e integrar contenidos para dar sentido y dirección a la formación; sino también, por las condiciones institucionales en las que se lleva a cabo el trabajo docente que no permiten contar con el espacio y tiempo necesario para promover una práctica escolar distinta..." Plan de Estudios, vigente (2002). *Op cit.*, p. 20.

<sup>201</sup> "Una de las principales conclusiones obtenidas a partir del análisis del currículum formal, es un consenso respecto a la necesidad de modificar el plan de estudios, no sólo porque su creación data de hace más de treinta años, por lo cual demanda modificaciones sustanciales, sino porque pese a las adaptaciones que se le han hecho, primero en la Facultad y después en el transcurso de su aplicación en la ENEP Aragón, en esencia continua siendo un Plan de Estudios, cuya intención formativa no concuerda con las necesidades de formación que demanda el diversificado campo profesional actual." *Ibidem*, p.16.

calidad, el aumento de plazas, el fortalecimiento de la docencia-investigación y la vinculación con el sector productivo.

De igual manera se planteó que la investigación fuese realizada desde el nivel de licenciatura, creando también la figura del investigador y promoviendo su formación.<sup>202</sup>

Sin embargo, era evidente su posición conservadora y represiva al proponer también un sistema de vigilancia de circuito cerrado y acceso restringido a la escuela, la cual terminó por manifestarse al ser un claro opositor de las demandas de los estudiantes que apoyaron la huelga que se suscitó en toda la Universidad durante 10 meses entre 1999 y 2000, en protesta por las acciones ideadas por el rector Francisco Barnés de Castro en el llamado *Plan Barnés* en donde se expusieron algunas reformas estructurales en la Máxima Casa de Estudios entre las que destacaron una mayor vinculación con las empresas privadas, la descentralización administrativa de las ENEP, ahora denominadas Campus; y la reforma al reglamento general de pagos; este último fue aprobado por el Consejo Universitario el 15 de marzo de 1999, lo cual provocó la movilización estudiantil por medio de marchas, mítines, paros activos y por último ante la falta de acuerdos se resolvió una huelga general, en contra de la privatización de la UNAM y a favor de una universidad autónoma, democrática, gratuita e incluyente.

Ante estas circunstancias y con el propósito de romper la huelga y después de varias reuniones fallidas, las autoridades universitarias, ya con Juan Ramón de la Fuente, como rector solicitaron el apoyo de la Policía Federal Preventiva (PFP), quienes en los primeros días de febrero de 2000 irrumpieron en las instalaciones de la preparatoria número tres y del resto de la Universidad respectivamente.

Por su parte en la ENEP Aragón, al reanudar actividades se vivió una tensa situación entre la población estudiantil y sus autoridades la cual se vio reflejada en la incapacidad del Director por llevar a cabo los objetivos propuestos en su Plan de Desarrollo.

En su segundo informe anual 1999-2000 sólo se tocó el tema de investigación en el punto número cuatro como requisito, ya que se limitó a señalar la estrecha relación mantenida de la investigación con la División de Estudios de Posgrado y se menciona un curso que se impartió a los alumnos de octavo semestre acerca de la iniciación a la investigación. En cuanto a su último informe 2000-2001, se enfatiza la

---

<sup>202</sup> Levy, Carlos. Plan de Desarrollo 1998-2002. ENEP Aragón UNAM.



unificación administrativa del área de investigación con la División de Estudios de Posgrado y la organización de tres programas:

- Programa de sistema de seguimiento a la investigación en la ENEP Aragón.
- Programa de Fomento para el Desarrollo de la investigación.
- Programa de vinculación con otras áreas de investigación.

Lo anterior muestra, no obstante, el poco avance que se tuvo en la investigación al no concretar evidentemente las propuestas señaladas, de este modo y aunado al ambiente que se vivía en el plantel, el director Carlos E. Levy, se vio en la necesidad de renunciar dando paso a una nueva administración.

La sexta administración 2001-2009 fue dirigida por la arquitecta Lilia Turcott, quien tuvo como fin principal la consolidación de la vida académica, reflejado en el documento Política General del Proyecto Académico<sup>203</sup>; estructurado en cuatro rubros: docencia, investigación, extensión cultural y administración:

1. Docencia:

- Personal académico (superación y estabilidad).
- Alumnos (enfatar la formación integral).
- Planes y programas de estudio (concluir revisión y actualización, creación de Cuerpos Colegiados y adecuación de los procesos administrativos a los nuevos planes).
- Titulación (incrementar índices y opciones de titulación, simplificar trámites administrativos).
- Posgrado (consolidar esquemas curriculares, organizar acciones conjuntas con las licenciaturas, diversificar las maestrías, conformar una planta docente que cumpla con los requisitos interinstitucionales).

2. Investigación:

- Instituir un programa que determine las líneas prioritarias de investigación
- Impulsar un programa global que aproveche la potencialidad de la escuela.
- Ampliar la participación cualitativa y cuantitativamente de los académicos en los proyectos.
- Vincular escuela-industria.
- Reforzar programas, proyectos y personal del Centro Tecnológico.
- Promover y difundir proyectos de investigación.

---

<sup>203</sup> Cfr. En <http://informatica.aragon.unam.mx> (1997).

3. Extensión académica y cultural:

- Formación integral del alumno.
- Intercambio académico.
- Programa editorial.
- Sistema de universidad abierta y educación a distancia.
- Vinculación con la sociedad.

4. Administración:

- Relaciones laborales (diálogo con la representación sindical y respeto a los compromisos contractuales).
- Conservación y mantenimiento de la infraestructura (revisión y actualización del plan maestro, atención a las áreas prioritarias, racionalización de recursos).
- Difusión de la imagen (generar una imagen institucional y difusión de valores a través de los medios de comunicación).

En cuanto al rubro de la investigación la institución reconoce las carencias, señalando en el discurso la intención de un compromiso mayor con la promoción de la investigación reflejada en el apoyo de proyectos académicos en diferentes áreas.

“Existe una controversia al interior de la ENEP Aragón respecto a lo que se debe entender por investigación, si revisión bibliográfica, realización de apuntes, elaboración y realización de proyectos de investigación, pero como no se ha definido nada al respecto, se ha propuesto reglamentarla, pero en términos muy generales, por lo que se puede concluir que en este aspecto el avance de la escuela es casi nulo. Por otro lado, los trabajos que hay son disciplinarios, y reflejan mucho las dinámicas internas de poder (que se manifiestan en la asignación de recursos y apoyos que se pueden conseguir) y no señalan tiempo de terminación y sobre todo no se concreta en publicaciones.”<sup>204</sup>

De tal manera en los cuadros subsiguientes se pueden apreciar los proyectos que se realizaron dentro de la primera etapa de la administración de la Licenciada Turcott.

---

<sup>204</sup> Entrevista a Licenciada Cristina Camacho en: Galicia Reyes, Jovita. *Op cit.*, p.177.

Período	Proyectos	Proyectos Terminados	En Proceso	Reciente	Cancelado
2001-2002	143	11	110	22	---
2002-2003	190	39	123	21	7
2003-2004	207	43	93	71	3 (11suspens- didos)

FTE. Cuadro elaborado con datos obtenidos de los informes anuales de la administración de la directora Turcott.

En suma del 2001 al 2005 se realizaron 190 proyectos de los cuales se terminaron 30, 128 se encuentran en proceso y 32 son recientes.

En la etapa del 2005 al 2007 se obtuvieron los siguientes datos:

Período	Proyectos	Proyectos Terminados	En Proceso	Recientes	Cancelados
2005-2006	179	24	129	20	6
2006-2007	181	43	104	30	4

FTE. Cuadro elaborado con datos obtenidos de los informes anuales de la administración de la directora Turcott.

Por lo tanto, con conocimiento de estos antecedentes es visible el interés que se le ha puesto al desarrollo de la investigación dentro de la institución. Sin embargo, los datos obtenidos sólo nos hablan de un incremento en la elaboración de proyectos, los cuales únicamente fueron realizados dentro del posgrado. A nivel licenciatura aunque se ha hecho mención de promover la investigación entre los estudiantes<sup>205</sup> las acciones dirigidas a este sector de la población han sido mínimas.

<sup>205</sup> En el Plan de Desarrollo 2005-2009. Se menciona la creación de programas de recursos humanos para la investigación mediante la retroalimentación entre las licenciaturas y el posgrado p. 24.

No obstante, se ha dado continuidad a espacios<sup>206</sup> en los que de alguna manera se difunden los trabajos realizados durante el ciclo escolar, y aunque dista de una mayor profundización crítica, analítica y propositiva, como ejercicio informativo y quizá de reflexión momentánea, se presenta como un intento de acercamiento a esta labor, especialmente para los alumnos de licenciatura.

De tal modo todos los esfuerzos realizados por la vía institucional, procuran que haya una mayor profundización en la práctica investigativa, con el fin de consolidarla, pero ya en la experiencia cotidiana es difícil establecer con claridad aquellos elementos que intervienen en el proceso de la investigación.

Con todo, la ENEP Aragón declarada en marzo de 2005, Facultad de Estudios Superiores (FES Aragón) en reconocimiento a la labor realizada en cuanto a programas doctorales y a la misma investigación; ha quedado lejos de una transformación sustancial que le dé una verdadera consolidación, trascendencia y reconocimiento como institución académica; por el contrario, se le ha ubicado como una de las escuelas que presenta mayor rezago en la cuestión académica de reflexión y producción de conocimiento.

De esta forma si en sus inicios tuvo que enfrentarse con limitaciones externas e internas que le impidieron una rápida adecuación a su entorno y en su desarrollo sobrellevando al mismo tiempo, las decisiones parciales y unidireccionales tomadas por las autoridades; hoy tiene que padecer con las políticas impuestas que dan mayor atención a las “prioridades” no explícitas y al apoyo, fortalecimiento y promoción de diversas áreas, siempre y cuando sean coherentes con la racionalización de recursos y no afecten la “imagen institucional” tan necesaria para establecer relaciones con el sector industrial privado.

Con lo que resulta evidente que el proceso académico de las carreras, en su dimensión curricular, se encuentran subordinadas a la organización y toma de decisiones de las autoridades administrativas.

Es pertinente señalar que si bien, el antiguo plan careció de una estructura lógica que le diera soporte y articulación a cada una de sus partes para formar un todo relacionado, no todo se presentaba caótico y arcaico; en la cotidianidad a iniciativa de algunos profesores en su práctica docente, en forma individual o colectiva, no

---

<sup>206</sup> En estos espacios se puede citar el Primer y Segundo Foro de Investigación Multidisciplinaria de los Profesores de carrera de la FES Aragón (2003 y 2004); El primer encuentro de investigación educativa entre la FES Aragón y la FES Acatlán (2004); El primer Congreso de Investigación educativa (2005), entre otros.

esperaron a la aceptación oficial de un nuevo plan de estudios, implementando formas de actualización, tanto en contenidos como en métodos y técnicas a fin de que los estudiantes no quedaran del todo rezagados. Frente a estas acciones se presentaba la desventaja de que eran realizadas a criterio de los profesores sin un sustento mayor que el de la formación individual. Algunas iniciativas tuvieron mayor auge que otras, haciendo con ello más obvio el desequilibrio que ya la misma carrera presentaba.

Ante esta serie de situaciones, se buscó desarrollar un plan de estudios, que se fundamentara en una concepción “procesal flexible”, entendida como una postura que intenta impedir el encasillamiento del mismo, sin que ello condicione una falta de claridad y delimitación entre los contenidos, métodos y teorías que se manejan. Tiene como base principal a la formación, considerada como el objeto de estudio de la pedagogía, por lo que se muestra como elemento indispensable para la preparación profesional de los pedagogos, en el entendido de que como sujetos sociales, hacen uso de sus potencialidades al reflexionar y accionar en una sociedad determinada pero al mismo tiempo inacabada, por estar propensa a distintas transformaciones.

“Por tal motivo, la propuesta está encaminada a brindar posibilidades al futuro pedagogo, para aprehender la realidad de su objeto y proponer algunas alternativas que le permiten intervenir en ella. Es un proyecto de formación que subraya la multirreferencialidad de los problemas pedagógicos, a fin de articularlos en perspectivas de conocimiento e intervención, amplias y abiertas.”<sup>207</sup>

Así mismo, se planteó la intención de situarse en una posición distinta, en relación a los currícula previos, al promover una resignificación teórica conceptual, al igual que la articulación entre los elementos clave que intervienen en su continua construcción.

De tal suerte que la noción desde la cual se abordó el currículum fue concebida “...como un espacio que refleja y articula estrategias que forman parte de prácticas sociales más amplias referidas a lo social histórico, a campos disciplinarios del conocimiento y a condiciones de producción, transmisión y apropiación del mismo; es una práctica que debe ser pensada en su existencia real, en las formas en que materializan intereses, aspiraciones, valores, formas de conocimiento, mediante prácticas académicas y políticas al interior de una institución educativa.”<sup>208</sup>

---

<sup>207</sup> Plan de estudios vigente. *Op cit.*, p. 25.

<sup>208</sup> *Ibidem*, p. 12.

Teniendo como soporte esta idea, es que se trabaja sobre el sentido de la pedagogía que alcanza a configurarse como una profesión, una práctica social y un campo de construcción de conocimientos en los que se tematiza, discute, reflexiona e interviene en los procesos de formación o constitución de los sujetos. Desde este cause se trata a la formación como objeto de estudio de la pedagogía, al ser abordado específicamente desde cinco dimensiones<sup>209</sup> que lo llevan a comprenderse como un proceso que objetiva prácticas sociales y de construcción cultural y de la identidad, con participación de múltiples mediaciones, de interacción, de lenguaje, educativa, entre otras.

En esta fase formativa, sale a relucir el proceso enseñanza-aprendizaje, en donde el aprendizaje se postula como la construcción de pautas de actuación sobre los contenidos de la realidad en la que se presenta el intercambio y la negociación entre docentes y alumnos, para la reconstrucción de contenidos y esquemas en el pensamiento y la actuación. En lo que respecta a la enseñanza, ésta es concebida como un proceso comunicativo, orientado a la modificación de los esquemas de interpretación de la realidad de los sujetos que participan. Y uno de estos sujetos es el formador, que es presentado como el sujeto capaz de hacer lecturas del mundo, de construir dispositivos que enriquezcan el pensamiento, la reflexión y la sensibilidad logrando pasar de la conciencia real a la conciencia posible.

Por lo tanto, y ante esta complejidad que se presenta en el terreno de la formación, por tratarse de un proceso en constante movimiento debido a su propia naturaleza, y que por la misma requiere de una adecuación continua a las demandas que el momento exija; ha sido necesario implementar un modelo lo suficientemente maleable y resistente con el fin de evitar algún tipo de fragmentación o *impasse*, que impida desde su sentido de totalidad articulada, es decir, desde su elaboración a partir de otras disciplinas interrelacionadas, abordar la particularidad, sin perder la totalidad. Y que se concreta en la estructura del plan de estudios en sus elementos: Unidad de conocimiento y Línea eje, respectivamente.

De esta manera, el plan de estudios queda estructurado de la siguiente forma:

---

<sup>209</sup> Junto con la praxis educativa, estas cinco dimensiones son: 1) la reflexiva; es en la que el hombre puede pensar y pensarse a sí mismo, además de que a través del lenguaje teórico y un análisis social puede proyectar hacia el futuro desde el presente. 2) la creativa; en esta el hombre puede conocer, valorar y sobre todo producir conocimiento 3) la concreta; el hombre es parte de una cultura, de un espacio y tiempo determinado. 4) la crítica e histórico-social; contextualiza el quehacer humano y asume una visión política e ideológica de un hecho social. Y 5) la profesional; en la que el pedagogo encuentra su accionar concreto a través de alguna práctica general o particular en las instituciones sociales y educativas, sin dejar por ello de transformar la realidad para beneficio del ser humano en general.

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

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

En cuanto al perfil que se persigue tenga el pedagogo al egresar, se pretende que sea 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.

Y al mismo tiempo forjarse actitudes para:

- Valorar y apreciar la diversidad teórica en el análisis de las problemáticas educativas.
- Respetar y tolerar la diversidad cultural de las distintas comunidades educativas.
- Actuar responsablemente en su práctica profesional.

Desempeñándose profesionalmente en espacios como: Instituciones sociales del sector público y del sector privado; organizaciones no gubernamentales (ONG); y en forma independiente, mediante servicios de asesoría y consultoría, entre otras. En donde puede desempeñar labores de planeación y evaluación educativa; formación y práctica docente; educación indígena; educación para grupos urbano-marginados; educación abierta y a distancia; educación de adultos; educación especial; comunicación educativa; orientación educativa, vocacional y profesional; investigación educativa y pedagógica; administración escolar y laboral; capacitación para el trabajo; y extensión educativa y cultural.

La duración de la carrera es de ocho semestres, con un total de créditos a cursar de 316, de los cuales 204 créditos se encuentran en la fase de formación básica que a su vez comprende 174 obligatorios y 30 optativos distribuidos en los primeros cinco semestres, con un total de 34 unidades de conocimiento, distribuidas en 28 de carácter obligatorio y 6 de carácter optativo. En lo que respecta a la fase de desarrollo profesional, esta se cubre a partir de 112 créditos, de los que 62 son obligatorios y cincuenta optativos, distribuidos en los siguientes tres semestres con un total de 21 unidades de conocimiento de las que 11 son obligatorias y 10 optativas 236 son obligatorios y 80 optativos, a su vez de estos mismos 108 son de carácter teórico y los 208 restantes son teórico-prácticos; distribuidos en un total de 55 materias, de las cuales 39 son obligatorias y 30 optativas, de estas mismas 16 son teóricas y 39 son teórico-prácticas.

Así mismo, la estructura curricular está organizada en cuatro elementos que pretenden proveer un conjunto de saberes articulados; una consistente formación teórico-metodológica para la comprensión de las problemáticas culturales, sociales y educativas, y el desarrollo de habilidades técnico-profesionales que le permitan intervenir en dichos problemas.

- Fases de formación: es el proceso de formación dividido en dos etapas: Básica que se relaciona con el acercamiento y la identificación con la profesión y sus dimensiones. Y Desarrollo Profesional, en la que se vincula la formación con el campo profesional. Ambas atraviesan el proceso de formación profesional de los estudiantes.



- Líneas eje de articulación: funcionan como perspectivas de acercamiento al estudio de la realidad, intentando dar cuerpo a una guía en el proceso educativo con un sentido propositivo. Atraviesan de manera horizontal y vertical a toda la carrera.
- Unidades de conocimiento (UC): se concentran en el estudio a detalle de los contenidos seleccionados, sustituyen a las asignaturas y materias; éstas integran el plan de estudios de manera independiente en cuanto a contenidos, pero también se busca lograr la articulación entre unas y otras, y se distinguen obligatorias de optativas. Entre las UC obligatorias se cuentan 39, de las que 28 están situadas en la etapa básica y 11 en la de desarrollo profesional.
- Prácticas escolares: son espacios sociales de acercamiento con las realidades educativas específicas. Se muestran como el puente articulador entre la formación teórica y práctica, estando presentes a lo largo de toda la carrera, algunos proyectos ya están en acción mientras que otros esperan ser aprobados. Los ya existentes son: Psicopedagógico, Educación para todos, Educación y desarrollo comunitario, Investigación educativa, Asesoría pedagógica, Vinculación con instituciones y empresas, finalmente Cultura y educación.

Partiendo de las líneas eje, son seis las que se manejan y cada una de ellas da cuenta de las UC que las constituyen, de la fase de formación a la que pertenecen, su carácter obligatorio u optativo, el semestre de correspondencia; las horas prácticas y teóricas por semana, el número de créditos y su propósito básico; también contiene los contenidos mínimos a tratar, la modalidad teórica, la metodología de enseñanza sugerida, la bibliografía y la evaluación también sugerida:

- Línea Eje Pedagógica – Didáctica.
- Línea Eje Histórico – Filosófica.
- Línea Eje Sociopedagógica.
- Línea Eje Psicopedagógica.
- Línea Eje de Investigación Pedagógica.
- Línea eje de Formación Integral para la Titulación.

Se coloca a la línea eje de didáctica como la más importante, ya que comprende los planteamientos teórico-metodológicos e instrumentales que promueven la formación del pedagogo, de tal manera que las líneas restantes, giran en torno ella. Así mismo, presenta un mayor número de UC con respecto a las otras, 21 en total, 9 obligatorias y tres optativas en la fase básica y seis obligatorias y tres optativas en la de desarrollo profesional.

Las líneas eje histórico-filosófica, sociopedagógica, y psicopedagógica están colocadas en un mismo nivel en cuanto a la cantidad de UC que las componen: cinco UC obligatorias y tres optativas en la fase básica y tres optativas en la de desarrollo profesional.

En cuanto a la línea eje de investigación, ésta obtiene un mayor peso al tener distribuida de manera distinta las UC, tanto en la fase básica como en la de desarrollo profesional; tres obligatorias y tres optativas en la primera y dos obligatorias y tres optativas en la fase siguiente. Así mismo se ve apoyada por la línea eje siguiente que se encarga de la Formación para la Titulación a través de la elaboración de una investigación en todas sus etapas, que le sirva para tal fin.

Específicamente a la línea eje de investigación pedagógica, se le señala como la línea que abarca el conjunto de conocimientos de distintas vertientes de investigación en el campo de las ciencias sociales y la pedagogía, de sus alcances y limitaciones, el análisis y la comprensión de la problemática educativa y la intervención pedagógica. Afirmada en las siguientes UC:(obligatorias) investigación pedagógica, epistemología y pedagogía, enfoques metodológicos cuantitativos, enfoques metodológicos cualitativos y taller de investigación pedagógica y educativa; (optativas) hermenéutica pedagógica, taller de estudios estadísticos en educación, taller de informática pedagógica, taller de investigación etnográfica en educación, taller de investigación en el aula y taller de análisis del discurso educativo. Entre los proyectos de prácticas escolares, se ha abierto un espacio para la realización de investigación, en este se encuentra el proyecto sobre seguimiento de egresados, siendo solamente el único proyecto en investigación que se está llevando a cabo; de ahí en fuera no se ha percibido mayor actividad promovida institucionalmente.

Una vez planteados en términos generales el plan de estudios de pedagogía, y el de su línea eje de investigación pedagógica se retoman algunos puntos de interés, que muestren el camino tomado por éste.

Para su estructuración se tomaron en cuenta algunas de las prácticas educativas que se dieron al margen de lo estipulado institucionalmente. Al recoger estas reflexiones y actividades para darles coherencia y articulación a través de la fundamentación teórica, se les proveyó al mismo tiempo de un respaldo institucional que las legitima como elementos curriculares, lo cual supone la correspondencia, o por lo menos, la no contradicción con las exigencias institucionales, que podría significar el abandono de su naturaleza emergente creativa y creadora.

Otro aspecto para comentar consiste en la declaración del currículum como abierto e inacabado, lo cual posibilita el replanteamiento de objetivos y la anexión de propuestas dentro de su misma práctica. Sin embargo, el solo plan no resuelve las deficiencias y problemáticas que la carrera pudiera tener, es necesario, por lo tanto, la participación de la comunidad: administrativos, docentes y alumnos, para lo cual el compromiso y la convicción de los docentes, especialmente, resulta fundamental, pues nada se puede hacer si el profesor dentro del aula no modifica su práctica, de acuerdo, no con los requerimientos establecidos, sino con su propio pensamiento.

“...la práctica escolar es ya la realización de un currículum, que profesores y alumnos están ya experimentando un currículum. Con lo que se enfrenta el profesor no es, pues como poner en práctica un nuevo currículum, como si lo pudiera hacer al margen de la condiciones sociohistóricas y materiales en las que se asienta su práctica real de la enseñanza. Con lo que se enfrenta, en todo caso, es con el conflicto entre ideas educativas en colisión, con contradicciones y dilemas acerca de qué pretender y con problemas prácticos sobre cómo resolver la disonancia entre lo que quisiera y lo que puede. Y todos estos problemas pueden venir agudizados por la presencia de nuevos materiales e ideas con las que trabajar en clase.”<sup>210</sup>

Igualmente se corre el riesgo de caer en el extremo contrario, al incorporar de modo acrítico las sugerencias del plan de estudios, ya sea por innovación, por convicción o por situarse en una posición ecléctica en la que retoma elementos tradicionales tecnológicos y críticos, cayendo de este modo en la ruptura entre el discurso y la práctica, a lo que Alicia de Alba ha llamado el mito del currículum.

“...el discurso crítico del currículum se ha transformado en el mito del currículum, los fieles re congregan en torno a la imagen, la consigna implícita es seguir a la encarnación de la imagen. La importancia de la comprensión del problema se desvanece, la rebeldía e inconformidad que dan origen al discurso crítico se tornan en vehemencia fiel...”<sup>211</sup>

Por otra parte, a partir de los diversos estudios e investigaciones que se han venido realizando, destaca el espacio que ha ido ganando la reflexión sobre el currículum, y de cómo sus investigadores y especialistas constantemente han hecho señalamientos acerca de sus carencias, y del poco interés institucional que se ha puesto para promover su estudio. Por lo cual pudiera parecer extraño que en un currículum que busca resolver las insuficiencias pedagógicas en la formación de un pedagogo; el espacio curricular no se contemple más allá de tres materias

---

<sup>210</sup> Contreras Domingo, José. *Op cit.*, p. 237.

<sup>211</sup> De Alba, Alicia. *Op cit.* (1994), p. 22.

obligatorias distribuidas en tres semestres, es decir, como otra línea eje del proceso formativo, posibilitando un reconocimiento explícito de la propia formación y su vínculo social.

Tras este bosquejo del actual plan de estudios, en el que figuran propuestas muy interesantes acerca de la importancia formativa de los pedagogos, habrá que esperar un lapso de tiempo para conocer los efectos entre la población estudiantil de la innovación curricular. Por lo que mediante la evaluación, encargada de indagar y valorar sobre las prácticas educativas dentro de la institución, comprendiendo el origen, estructura y desarrollo del currículum, se arrojarán datos de los efectos obtenidos, para su análisis y posible modificación.

Ya que sin dejar de reconocer la importancia que implica el actual Plan de estudios de la carrera de Pedagogía, no se puede dejar de tomar en cuenta la dinámica de la investigación educativa en la cual se ha venido desarrollando, desde la lógica del Plan de estudios anterior (1976-2002), junto con la posición que han tenido y tienen de ella los pedagogos que se han formado bajo esa visión.

## CONCLUSIONES

Después de haber realizado una revisión sobre la trayectoria de la pedagogía en el país y en la FES Aragón, así como su proceso formativo en investigación; se señala que al abordar desde el presente un momento específico del pasado haciendo un recorte de él, se reconocen los eventos sucedidos como acontecimientos no estáticos que se tradujeron en aciertos y desaciertos integradores del actual campo pedagógico.

En el entendido de que el presente es la parte temporal que dota de sentido a lo humano y social no se puede dejar de lado tanto al pasado como al futuro, puesto que son categorías temporales enlazadas con el presente, de tal modo que el pasado se vuelve inacabado y potencializador del presente y del futuro en el cual se logra la trascendencia.

Así, en este ejercicio del rescate de la memoria en el que se buscó reconocer tanto las limitaciones como las posibilidades, se destacan una serie de conclusiones originadas del diálogo establecido entre el hecho histórico y las fuentes documentales que en su vinculación siguieron el planteamiento de una problemática específica.

La primera conclusión que se puede señalar apunta a que en el momento actual, el país se encuentra inmerso en la lógica de un neoliberalismo globalizado y desgastado que tuvo su mayor auge en las décadas de los ochenta y los noventa.

Las décadas de los ochenta pero sobre todo de los noventa fueron los tiempos en que se impulsó a la calidad y eficiencia del sistema de educación superior a través de políticas de diferenciación y evaluación, sin embargo estas políticas pronto mostraron su desfase entre una formación de calidad y eficacia como planteaban los documentos oficiales y las necesidades educativas demandadas por parte de la sociedad y la población estudiantil, por lo que pronto terminaron por entrar a un círculo viciado de discursos de excelencia adaptables a lo tecnológico y lo pragmático.

La UNAM en este caso no fue la excepción ya que no ha respondido de manera suficiente a las necesidades de la sociedad y en ocasiones en el terreno de la formación ha tendido hacia la habilitación del profesional en las competencias como parte de sus objetivos para responder a los intereses de mercado dentro de la economía global.

Cabe señalar en este aspecto que la UNAM a lo largo del siglo XX se constituyó como columna vertebral de la educación superior, haciendo aportaciones valiosas al desarrollo científico, humanístico, tecnológico y social; no obstante la Universidad en la época revisada devino en un aletargamiento que le implicó sufrir el peso político y económico que le llevaron a limitar su desarrollo a favor de la sociedad.

Aún así se reconoce que la Universidad es un espacio por sí misma generadora de alternativas y transformaciones que le ha dado solidez y prestigio en el sistema de educación superior en México y en su inserción en el contexto mundial.

La segunda conclusión alude en términos generales a que si la FES Aragón logró la descentralización de la población estudiantil que se demandaba en su momento, también cumplió con el propósito de impedir una organización estudiantil fortalecida lo que llevó a la despolitización de la mayoría de los estudiantes.

Mas no fue así en el terreno de la innovación académica y administrativa, por el contrario se continuó con una estructura piramidal que contribuyó al engrosamiento burocrático permeando la labor académica, debilitando con ello el desarrollo de las licenciaturas, lo cual provocó que la ENEP Aragón en relación con las demás ENEP cayera en un estancamiento y se ubicara como la menos desarrollada en lo académico y en la investigación.

Esto aunado a las demandas estudiantiles y sindicales que se gestaron en el interior de las ENEP así como en toda la UNAM y que tras los reclamos de mejores condiciones de trabajo y estudio fueron trazando el camino para eventos posteriores como el de la huelga del 99-2000, la transformación de la ENEP a Facultad, el cambio del plan de estudios de la licenciatura de pedagogía, entre otros.

Estas situaciones llevan a concluir que es a partir de la coyuntura de los movimientos sociales y estudiantiles en donde se generan los espacios en los que se configura un perfil distinto de la sociedad, de los estudiantes, de académicos, trabajadores, etc. en los que se puede modificar el proceso de enseñanza-aprendizaje y realizar una formación que va más allá de los objetivos perseguidos por el currículum institucionalizado.

Como tercera conclusión se muestra al campo curricular como el espacio en el que se pueden generar cambios profundos para la educación, pero para que estos sean genuinos es necesario que surjan como respuesta a las necesidades reales de la dinámica escolar y no como imposiciones absolutistas ya sea por parte de las

políticas nacionales o de sectores hegemónicos con pretensiones de poder y del control educativo.

No obstante el sentido que se le dio al currículum en la carrera de pedagogía en la ENEP Aragón fue de una rigidez que impedía una transformación profunda del mismo. La licenciatura de pedagogía durante más de veinte años no tuvo cambios sustanciales y tendió hacia la formación de un profesional con la capacidad para atender las necesidades educativas que se creyeron necesarias en un determinado momento pero que al paso del tiempo cayó en un desfase de años por lo que el pedagogo recién egresado tuvo que disponer de las herramientas que le suministraron ya en el campo laboral para su intervención en éste, además de buscar por su propia cuenta la apropiación y producción de nuevos conocimientos correspondientes a las demandas que enfrentó al salir al campo laboral.

De aquí se desprende que en el plan anterior de la licenciatura de pedagogía con una base hondamente positivista optó por dar mayor peso a las áreas afines y susceptibles de ser orientadas hacia este mismo enfoque, el cual con el paso del tiempo convergió con los fines de la modernización neoliberal y el proceso de globalización.

Se le reconoce como un proyecto enmarcado en un determinado contexto social y político, influenciado principalmente en la composición de sus cinco áreas por un enfoque tradicionalista, priorizando elementos conservadores con una marcada tendencia hacia la instrumentalización, es decir, hacia el “saber hacer” de tal forma que en esta percepción se vio a la investigación como una práctica que sólo fue capaz, en muchas ocasiones de proporcionar información cuantificable limitada a establecer comprobaciones.

Por tal motivo no se cumplió con lograr la formación de un perfil, en la mayoría de los pedagogos, orientado hacia una investigación en la que se pueda discurrir sobre los elementos problematizadores que lleven a la elaboración de teorizaciones contrastadas con la realidad no sólo con el fin de establecer teorías enriquecedoras de la propia pedagogía sino también de llegar a la aprehensión de la realidad de forma consciente y liberadora. Se percibe entonces que la limitante redundó en la desvinculación entre la formación de los estudiantes de pedagogía y la investigación, ya que sólo fungió como área complementaria y no como un área estructural en la formación del pedagogo por lo que no llegó a establecerse como elemento esencial en su proceso formativo.

Como ya se mencionó el quehacer de la investigación pedagógica al no ser una práctica privilegiada curricularmente, por la manera en que llegó a constituirse casi improvisadamente como área de formación, desvela la tendencia cientificista y el revestimiento psicológico y estadístico con el que se fue cubriendo.

Por otra parte es importante dejar en claro que el proceso de investigación se ha visto controlado por la estructura institucional académica que procura ciertos ejes conductores de la misma. Pero también se reconoce que inmersos en estos espacios se han desarrollado condiciones de posibilidad para la realización de investigaciones críticas y analíticas desde las que se han podido construir conocimientos desde diferentes perspectivas de la realidad para generar propuestas a los planteamientos pedagógicos originados.

Tal es el caso del programa de Fomento a la Investigación Pedagógica, que a partir del año 2000 ha buscado mediante la realización de investigaciones críticas y propositivas por parte de los estudiantes de pedagogía, una formación analítica, reflexiva y propositiva. Formar pedagogos que investiguen implica asumir el compromiso con las nuevas generaciones para su preparación en la indagación de alternativas pedagógicas más comprometidas con la sociedad en general.

La pedagogía durante mucho tiempo, principalmente en estas dos décadas, fue encasillada en una práctica educativa limitada y fragmentada, lo cual le dificultó lograr una configuración consolidada de su identidad, así también sus espacios de discusión y recreación de los temas pedagógicos fueron escasos impidiendo que se trascendieran las fronteras academicistas y tuvieran mayor intervención en el sector político-educativo.

Actualmente tanto la pedagogía como la investigación son procesos que continúan reconfigurándose, que el análisis y las críticas de sus propios temas se entretejen con las políticas hegemónicas junto con las situaciones cotidianas del proceso educativo y social, lo que permite que mediante la reflexión se redescubra el pasado y se replantee el futuro tantas veces como se considere necesario.

Por lo que respecta al plan de estudios vigente de pedagogía sólo se hace mención de él como parte del hecho histórico dinámico que en medio de sus circunstancias y desafíos sigue construyendo y reconfigurando su propio espacio. El conocer las especificidades de esta etapa requiere del planteamiento de otra problemática que es necesario reflexionar en otro momento.



## FUENTES DE INVESTIGACIÓN

### BIBLIOGRAFÍA

- ABBAGNANO, Diccionario de Filosofía. Fondo de Cultura Económica, México, 1991 8ª edición, pp. 980.
- -----, Historia de la pedagogía. Fondo de cultura económica, México 1964, pp. 709.
- ARREDONDO A., Víctor. La Estrategia General de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior: Resultados preliminares. México Secretaría de Educación Pública-CONAEVA, 1992, pp. 157.
- ARREDONDO, Martiniano. La educación Superior y su relación con el sector productivo. México, SECOFI/ANUIES 1992.
- 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. En el foro: Hacia un diagnóstico del currículum de la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón. Octubre de 2010, pp.7.
- -----, 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 el Primer congreso internacional de educación universitaria y prácticas educativas innovadoras. Septiembre 2011, pp.27.
- BACHELARD, Gastón. La Formación del espíritu científico. Editorial siglo XXI, 6ª edición, México 1978, pp. 302.
- BALAN, Jorge. (coord.) Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio. CRIM-UNAM, México 2000, pp.357.
- BARRÓN TIRADO Y BAUTISTA (compiladoras). Memoria del foro: Análisis del currículum de la licenciatura en pedagogía en la ENEP Aragón. UNAM ENEP Aragón 1991, pp.394.
- BLAKE, Oscar. La capacitación. Un recurso dinamizador de las organizaciones. Editorial Macchi Buenos Aires, Argentina 1997, pp. 168.
- CÁZARES HERNÁNDEZ, Laura. Et al. Técnicas actuales de investigación documental. Ed. Trillas-UNAM. Tercera edición, México, 1990. Pp. 194.
- CONTRERAS DOMINGO, José. Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica. Edit. AKAL, Madrid España, 1990, pp. 260.
- DABAT, Alejandro. Globalización, capitalismo actual y nueva configuración espacial del mundo. En Globalización y alternativas incluyentes para el siglo XXI. UNAM/Porrúa/ UAM CRIM. México 2002, pp.41-88.

- DE LA GARZA TOLEDO, Enrique. (coord.) Hacia una metodología de la reconstrucción. Fundamentos, críticas y alternativas a la metodología y técnicas de investigación social. Editorial UNAM-Porrúa, México 1988, pp. 152.
- DE ALBA, Alicia. Currículum: crisis, mito y perspectivas. UNAM, México 1994, pp.106.
- ----- . Evaluación curricular. UNAM 1°ed., México 1991, pp. 182.
- DIETERICH STEFFAN, Heinz. et al. Fin del Capitalismo Global. El Nuevo Proyecto Histórico. Ed. Ciencias Sociales, México 2000, pp.230.
- ----- . et al. Globalización, Educación y Democracia en América Latina. Editorial Contrapunto, México 1995, pp134.
- ----- . Nueva guía para la investigación científica. Colección Ariel. Editorial Planeta 8° reimpresión, México 2000, pp. 229.
- DUCOING, Patricia. La pedagogía en la universidad de México 1881-1954. Tomo I. Ed. CESU-UNAM, México1990, pp.262.
- ESPINOZA, Ángel R. et al. Proyecto de Tesis. Elementos críticas y propuestas. Editorial Lucerna Diogenis. México, pp. 159.
- FERRY, Gilles. “Pedagogía de la formación”. Universidad de Buenos Aires FFyL-UBA. 1997.
- FLÓREZ OCHOA, Rafael et al. Investigación educativa y pedagógica. Ed. Mc Graw Hill, Colombia 2001, pp. 212.
- FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Editorial Siglo XXI, 51° edición, Uruguay 1998, pp. 245.
- ----- . La educación como práctica de la libertad. Ed. Siglo XXI, 47° ed. México 1998, pp.151.
- FRIGERIO, Graciela. et al. Políticas, instituciones y actores en educación. Ed. Novedades educativas, 2° ed. Argentina 2000, pp. 251.
- GALICIA REYES, Jovita. Tesis de Maestría: Las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales: Proyecto inconcluso de descentralización e innovación de la UNAM 1974-1994, ENEP Aragón. UNAM 2003, pp.195.
- GARCÍA STAHL, Consuelo. Síntesis histórica de la Universidad de México. UNAM México 1975, pp. 136.
- GIMENO SACRISTÁN, José. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Ed. Morata, novena edición, Madrid, España 2007, pp. 419.

- GUEVARA NIEBLA, Gilberto. La crisis de la educación superior en México. Ed. Nueva imagen 1981, pp.334
- GIROUX, Henry. Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la educación. Ed. Siglo XXI, UNAM 1992, pp. 329.
- GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. La universidad necesaria en el siglo XXI. Era, México, 2001, pp. 167.
- GUIDI KAWAS, Gerardo. Educación para hoy, Educación para mañana. Monterrey Ed. Castillo 1994, pp.126.
- HABERMAS, Jürgen. Ciencia y técnica como ideología. Ed. Rei, México, 1° ed. 1° reimp., 1996. Pp.181.
- HIRSCH ADLER, Ana. Educación y Burocracia. La organización universitaria en México. Ediciones Gernika 2° ed. 1997, México, pp. 249.
- HOYOS MEDINA, Carlos A. (coord.). Epistemología y objeto pedagógico. Editorial UNAM – Plaza y Valdés, 1° edición, México 1997, pp. 148.
- KENT SERNA, Rollin. (compilador). Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Editorial FLACSO- UAAG y FCE. 2° edición México 2002, pp. 378.
- -----. Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM. Editorial Nueva Imagen, México 1990, pp. 207.
- KOSIK, Karel. Dialéctica de lo concreto. Editorial Grijalbo, México 1967, pp.269.
- LARROYO, Francisco. Pedagogía de la Enseñanza Superior. Naturaleza, métodos, organización. UNAM, México1959, pp. 366.
- LATAPÍ SARRE, Pablo. La Investigación Educativa en México Ed. Fondo de cultura económica (1994), pp.243.
- LEVY, Carlos E. Plan de desarrollo ENEP Aragón, UNAM. 1998-2002.
- -----. Primer informe de actividades ENEP Aragón, UNAM 1998-1999, pp. 22-23.
- -----. Segundo informe de actividades ENEP Aragón, UNAM 1999-2000, pp.14-17.
- -----. Tercer informe de actividades ENEP Aragón, UNAM 2000-2001, pp. 20-23.
- LEVY, Daniel C. La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público. Ed. CESU-UNAM, 1° reimp. México 2000, pp. 666.

- LICHA, Isabel. La Investigación y las Universidades Latinoamericanas en el Umbral del Siglo XXI. Colección UDUAL 7, 1996, pp. 235.
- LUENGO GONZÁLEZ, Enrique. Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad. UNESCO. Trabajo elaborado para el Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizado el 5 y 6 de junio del 2003. Bogotá, Colombia, pp. 65.
- MARDONES y URSUA. Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Editorial Fontamara, México 1988, pp.260.
- MARTÍNEZ DELLA ROCA, Salvador et al. UNAM: Espejo del mejor México posible. La universidad en el contexto educativo nacional. Ediciones Era, 1° ed. 1993, México, pp. 115.
- MATA GARCÍA, Verónica. El concepto de práctica en la formación en pedagogía. ENEP Aragón (mimeografiado), pp.8.
- MEMORIAS. Una propuesta de la ANUIES para el desarrollo y consolidación de la educación superior en el siglo XXI. (Versión ejecutiva) 1999, pp. 35.
- MEMORIA: Encuentro sobre diseño curricular. UNAM, ENEP Aragón.. Coordinadores: Barrón Tirado, Concepción. Díaz Barriga, Ángel, 1982.
- MEMORIA: Jornadas de análisis, evaluación y propuestas de reestructuración del currículum de la licenciatura en pedagogía de la ENEP Aragón. Comité de carrera ENEP Aragón UNAM, Jefatura de pedagogía, 1991.
- MEMORIA: Primer foro académico laboral ENEP. Ediciones: Foro Universitario Sindicato de trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México. STUNAM 1981, pp.147.
- MERRIFIELD CASTRO, Claudio. Primer informe de actividades del primer periodo, ENEP Aragón, UNAM 1990-1991, p. 8.
- ------. Tercer informe de actividades del primer periodo, ENEP Aragón, UNAM 1992-1993, p. 13.
- ------. Primer informe de actividades del segundo periodo, ENEP Aragón, UNAM 1994-1995, p. 19-23.
- ------. Segundo informe de actividades del segundo periodo, ENEP Aragón, UNAM 1995-1996, p. 21-23.
- ------. Tercer informe de actividades del segundo periodo, ENEP Aragón, UNAM 1996-1997, p. 18-20.

- MORIN, Edgar. Para salir del siglo XX. Ed. Kairos, 1° ed. Barcelona 1982, pp.361.
- PAIN, Abraham. Capacitación Laboral. Universidad de Buenos Aires, Argentina Novedades educativas, 1996, pp.122.
- PARDINAS, Felipe. Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Editorial Siglo XXI, México 1985, pp. 242.
- PARISI, Alberto. Filosofía y Dialéctica. Editorial Edicol, México 1979, p. 13-37.
- PLAN DE ESTUDIOS (anterior). Licenciatura de Pedagogía, ENEP ARAGÓN UNAM, (1976-2004)pp. 12.
- PLAN DE ESTUDIOS (vigente). Licenciatura De Pedagogía, Tomo I. ENEP ARAGÓN UNAM, México 2003, pp. 106
- PUIGGRÓS, Adriana y GÓMEZ, Marcela. (coordinadoras). Alternativas Pedagógicas, sujetos y perspectivas de la educación Latinoamericana. UNAM, México 1992, pp. 9-21.
- -----. Educación popular en América Latina. Ed. Nueva. Imagen, primera edición. México 1986.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española, 21 ed. Vol. I y II. Madrid, 1992, pp. 1160 y 2516.
- ROBLES, Martha. Educación y sociedad en la historia de México. Ed. Siglo XXI, 13° edición, México 1993, pp. 262.
- RODRÍGUEZ S., María Luisa. Las instituciones de investigación científica en México. UNAM- INIC. México 1970, pp. 232.
- ROJAS SORIANO, Raúl. Et al. Vínculo Docencia Investigación. Para una formación integral. Editorial Plaza y Valdés, México 1997, pp.168.
- RUIZ DEL CASTILLO, Amparo. Educación Superior y Globalización. Educar ¿para qué? Plaza y Valdés Editores, 1° ed. México 2002, pp. 237
- SALAZAR GUERRERO, Roberto. Imaginación y deseo. Los actores del ámbito universitario. Ed. Porrúa, México 2001, pp. 152.
- SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo. Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. Editorial UNAM – Plaza y Valdés, México 2000, pp.188.
- SCHUGURENSKY, Daniel. La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿Hacia un modelo heterónimo? 1998, pp. 118-149.
- SOLÍS DE ALBA, Ana; ORTEGA, Max et al (coord.). Balance del sexenio Foxista y perspectiva para los movimientos sociales. Editorial Ítaca, 1° ed. México 2007, pp.358.

- TABA, Hilda. Elaboración de currículo. Teoría y práctica. Buenos aires, Troquel 1974, pp. 662.
- TADEUZ DA SILVA, Tomaz. Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales. Publicaciones M.C.E.P. Sevilla, España, 2000, pp. 9-27.
- TAPIA HERNÁNDEZ, Carlos. Tesis de Licenciatura (copia): Análisis del área de investigación educativa en el Plan de Estudios de la carrera de Pedagogía de la ENEP Acatlán y su vinculación con la política de modernización en México. UNAM Campus Acatlán. 2002, pp.232.
- TURCOTT GONZÁLEZ, Lilia. Plan de desarrollo ENEP Aragón, UNAM 2001-2005, pp.36-94.
- -----. Primer informe de actividades del primer periodo, ENEP Aragón, UNAM 2001-2002, p. 29-33.
- -----. Segundo informe de actividades del primer periodo, ENEP Aragón, UNAM 2002-2003, p. 67-74.
- -----. Tercer informe de actividades del primer periodo, ENEP Aragón, UNAM 2003-2004, p. 75-83.
- -----. Cuarto informe general de actividades del primer periodo, FES Aragón, UNAM 2001-2005, p. 75-86.
- -----. Plan de desarrollo FES Aragón, segundo periodo, UNAM 2005-2009, pp. 24-131.
- VALADÉS, Diego. La Universidad Nacional Autónoma de México. Formación, estructura y funciones. UNAM México, 1974, pp.129.
- VALENCIA GARCÍA, Guadalupe, et al. Epistemología y Sujetos: algunas contribuciones al debate. Ed. Plaza y Valdés-UNAM, 1° ed. México 2002, pp.126
- VALENZUELA FEIJOO. El Mundo de Hoy. Mundo Razón y Utopía, UAM-Anthropos , México 1994.
- VICTORINO RAMÍREZ, Liberio. Perspectivas socioeducativas e innovación curricular. Ideas para comprender a la universidad del fin de siglo. Universidad Autónoma Chapingo, México 2002. pp. 370.
- -----. Los investigadores sociales ante el cambio. Problemas y expectativas. Universidad Autónoma Chapingo. Castellanos Editores 1998, pp. 128.
- WEISS, Edward. Hermenéutica y dialéctica. DIE-CINVESTAV, México 1989, pp.31.
- ZERMEÑO, Sergio. (coord.) Universidad nacional y democracia. Ed. Porrúa, México 1990 p.38.

- ZEMELMAN M., Hugo. Conocimiento y Sujetos sociales. Contribución al estudio del presente. Jornadas 111, COLMEX, México 1987, pp. 1-72.
- ----- . Crítica epistemológica de los indicadores. Ed. El Colegio de México, 1° ed. México 1989. Pp. 175

## HEMEROGRAFÍA

- ARREDONDO, Martiniano et al. Los procesos de formación y conformación de los agentes de la investigación educativa. Cuadernos del CESU. Núm. 13, México 1989, pp. 17-28.
- ----- et al. La Investigación Educativa en México. Un Campo Científico en Proceso de Constitución. Revista Mexicana de Sociología Núm. 1, México 1984, pp. 5-38.
- AVILES, Karina. La ley orgánica de la UNAM, posible tema en el congreso. Diario La Jornada, sección: sociedad. México D.F. 16 de mayo 2001,
- ----- . La reforma universitaria debe tocar la ley orgánica: maestros. Diario La Jornada, sección: sociedad. México D.F. 17 de mayo 2001,
- BENTANCUR BERNOTTI, Vicente. Retorno de la gestión pública y políticas universitarias. Revista Nueva Sociedad. Núm. 165, año 2000, pp. 58-72.
- BÖHM, Winfried. Historia de la pedagogía y praxis pedagógica. En Revista Perspectivas docentes No.10 1993, IISUE, pp. 24-32.
- BOLETÍN ARAGÓN. Núm. 140, abril de 2001. UNAM, pp.18.
- DE LA PEÑA, Sergio. América Latina frente a la globalización. Revista: Dialéctica. Núm. 27, año 1995 UAP, pp. 24-36.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. El concepto de formación en la educación universitaria. México, CESU-UNAM. Núm. 31, 1993, pp. 3-86.
- ----- . Los orígenes de la problemática curricular. En Seis estudios sobre la educación superior. México, CESU-UNAM. Núm. 4, 1986, pp. 11-22.
- ----- . Investigación educativa y formación de profesores, contradicciones de una articulación. México CESU-UNAM 1990 No. 20, pp. 41-55.
- GARCÍA GUADILLA, Carmen. Investigación y toma de decisiones en educación superior. Revista Nueva Sociedad. Núm. 165, año 2000, pp. 96-108.
- MONCAYO, Héctor. Los movimientos sociales entre la condicionalidad y la globalización. Revista Nueva Sociedad. Núm. 148, abril 1997, pp.52-69.

- POPKEWITZ, Thomas S. Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. Revista de educación Núm. 305, 1994, pp.1-29.
- PROCESO Núm. 1004, 29 de enero 1996. Programa de desarrollo educativo 1995-2000, p. 72-73.
- RAMOS PEREZ Y ARGOTT CISNEROS. Crisis, modernización y universidad en México. Neoliberalismo y educación superior en los ochenta. Universidad Lasalle. México1991, pp. 62-86
- UNESCO, Declaración Mundial Sobre la educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción. París, octubre de 1998, pp. 15.
- WEISS, Eduardo. La investigación Educativa en México: usos y coordinación. En Revista Mexicana de Investigación Educativa. Septiembre-diciembre, año/vol. 8, núm. 019. COMIE. México, D.F. 2003, pp. 847-898.

## **CIBERGRAFÍA**

- COORDINACIÓN DE HUMANIDADES DE LA UNAM. <http://www.unam.cord-hum.unam.mx/> 2011.
- CONACYT. [www.conacyt.mx/comunicación/mision-vision.html](http://www.conacyt.mx/comunicación/mision-vision.html)
- PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 1994-2000. Programa para la modernización educativa. [www.sepgob.mx](http://www.sepgob.mx)
- PRIMER CONGRESO IBEROAMERICANO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA, SOCIEDAD E INNOVACIÓN. Revista iberoamericana de Ciencia, tecnología y sociedad Vol. 3 2006. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/924/92430710.pdf>
- SÁNCHEZ GUDIÑO, Hugo Luis. Investigación universitaria ante el nuevo milenio. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón. 2003. <http://132.247.12.15:10003/archivoCECU/ponsemloc/ponencias/218.html>
- SISTEMA NACIONAL DE INVESTIGACIÓN. Resultados de la convocatoria 2003. [www.conacyt.mx/dac/sin/acuerdo-sin.html](http://www.conacyt.mx/dac/sin/acuerdo-sin.html)
- TERCER INFORME DE GOBIERNO 2003. VICENTE FOX. [www.terra.com.mx/noticias/articulos/1206355](http://www.terra.com.mx/noticias/articulos/1206355)
- UNAM, ENEP ARAGÓN. [//dgedi.estadistica.unam.mx/memo97/enepar.htm](http://dgedi.estadistica.unam.mx/memo97/enepar.htm)  
<http://www.unam.cord-hum.unam.mx/http://informatica.aragon.unam.mx>