



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Programa de Posgrado en Pedagogía

ENTIDADES PARTICIPANTES:

Facultad de Filosofía y Letras

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Facultad de Estudios Superiores Aragón

Facultad de Estudios Superiores Acatlán

CAMPO DEL CONOCIMIENTO:

Construcción de Saberes Pedagógicos

LA PERSPECTIVA HEGEMÓNICA DE CONOCIMIENTO OCCIDENTAL (COLONIALIDAD DEL SABER)
EN LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA UNAM-FES ARAGÓN Y EN LA CONFIGURACIÓN DE
LA FORMACIÓN DE SUS ESTUDIANTES

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

AÍDA RIVERA CRISTÓBAL

DIRECTORA DE TESIS:

Mtra. Lucero Argott Cisneros

Facultad de Estudios Superiores Aragón

Ciudad Universitaria, CD. MX.

Mayo 2019



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.

Contenido

AGRADECIMIENTOS.....	3
INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO 1. LA UNIVERSIDAD, LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA UNAM BAJO EL PREDOMINIO DE LA PERSPECTIVA HEGEMÓNICA DE CONOCIMIENTO OCCIDENTAL EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL.....	26
1.1 La Universidad Pública en América Latina fundamentada en la perspectiva hegemónica de conocimiento occidental: un acercamiento a los antecedentes históricos y la entrada al contexto neoliberal desde México.....	27
1.2 La Educación Superior y la UNAM en el escenario colonizador del neoliberalismo.....	43
1.3 La Licenciatura en Pedagogía en la UNAM. Antecedentes, tensiones y articulaciones desde el pensamiento hegemónico occidental: de la Facultad de Filosofía y Letras hacia la ENEP Aragón.....	54
CAPÍTULO 2. CONTENIDOS, PRÁCTICAS Y ACTORES DEL CURRÍCULUM DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA FES ARAGÓN DENTRO DEL MARCO DE LA COLONIALIDAD DEL LO SABER.....	68
2.1 ¿Qué se enseña-aprende? Contenidos de los planes de estudio, 1976 y 2002, de la Licenciatura en Pedagogía UNAM- Aragón, posicionados desde las perspectivas del conocimiento occidental: una aproximación desde los estudiantes.....	74
2.2 ¿Cómo se enseña-aprende? La práctica educativa desde el aula mediada por signos coloniales.....	110
2.3 ¿Quién enseña-aprende? Estudiantes y profesores posicionados desde la perspectiva hegemónica de conocimiento occidental.....	130
CAPÍTULO 3. APUNTES DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA-MATERIALISTA LATINOAMERICANA COMO REFERENTES ARTICULADORES DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL CURRÍCULUM DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN.....	151
3.1 La Pedagogía Crítica Latinoamericana y el enfoque decolonial como lógica de articulación para los contenidos oficiales desde el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón.....	155
3.2 La Didáctica crítica como alternativa a los modelos didácticos que propician la “reproducción” de prácticas eurocéntricas y norteamericanas de enseñanza.....	173
3.3 La figura del profesor como intelectual transformativo dentro de su contexto.....	183
CONCLUSIONES.....	194
FUENTES DE CONSULTA.....	199

ANEXOS.....	204
Anexo 1. Guión de preguntas para el Grupo Focal	205
Anexo 2. Guión de preguntas para el Cuestionario	206
Anexo 3. Plan de Estudios de la Maestría en Pedagogía 1955, FFyL.....	208
Anexo 4. Plan de Estudios de la Maestría en Pedagogía 1957, FFyL.....	210
Anexo 5. Plan de Estudios de Licenciatura en Pedagogía 1959, FFyL	213
Anexo 6. Plan de Estudios de Licenciatura en Pedagogía 1966, FFyL	215
Anexo 7. Plan de Estudios 1976 de la Licenciatura en Pedagogía, Colegio de Pedagogía, FFyL	221
Anexo 8. Programas de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía, plan 1976, FFyL	229
Anexo 9. Plan de Estudios 1976 de la Licenciatura en Pedagogía ENEP Aragón	245
Anexo 10. Mapa Curricular del Plan de Estudios 2002 de la Licenciatura en Pedagogía ENEP Aragón	248
Anexo 11. Programas oficiales de las Unidades de Conocimiento de la fase de formación básica del Plan de Estudios 2002 de Licenciatura en Pedagogía ENEP Aragón	249
Anexo 12. Cuestionarios respondidos por los estudiantes	289
Anexo 13. Transcripción de la sesión con el grupo focal de sexto semestre	339
Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre.....	351

AGRADECIMIENTOS

“...vamos caminando, vamos dibujando el camino...”

A mi familia,
sobre todo a mis Padres
que me han brindado su apoyo en todo momento.

A mis Amig@s
En especial a ti Alita... ¡Nadie como tú
para hacerme reír! =)

A la Universidad Nacional Autónoma de México
Por abrirme de nuevo sus puertas,
Orgullosamente *Por mi raza hablará el espíritu.*

Al Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM
por haberme brindado un lugar en sus aulas.

A la Mtra. Lucero Argott Cisneros
Las palabras no alcanzan para decir
¡Muchas gracias por todo y por tanto!

A la Mtra. Marcela Gómez Sollano
Por haberme acompañado activamente
en gran parte de este proceso.

A todos los jóvenes estudiantes de los TAT II y TAT IV
que aceptaron participar en esta investigación.

A todas aquellas personas
que han confiado en mí...

Tloque Nahuaque ¡Tlakzokamati!



INTRODUCCIÓN

La UNAM, en particular la Licenciatura en Pedagogía, tiene la finalidad de formar sujetos que puedan incidir en el espacio educativo desde una perspectiva de análisis de los problemas educativos en y desde su propio contexto. Sin embargo, lo anterior se dificulta porque también representa un espacio donde la perspectiva hegemónica de conocimiento occidental ha significado una fuerza teórico-ideológica que ha ido permeando y sedimentándose en las diversas dimensiones que la constituyen: institucional, curricular, práctica docente, las aulas, la formación de los estudiantes, por mencionar algunas, desprovveyendo a los estudiantes de saberes y conocimientos cercanos o contextualizados en su realidad y pertinentes al momento histórico en que viven.

En este sentido, como estudiante y egresada de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón, me fue difícil ubicar elementos, tanto en el plan de estudios como en las prácticas educativas cotidianas, que me permitieran reconocer y posicionarme en el contexto en que vivo, en parte porque los referentes teóricos, que encarnaban en la realidad tomando forma en los discursos, los procesos enseñanza-aprendizaje en las aulas y los propios actores se posicionaban desde perspectivas de conocimiento fuertemente anclados en la racionalidad occidental¹, sin que necesariamente fueran contextualizados en el entorno próximo, reforzando en cierto modo la dominación, en este caso, a nivel epistemológico de los pueblos colonizados, es decir, la colonialidad del saber.

Dominación que pasa desapercibida o es negada, legitimando su reproducción arguyendo que los conocimientos y saberes pedagógicos se han originado desde fuera, y que en nuestro contexto no se pueden desconocer o dejar de lado para pensar y producir el conocimiento de lo pedagógico. Es por ello que el reconocer que ideas y perspectivas teórico-epistemologías europeas y norteamericanas están teniendo un peso muy fuerte en la conformación de la Pedagogía en México, y en el caso concreto

¹ Edgardo Lander. "Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la Universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos." En Santiago Castro-Gómez (ed.) *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana, 2000, p. 65.

de la configuración de los procesos de formación de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía puede ayudar por un lado a hacer visible tal situación, lo cual podría contribuir a que se generen rupturas epistémicas e históricas en nuestra realidad.

De modo que, uno de los campos donde resulta evidente la manifestación de la colonialidad del saber es el de la educación y, particularmente, en los sistemas educativos donde los conocimientos de origen europeo son posicionados como los únicos conocimientos válidos y elevados a la categoría de universales, pues “La formación profesional, la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento del personal académico, todos apuntan hacia la sistemática reproducción de una mirada al mundo y al continente desde las perspectivas hegemónicas del Norte.”², proceso que lleva implícito la reproducción de patrones de dominación mediante los saberes que se produce, circulan, apropian y significan de manera particular en contextos concretos.

Al respecto, la UNAM como universidad pública, se fue conformando en sus orígenes con fuertes influencias del modelo de universidad napoleónica, se constituyó como una escuela profesionalizante que agrupó a las diferentes facultades que existían, y del modelo universitario berlinés sobre todo en la parte de la autonomía, sin desconocer las aportaciones del movimiento reformista de Córdoba Argentina, el mecenazgo estatal y la libertad de cátedra.³ Pero además, la influencia occidental se manifiesta también al interior de las facultades manifestándose hasta la actualidad.

En los sistemas educativos, el nivel de la educación superior es de especial importancia, pues representa la consolidación de un cúmulo de saberes, discursos y prácticas hegemónicas en el sujeto⁴. De esta manera, el Currículum al ser un proyecto social, político, cultural⁵ y económico implica, entre otras cosas, la selección de ciertos saberes, discursos y prácticas, excluyendo otros, atendiendo a criterios de validez,

² Edgardo Lander. “Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la Universidad...”, 2000. **Op. Cit.** p. 65.

³ Armando Pavón Romero y Clara Inés Ramírez, “La autonomía universitaria, una historia de siglos”, en: *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Núm. 1, Vol. 1, 2010, pp.157-161.

⁴ Michael Apple, *Ideología y Currículo*, Madrid: Akal, 2008, p. 17.

⁵ José Gimeno Sacristán, *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata, 1998, p. 40.

universalidad, practicidad, por nombrar algunos, impuestos desde una lógica occidental hegemónica, representado así un espacio donde la manifestación de patrones de dominación mediante los saberes y conocimientos es todavía más evidente.

Este es el caso de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón, donde patrones de dominación coloniales de saber y conocimiento se encuentran presentes en el currículum de la carrera. Dichos patrones se reproducen e incorporan en la formación de los estudiantes a través de los contenidos formales, los modelos didácticos y la relación educador-educando que integran al Currículum, en un momento en el que tiene como escenario el neoliberalismo en México.

Desde este contexto, el cual se caracteriza por la fragmentación de la realidad para su análisis, fue necesario realizar una lectura pedagógica⁶ cuya característica es mirar la realidad como una totalidad concreta y articulada en relación a un problema eje de investigación desde la cual se identificaron los siguientes ejes pedagógicos en la realidad y el contexto específico en que se realizó la investigación: el primer eje se refiere a los contenidos de conocimiento y responde a la pregunta ¿qué se enseña-aprende?, el segundo eje corresponde a las formas que toman los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas, el tercer eje se relaciona con los sujetos que participan en la educación respondiendo a las preguntas ¿Quién es el educador? Y ¿Quién es el educando? El último eje se refiere a la intencionalidad del proceso atendiendo a la pregunta ¿para qué se enseña-aprende?

De modo que, uno de los campos donde resulta evidente la manifestación de la colonialidad del saber es el de la educación y particularmente en los sistemas educativos donde los conocimientos de origen europeo son posicionados como los conocimientos válidos y elevados a la categoría de universales, pues

“La formación profesional, la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento del personal académico, todos apuntan hacia la sistemática

⁶ Lucero Argott Cisneros, “Epistemología, Filosofía y Pedagogía Crítica en la Investigación Pedagógica”, en: *Memoria del XIII Congreso de Investigación Educativa*, México: COMIE, 2015, p. 9.

reproducción de una mirada al mundo y al continente desde las perspectivas hegemónicas del Norte.”⁷

Proceso que lleva implícito la reproducción de patrones de dominación mediante los saberes. En este sentido, reconstruir el trayecto que el pensamiento colonial y su influencia han tenido en la conformación de la universidad latinoamericana, particularmente la mexicana, desde sus orígenes en la Real Universidad de México hasta la UNAM en el contexto neoliberal, resulta de especial importancia para la presente investigación.

La Real y Pontificia Universidad de México fue creada atendiendo, en parte, las demandas que los encomenderos, soldados que participaron en la conquista armada del país y recibieron como pago grandes extensiones de tierra, le hicieron a la corona española para que fundase una institución educativa, a usanza de las universidades hispánicas, en la cual sus hijos aprendieran a administrar las tierras que heredarían, o bien, para que pudiesen colocarse en algún puesto dentro del gobierno virreinal.⁸ Así, en 1551 abrió sus puertas la Real Universidad de México, tomando como modelo en cuanto a la forma de gobierno, la organización, la estructura de los contenidos que se enseñaban-aprendían y la forma de evaluación, entre otras cosas, a la Universidad de Salamanca.

En este sentido, resulta obvio que la universidad creada al inicio de la -Colonia estuviera impregnada de pensamiento colonial ya que era una institución colonial. Sin embargo, con la independencia, al menos administrativa, de la corona española las cosas al interior de la universidad no cambiaron, pues a pesar de los constantes cierres y clausuras de las que fue objeto durante el siglo XIX por parte de los liberales la consideraban una institución obsoleta y afín a los intereses más conservadores de la sociedad mexicana, pues siempre se inclinó hacia ellos.⁹

⁷ Edgardo Lander. “Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la Universidad...”, 2000. **Op. Cit.** p. 65.

⁸ Armando Pavón Romero, “La fundación: entre un proyecto de evangelización y dos de sociedad”, *El gremio docto. Organización corporativa y gobierno en la Universidad de México en el siglo XVI*. España: Universitat de Valencia, 2010, p.30.

⁹ Imanol Ordorika, “El Estado, el sistema político y la universidad.” En: *La Disputa por el campus. Poder, política y autonomía en la UNAM*. México: CESU/Plaza y Valdés /UNAM, 2006, p.57.

Con el triunfo del proyecto liberal hacia la segunda mitad del siglo XIX, la construcción de un nuevo proyecto educativo alejado de la influencia religiosa se fundamentó con la filosofía positivista¹⁰, con la cual se buscaba el orden y progreso en el país. Influencia que a la larga dio pie al proyecto de creación de la Universidad Nacional de México y que se vería cristalizado en 1910, proyecto que se inspiraba en el modelo de universidad berlinés y en el modelo napoleónico.¹¹ De manera que, la independencia administrativa no se extendió a otras áreas de la vida del país, pues se seguían importando ideas, modelos y doctrinas occidentales.

A pesar de que la Revolución Mexicana supuso grandes dificultades para la Universidad de México, ésta logró subsistir pero las cosas no mejoraron mucho con los gobiernos posrevolucionarios pues las tensiones continuaron entre el Estado y la Universidad, otorgándole la autonomía a ésta en un intento por distanciarse.

Las relaciones mejoraron hacia 1940, en el marco del “desarrollo estabilizador” y del “milagro mexicano”, para volver a tensarse con el movimiento estudiantil de 1968, y aunque en la siguiente década se trataron de recomponer, como parte de la política estatal, la irrupción del neoliberalismo complicó el panorama para la universidad.

Con la entrada de las políticas neoliberales, elaboradas por los países dominantes al terreno de la educación, se impusieron un conjunto de medidas principalmente a los países dominados para que las aplicasen. Medidas como la diversificación de las formas de financiamiento, actualización de estructuras de operación del gobierno universitario, mecanismos de calidad, flexibilidad curricular, descentralización y federalización, etc., las cuales llevan implícita la visión de mundo y la lógica de pensamiento occidental hegemónico, implementándose, en mayor o menor grado, a nivel nacional y dentro de la UNAM.

De tal forma que, en los sistemas educativos, el nivel de la educación superior es de especial importancia, pues representa la consolidación de un cúmulo de saberes,

¹⁰ Patricia Ducoing, *La Pedagogía en la Universidad de México 1881-1954. Tomo I, México: UNAM-CESU, 1990*, p. 20.

¹¹ José Joaquín Brunner, “Las transformaciones de la universidad pública”, *Universidad de Chile* No. 19, 2005, p. 34.

discursos y prácticas hegemónicas en el sujeto¹². Por tanto, el currículum al ser un proyecto social, político, cultural¹³ y económico implica, entre otras cosas, la selección de ciertos saberes, discursos y prácticas, excluyendo otros, atendiendo a criterios de validez, universalidad, practicidad, por nombrar algunos, que no han sido ajenos a la lógica occidental hegemónica, representado un espacio donde la manifestación de patrones de dominación mediante los saberes y conocimientos es todavía más evidente.

Este es el caso de la Licenciatura en Pedagogía dentro de la UNAM, la cual ha estado en tensión entre dos tradiciones de pensamiento occidental: el científico-positivista y el filosófico interpretativo. En la actual FES Aragón, tales tradiciones han devenido en patrones relacionados, en parte, con las formas de dominación coloniales de saber y conocimiento, los cuales se encuentran presentes en el currículum de la carrera, reproduciéndose e incorporándose en la formación de los estudiantes a través de los contenidos formales, los modelos didácticos y la relación educador-educando que integran al currículum, teniendo como escenario el neoliberalismo en México.

De tal manera, que entendiendo a la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón como un escenario político-pedagógico en el cual los actores (estudiantes y docentes) construyen, reproducen, replantean y se posicionan desde diferentes proyectos político-epistémico-pedagógicos, en la configuración de tal escenario se pueden distinguir tres tendencias: la pedagógica-tecnocrática instrumental como dominante, la pedagógica-filosófico-interpretativa como coadyuvante y la pedagógica-crítica como subalterna. Las dos primeras tendencias se fundamentan en la racionalidad tecnocrática y la racionalidad hermenéutico-posmoderna, respectivamente, y a partir de estas racionalidades, dichos modelos pedagógicos refuerzan en la cotidianeidad de la Licenciatura los posicionamientos acordes con ellas al descartar, ignorar, silenciar y descalificar otras racionalidades epistémicas¹⁴; por ejemplo, la de la Pedagogía Crítica en su vertiente latinoamericana sobre todo. Lo anterior se refleja en las prácticas

¹² Michael Apple, *Ideología y Currículo*, 2008. **Op. Cit.** p. 17.

¹³ José Gimeno Sacristán, *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, 1998. **Op. Cit.** p. 40.

¹⁴ Catherine Walsh, "Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado", *Tabula Rasa*, n° 9, Bogotá: 2008, p. 138.

educativas que se emiten desde algunos docentes y que son recibidas, asimiladas y re-proyectadas por parte importante de los estudiantes en su trayecto formativo dentro de la Licenciatura.

En este sentido, el plan de estudios 2002 privilegia contenidos de conocimiento que posicionan a la perspectiva de conocimiento occidental como aquella que puede ser válida y verdadera descalificando, persiguiendo e ignorando a otras formas del saber. Los contenidos y la bibliografía sugerida en los programas oficiales de las Unidades de Conocimiento de la fase de formación básica, e incluso el objeto de estudio del actual plan de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón: la Formación desde la tradición alemana de la *Bildung* dan cuenta de lo anterior, pues están ubicados, en su mayoría, en la perspectiva hegemónica occidental sin tomar en cuenta a las otras perspectivas de conocimiento, reforzando así la hegemonía de occidente. Para abordar el problema en este eje pedagógico: ¿qué se enseña-aprende?, se analizaron aquellos elementos del currículum que refuerzan este sistema de pensamiento en los estudiantes y a la larga lo van reproduciendo. Tales elementos consisten en una serie de Unidades de Conocimiento, contenidos y su respectivo acervo bibliográfico, que en términos generales están reproduciendo la colonialidad del saber, ya sea haciendo énfasis en las tradiciones filosóficas interpretativas, particularmente en los filósofos griegos clásicos y los pensadores alemanes desde el siglo XVIII hasta el s. XX, o bien, en las posturas científicistas y tecnócratas cuyo fundamento es la razón instrumental.

Así mismo, las formas que toman los procesos de enseñanza-aprendizaje en los salones de la Licenciatura reproducen y refuerzan ciertos signos coloniales. En su generalidad se desarrollan procesos de enseñanza-aprendizaje jerárquicos y verticales, en donde el profesor es quien posee los conocimientos y los estudiantes son meros receptores de ellos; es decir, los estudiantes se encuentran subordinados a la autoridad del profesor en su condición de poseedor-transmisor del conocimiento. Sobre las formas que toma el proceso de enseñanza-aprendizaje al interior del aula, las nociones que se construyeron para el análisis del eje ¿cómo se enseña-aprende?, de una manera jerárquica y vertical, en algunos casos autoritaria y en otros muy laxa, pero que no le quita el poder al profesor dentro del aula, por el contrario, lo refuerza. A su vez, los

estudiantes van aprendiendo, además de los contenidos de la Unidad de Conocimiento, que sólo pueden obtener conocimientos válidos por esa figura de autoridad, que está investida por la institución y por la sociedad, que trae consigo toda una carga de conocimientos que son considerados válidos.

Además, los propios estudiantes se ven a sí mismos vacíos de conocimiento, o menosprecian los conocimientos de los que son portadores, buscando la validación del profesor, quien a su vez, en algunas situaciones, encarna el papel de colonizador, al imponer dentro de la clase una visión única de conocimiento, sin permitir el intercambio de opiniones o saberes con los estudiantes, para lo cual pone en marcha mecanismos de descalificación, persecución, simulación del diálogo, o simplemente ignora a todo aquel que no comparta su postura. Por su parte, los estudiantes pueden presentar una resistencia y oposición, cuando el profesor se cierra al diálogo, o bien se acomodan al discurso desplegado por éste siempre y cuando esto les reporte aprobar el semestre con altas calificaciones. En cuanto a los ejes ¿quién es el educador? Y ¿quién es el educando?, se analizaron a estos sujetos, los cuales están inmersos en este contexto, en donde han entablado relaciones que presentan ciertos signos coloniales como la subordinación, no tan sólo de los estudiantes hacia el profesor, sino entre los mismos alumnos existen jerarquías y se subordinan unos a otros. Cabe mencionar que el análisis del eje ¿para qué se enseña-aprende?, se realizó de manera transversal en cada uno de los ejes anteriores.

Con base en lo expuesto hasta este punto, se construyó la siguiente tesis en la que se sustenta el presente trabajo: En la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón-UNAM, se ha consolidado un patrón de dominación en las tareas de producción/reproducción de conocimiento y en las estructuras de pensamiento que coadyuva con la reproducción de regímenes de pensamiento colonial y neocolonial. Lo anterior se concretiza en la manera en que los estudiantes de la Licenciatura configuran su formación como pedagogos a partir de los contenidos curriculares, la aprehensión del objeto de estudio marcado en el plan, la construcción o reproducción de conocimientos principalmente desde la perspectiva hegemónica de conocimiento occidental, las formas que toman los

procesos de enseñanza-aprendizaje y el establecimiento de la relación profesor-estudiantes en este marco.

Desde dicho patrón de dominación se impone a la perspectiva hegemónica de conocimiento occidental como canon normativo que el resto de conocimientos y saberes que aspiren a ser reconocidos como válidos y verdaderos deben cumplir. Perspectiva que contribuye al reforzamiento de la hegemonía cultural, política, económica y educativa de Occidente.

Por otro lado, el presente trabajo de investigación se posiciona desde la Pedagogía Crítica en articulación con la perspectiva teórica de los Estudios Decoloniales, la cual confluye con otras perspectivas críticas como los Estudios Subalternos, que cuestionan al colonialismo y al eurocentrismo pero no plantean la descolonización como un proceso que se construya desde y con los oprimidos sino sobre ellos, así como los Estudios Poscoloniales, que tienen una notable influencia del posmodernismo y posestructuralismo, centrandó sus análisis en el discurso y la cultura sin que necesariamente se proponga una descolonización desde esta perspectiva.

De tal manera que, los Estudios Decoloniales se diferencian, en términos generales, de los Subalternos y los Poscoloniales, en que los primeros además de plantear una crítica a la colonialidad y al eurocentrismo, también apuestan por el reconocimiento y revaloración de los conocimientos que fueron silenciados y/o descalificados por la perspectiva hegemónica de conocimiento eurocentrista y por la descolonización del pensamiento para lograr la emancipación del sujeto, lo cual representa en mi trabajo un punto de articulación con la Pedagogía Crítica, ya que ésta también busca la liberación y emancipación desde y con los oprimidos, como uno de los aspectos que en el *ethos* de dichas perspectivas está presente .

Los estudios Decoloniales surgen formalmente como resultado de la desintegración en 1998 del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos en Estados Unidos, y constituyen una crítica desde los conocimientos que fueron silenciados y/o

descalificados por la visión de conocimiento eurocentrista¹⁵. Desde la perspectiva de los Estudios Decoloniales, se hace la distinción entre el *colonialismo clásico* y la *colonialidad*. De acuerdo con Quijano, el *colonialismo clásico* se refiere al “establecimiento de una relación de dominación directa, política, social y cultural de los europeos a los conquistados.”¹⁶, a lo cual Grosfoguel añade que esa relación además de dominación fue de opresión y explotación ejercida directamente por una administración colonial.¹⁷

Es durante el colonialismo clásico que el *eurocentrismo* se establece como la racionalidad específica del nuevo orden mundial; al hablar sobre el eurocentrismo se parte de entenderlo como la perspectiva de conocimiento “... que se hace mundialmente hegemónica colonizando y sobreponiéndose a todas las demás, previas o diferentes, y a sus respectivos saberes concretos, tanto en Europa como en el resto del mundo.”¹⁸ Desde esta perspectiva se declara la supremacía de Europa sobre los demás pueblos del mundo como argumento para justificar la dominación y explotación de la que son objeto los pueblos colonizados.

El escenario en el que actualmente se manifiestan las problemáticas descritas es el *neoliberalismo*, el cual, de acuerdo con Jaime Osorio, el neoliberalismo tiene cuatro facetas interrelacionadas entre sí: la política económica nos podemos referir por lo menos a cuatro aspectos: como política económica, como modelo económico, como proyecto de refundación societal y como ideología¹⁹. En México se ha venido expresando a partir de 1980 bajo la forma del adelgazamiento del Estado, polarización de las desigualdades sociales, aumento de la pobreza, imposición de políticas, estrategias y ajustes estructurales elaborados por los países dominantes, privatización paulatina del sector público, entre otras manifestaciones. En el caso de la educación

¹⁵ Ramón Grosfoguel. “La Decolonización de la economía política y los estudios poscoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global”, *Tabula Rasa*, n° 14, Bogotá: 2006, p. 19-21.

¹⁶ Aníbal Quijano, “Colonialidad y Modernidad/Racionalidad”, *Perú Indígena*, vol. 13, no. 29, Lima, 1992, p. 11.

¹⁷ Ramón Grosfoguel. “La Decolonización de la economía política y los estudios poscoloniales...”, 2006. **Op. Cit.** p. 29.

¹⁸ Aníbal Quijano, “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina,” en: Lander, Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Argentina: CLACSO, 2000, p. 132.

¹⁹ Jaime Osorio, *Despolitización de la ciudadanía y gobernabilidad*, México: UAM Xochimilco, 1988.

superior, además de ciertos intentos por privatizar dicho nivel, la tendencia hacia una educación de tipo empresarial, en la cual se privilegia la adquisición de habilidades, destrezas y conocimientos que el mercado laboral demande.

Es en este punto donde el concepto de *colonialidad* adquiere relevancia, ya que -según Grosfoguel- ésta se refiere a la "...continuidad de las formas coloniales de dominación después del final de las administraciones coloniales, producidas por culturas y estructuras coloniales en el sistema mundo capitalista moderno/colonial."²⁰ Situaciones coloniales de opresión/dominación/explotación cultural, sexual, económica, política y epistémica que los grupos subordinados, étnicos y racializados, experimentan por parte de los grupos dominantes en la época actual, sin que necesariamente exista una administración colonial directa.

La *Colonialidad*, a partir de las dimensiones de análisis planteadas, entendida términos, se constituye – de acuerdo a Walsh- por tres aristas que están articuladas entre sí: Colonialidad del Poder, Colonialidad del Ser y Colonialidad del Saber.

La *Colonialidad del Poder*, "...se refiere al establecimiento de un sistema de clasificación social basado en una jerarquía social y sexual, y en la formación y distribución de identidades sociales de superior a inferior: blancos, mestizos, indios, negros."²¹ La noción sobre la que se fundamenta este sistema de clasificación social y sexual es la *raza*, desde donde se construyen y se asignan identidades geopolíticas que van de superior a inferior: lo blanco europeo, al menos que lo parezca, en la cima de la pirámide y todo lo no europeo en los cimientos.

La *Colonialidad del Ser*, que "...se ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y deshumanización. Apunta la relación entre razón-racionalidad y humanidad: los humanos son los que forman parte de la racionalidad formal."²² Tomando como referencia una jerarquía racial/social/sexual se lleva a cabo una operación que divide a la población en humanos y no humanos, considerando a éstos

²⁰ Ramón Grosfoguel, "La Decolonización de la economía política y los estudios poscoloniales...", 2006. **Op. Cit.** p. 28.

²¹ Catherine Walsh, "Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad...", 2008. **Op. Cit.** p.136.

²² **Ibidem**, 2008, p. 138.

últimos como seres inferiores, subalternos y/o deshumanizados que forzosamente necesitarán la tutela de los verdaderos humanos.

Por último, la *Colonialidad del Saber*, que se relaciona con el posicionamiento del eurocentrismo, y sus derivados como lo es el pensamiento euro-norteamericano, "... como la perspectiva única del conocimiento, la que descarta la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeizados."²³ Por ello se erige a sí misma como la visión de conocimiento que posee la autoridad para decidir, enjuiciar y desechar a las otras perspectivas que no sean acordes al canon normativo epistémico europeo y euronorteamericano imperantes, ya sea por no servir a sus intereses u oponerse a ellos.

Los sistemas educativos modernos, por su origen y naturaleza, constituyen uno de los lugares donde se manifiesta con mayor claridad la *colonialidad del saber*, pues ahí es "... (desde la escuela hasta la universidad) donde se eleva el conocimiento y la ciencia europeos como El marco científico-académico-intelectual."²⁴, universalmente válido y que además se erige como el canon normativo que el conocimiento debe seguir para poder ser reconocido como verdadero.

De tal forma que la Universidad representa un espacio privilegiado para la producción-reproducción de este patrón de dominación, en particular en el *currículum*, pues siguiendo a Gimeno Sacristán éste constituye "...el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada."²⁵; proyecto que hegemónicamente ha sido construido de acuerdo a las directrices marcadas desde el Norte Global. En este sentido no es extraño que el currículum oficial de los sistemas de educación superior latinoamericanos en su mayoría privilegie contenidos, conocimientos y saberes eurocentristas en detrimento de aquellos construidos desde Latinoamérica.

²³ *Ibidem*, 2008, p. 137.

²⁴ *Ibidem*, 2008, p.138.

²⁵ José Gimeno Sacristán, *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, 1998. **Op. Cit.** p. 40.

En este marco, es importante entender a la *formación* como una configuración articulada, lo cual implica la idea de la “...desedimentación de lo constituido para reconocer lo posible en lo dado...”²⁶, por tanto no debe entenderse a la formación como un objeto teórico repetitivo, sino como un campo problemático configurado histórica, política, social, económica y culturalmente desde el cual el sujeto pueda reconocer y construir opciones alternativas y no cerrarse a las ya dadas; es decir, desde un sentido potenciador del sujeto.

No obstante, también puede hablarse de una formación parametralizante, que intenta responder a las exigencias del mercado, pues –siguiendo a Orozco- “Las políticas educativas a nivel superior y las nuevas agencias proponen formar a los estudiantes para saber usar la información disciplinaria y la gran cantidad de datos disponibles, para solucionar los problemas del aparato productivo.”²⁷ Una formación en la cual existe una lógica de parametralización tanto del sujeto como de sus saberes y conocimientos, y que lo encasilla en ciertos estándares bajo el nombre de sujeto competente, sujeto productivo o sujeto emprendedor.

Por otro lado, partiendo de una postura que rechaza, crítica o problematiza la lógica de la instrumentalización de lo pedagógico y lo educativo, concebimos a la didáctica, a la enseñanza y al docente se conciben desde un enfoque crítico. De esta manera recuperamos el planteamiento de José Contreras Domingo para quien la *didáctica* es “...la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas”²⁸, lo que abre la posibilidad de rescatar el proceso de enseñanza-aprendizaje y se da cuenta de toda su complejidad que va más allá de lo meramente operativa.

²⁶ Gómez Sollano, Marcela, “Formación de sujetos y configuraciones epistémico-pedagógicas”, en: Guadalupe Valencia, Enrique de la Garza y Hugo Zemelman (comps.), *Epistemología y Sujetos: algunas contribuciones al debate*, México: UNAM/Plaza y Valdés, 2002, p. 82.

²⁷ Bertha Orozco Fuentes, “Los usos de la teoría para interrogar la realidad: reto para la formación universitaria”, en Marco Antonio García, *Los usos de la teoría en la investigación*, México: Seminario de Análisis Político de Discurso/Plaza y Valdés, 2009, p. 103

²⁸ José Contreras Domingo, *Enseñanza, Currículum y Profesorado: introducción crítica a la didáctica*, España: Akal, 2006, p. 19

Es por eso que se rechaza la concepción del profesor como un ejecutor, al concebirlo en los términos que Henry Giroux lo plantea, al concebirlo del profesor como un intelectual de la cultura y por lo tanto opuesta al papel de ejecutor que tiende a asignársele desde la lógica de la racionalidad instrumental.²⁹ También porque ayuda a esclarecer el papel que el docente desempeña en la producción, justificación, reproducción y legitimación de ciertos intereses y saberes de acuerdo al tipo de pedagogía que asumen.

Para la construcción de este trabajo se retoma el Presente Potencial de Hugo Zemelman sustentado en la perspectiva epistemológica del materialismo histórico dialéctico, fue la forma de razonamiento desde la cual se fundamenta la presente investigación. La cual, parte del concepto de Realidad como totalidad concreta, es decir, esta forma de organizar el pensamiento está abierta a la complejidad de lo real³⁰ evitando cualquier reducción por lo cual y es esencialmente crítica.

Los referentes metodológicos en los que se sustenta este proyecto es de carácter cualitativo, por lo que se parte de entender a la realidad como una compleja red dinámica de relaciones articuladas en distintos niveles, de manera que lo metodológico lo concebimos como un conjunto de estrategias, métodos y técnicas que permitieron acercarnos al objeto de estudio a partir de las exigencias que la realidad le plantea al investigador para acceder. Cabe mencionar que la investigación en el campo de la Pedagogía con referentes empíricos sobre colonialidad del saber en un escenario educativo es limitada e incipiente³¹, por tanto una investigación donde se analice la trascendencia que la perspectiva hegemónica de conocimiento occidental tiene en la configuración de la formación pedagógica de los estudiantes puede visibilizar esta problemática y llevar a situar en una justa dimensión el peso que los saberes coloniales tienen en los procesos de formación en la Licenciatura en Pedagogía, particularmente la que se imparte en la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM y además

²⁹ Henry Giroux. *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*, México: Siglo XXI-UNAM, 1992.

³⁰ Hugo Zemelman Merino. *Conocimiento y sujetos sociales: contribución al estudio del presente*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, 1987.

³¹ Consultado el 20 de junio de 2016, en: [TESIUNAM oreon.dgbiblio.unam.mx/F/IEKDVTDU9RG7XS6FF4XYJCKKCEHGTB36759TDPPVEYMA52MEAT-53954?func=short-0-b&set_number=005948&request=colonialidad](https://tesis.unam.mx/F/IEKDVTDU9RG7XS6FF4XYJCKKCEHGTB36759TDPPVEYMA52MEAT-53954?func=short-0-b&set_number=005948&request=colonialidad)

también puede posibilitar el planteamiento de un cambio en el marco epistémico-disciplinar de la carrera.

En este marco, retomamos para el desarrollo en tanto construcción, a lo específico de nuestro estudio, los cinco criterios metodológicos planteados por Hugo Zemelman: 1. Definición del problema, 2. Delimitación del campo problemático, 3. Definición de los observables, 4. Determinación de los puntos de articulación, y 5. Campo de opciones viables y elección de alternativas.³²

En cuanto a la definición del problema eje, cabe señalar que esta investigación surgió de una percepción empírica sobre la colonialidad del saber cómo una forma de dominación presente en la configuración de la formación pedagógica de los estudiantes dentro de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón. De tal manera que para la delimitación de la problemática se seleccionaron los siguientes conceptos ordenadores: colonialidad del saber, eurocentrismo, dominación, opresor, oprimido, formación, educación, pedagogía, currículum, políticas educativas, modelos pedagógicos, modelos didácticos, educador, educando. Reconstruyendo así el contexto en el que el problema eje se manifiesta e historizando su trayectoria en el tiempo.

Los observables empíricos que se configuraron como base para situar algunos recortes de observación fueron: referentes teóricos posicionados desde occidente, despolitización del sujeto, dificultad por construir propuestas alternativas, dominación de técnicas, fragmentación, actitud colonial frente al conocimiento. Para identificar estos observables en la realidad se recurrió al grupo focal con alumnos que se encontraban cursando el sexto y octavo semestre la Licenciatura en Pedagogía, quienes también respondieron un cuestionario.

El grupo focal se entiende como "...una técnica de investigación social que privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo."³³

³² Hugo Zemelman, *Conocimiento y sujetos sociales: contribución al estudio del presente*, 1987. **Op. Cit.** p. 70.

³³ Juan Luis Álvarez- Gayou Jungerson. "Métodos Básicos", *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, México: Paidós, 2003, p.132.

De manera que en la conversación y el intercambio los participantes pudieron manifestar la manera en que piensan y viven su proceso formativo enmarcado en el escenario del currículum y las prácticas concretas que han marcado su formación pedagógica en la FES Aragón.

En este sentido, esta técnica "... tiene por objetivo provocar confesiones o autoexposiciones entre los participantes, a fin de obtener de éstos información cualitativa sobre el tema de investigación."³⁴ Lo que se buscó fue captar la manera en que los signos coloniales del saber se manifiestan en los estudiantes así como las huellas que ha dejado en su formación pedagógica, por esta razón la técnica del grupo focal resultó idónea en el desarrollo de esta investigación, pues permitió recuperar la voz de quienes han vivido el currículum de la Licenciatura en Pedagogía en el *campus* de Aragón.

Al respecto cabe precisar los siguientes aspectos para situar el proceso de indagación que llevé a cabo: número de grupos, número de participantes en el desarrollo de la investigación, duración y la guía en la que se basó el trabajo con el grupo.

En cuanto al número de grupos: Los criterios para definir con cuántos grupos llevar a cabo la técnica no son de tipo estadístico, sino estructural, es decir que el grupo esté compuesto de personas que posean el tipo social que se están investigando y que mínimamente sean dos grupos. En el caso de esta investigación, los dos grupos se integraron por estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón completaron la fase de formación básica, es decir, estudiantes regulares que, en el momento del trabajo de campo, se encontraban en el 6° y el 8° semestre de la carrera.

Número de participantes en el desarrollo de la investigación: de seis a 15 estudiantes por grupo.

Selección de participantes: Se trabajó con los estudiantes de los grupos (2803) y (2604) que cursan las Unidades de Conocimiento TAT VI y el TAT II impartidas en el 6° y 8° semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón ya que cubrían el perfil de sujetos propuesto en la investigación. Es importante señalar que el contacto y

³⁴ Ídem, 2003.

vínculo con los grupos de la Licenciatura lo posibilitó la Mtra. Lucero Argott Cisneros, ambos grupos se encontraban cursando los Talleres de Apoyo a la Titulación II y IV a los que se les extendió la invitación para participar en este estudio.

Duración: Dos horas de sesión

Guía: La guía de preguntas para el desarrollo de la sesión se dividió en tres apartados: aspectos formales del plan de estudios que corresponde al eje ¿qué se enseña?, las formas que toma el proceso de enseñanza aprendizaje que concierne al eje ¿cómo se enseña-aprende?, y el perfil de los profesores de los ejes ¿quién enseña? Y ¿quién aprende?³⁵

Aspectos formales del Plan de Estudios:

- ¿Qué es la Formación?
- ¿Cuál es el objeto de estudio de la Pedagogía?
- ¿Cuál sería el lugar de América Latina en la Pedagogía?

Formas que toma el proceso de enseñanza aprendizaje

- En la generalidad ¿Cómo se llevan a cabo las clases que han tomado?
- ¿Qué hace el profesor?
- ¿Qué hacen los estudiantes?
- ¿Cuál es el lugar de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Cuál es el lugar del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Cuáles son los recursos didácticos que se utilizan? ¿Cómo se utilizan?
- ¿Consideran que el conocimiento se construye o se aprende?
- ¿Cómo externan sus dudas, inquietudes u opiniones?
- Perfil de los actores
- ¿Qué discursos de los que emiten los profesores les son más significativos?
- ¿Cuáles son las características de los profesores con los que te identificas?

Para abordar el eje relacionado con contenidos que conforman diversas unidades de conocimiento del Plan de Estudios de la carrera de Pedagogía, el qué se enseña-aprende, además del grupo focal, se recurrió la técnica del cuestionario entendiéndolo como "...un sistema de preguntas que tiene como finalidad obtener datos para una

³⁵ Ver Anexo 1. Guión de Preguntas para el Grupo Focal, p.205

investigación.”³⁶ , que en el caso de un cuestionario de preguntas abiertas como el que se aplicó, permitiera expresar libremente sus ideas sin limitar, acotar o condicionar sus respuestas.

Lo anterior con la intención de poder hacer una lectura pedagógica de los signos a través de los cuales se manifiesta la colonialidad del saber en los contenidos trabajados en los diversos cursos de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón. Y permitió la construcción de las siguientes categorías como mediación entre los referentes empíricos y los referentes teóricos: Predominio de la perspectiva de conocimiento occidental, caminar en círculos, despliegue de mecanismos de represión, despliegue de mecanismos de suplantación, reproducción, a pequeña escala, del mito del eurocentrismo, concepción temporal evolucionista, la autoridad viene de occidente y naturalización de la condiciones de desigualdad en la producción y difusión del conocimiento, realidad bifásica, ‘el mercado manda’, se aprende de un superior, la autoridad no acepta cuestionamientos, simulación del diálogo, mimetización por sobrevivencia, control y vigilancia para aprender, resistencia para aprender de un igual, la realidad no se puede transformar y ‘el pedagogo exitoso’.

En el cuestionario³⁷ se abordaron los contenidos de las siguientes Unidades de Conocimiento:

- Teoría Pedagógica I,
- Teoría Pedagógica II
- Didáctica General I
- Didáctica General II
- Historia General de la Pedagogía
- Historia de la Educación en México
- Filosofía de la Educación
- Epistemología y Pedagogía.

³⁶ Felipe Pardinás, *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*, México: Siglo XXI, 2005 .p. 117.

³⁷ Ver Anexo 1. *Guión de preguntas para el cuestionario*, p.206.

El cuestionario fue enviado a cada integrante de los grupos de Taller de Apoyo a la Titulación IV y Taller de Apoyo a la Titulación II con los que también se trabajó la técnica de grupo focal.

En cuanto a la determinación de los puntos de articulación, se delimitaron aquellos donde se entrecruzan lo político, lo económico, lo social y lo cultural con la colonialidad del saber en la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón.

En relación al criterio cinco: Campo de opciones viables y elección de alternativas, se apunta a la resignificación de un marco epistemológico crítico decolonial como referente que articule contenidos de conocimientos, formas que el proceso enseñanza-aprendizaje toma en las aulas y el perfil de los actores.

El ejercicio metodológico y los aspectos particulares que derivaron del análisis de la información y el trabajo directamente con los actores de este proceso son, sobre todo, los estudiantes con las bases que el grupo focal, los cuestionarios y los intercambios sostenidos dieron, llevaron a una construcción particular que busca sintetizar parte de los hallazgos y el ejercicio de elaboración categorial en donde se condensan lógicas de sentido con aspectos de carácter teórico a partir de los elementos que derivaron de las narrativas de los estudiantes. Cada una de estas construcciones se representa gráficamente con esquemas que sintetiza a partir de tres coordenadas los aspectos vinculados con el referente empírico, la categoría intermedia y el referente teórico a lo largo del segundo capítulo.

A partir de esta delimitación del campo problemático de nuestro estudio y de los referentes teórico-conceptuales y metodológicos construidos se situó como objetivo general de este trabajo: Analizar la configuración de los modelos pedagógicos dominantes, y las racionalidades que los fundamentan, como patrones de dominación epistemológica eurocéntrica y norteamericana en la práctica educativa generada a partir del currículum de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón de la UNAM en el contexto actual.

En tanto que como objetivos particulares se establecieron los siguientes:

- Situar la trayectoria que ha seguido el pensamiento colonial en el aspecto formal del currículum de la Licenciatura en Pedagogía de la UNAM en el escenario neoliberal.

- Analizar el entrecruce de los contenidos oficiales, las formas que toman los procesos didácticos y la relación educador-educando en las prácticas educativas que se configuran en el marco del Currículum de la Licenciatura en Pedagogía UNAM FES Aragón, que propician la reproducción y construcción de saberes occidentales.

-Proponer algunos elementos la resignificación de un marco pedagógico-crítico-decolonial como referente articulador de la estructura de contenidos, de prácticas entre actores y de formas de llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje en la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón.

Sin duda hay procesos históricos, institucionales, siempre hay intersticios, resistencias, formas de resignificación como hoy se está mostrando en aspectos que resignifican o revalorizan los saberes tradicionales, las experiencias y la subjetividad. Sin embargo hay elementos que a partir de esta investigación muestran como hay lógicas de regulación, dominación, de exclusión, de posicionamiento de intereses que sin ser lo mismo, y tal y como lo han documentado diversos especialistas en los cuales se sostiene parte de este trabajo, la lógica colonizadora adquiere matices particulares hoy, pero está presente.

Para el abordaje de los temas propuestos y los resultados que derivaron de este estudio, el trabajo se conforma en tres capítulos. En el capítulo 1 se reconstruye el trayecto que la colonialidad del saber ha seguido en las universidades públicas, en particular la UNAM, haciendo un breve recorrido histórico desde la etapa colonial hasta el presente, centrando el análisis en la influencia de las políticas educativas neoliberales en la educación superior actualmente. Para posteriormente entrar al contexto de la conformación inicial de la Licenciatura en Pedagogía dentro de la UNAM.

En el capítulo 2, se analiza la influencia de la colonialidad del saber en los contenidos, las prácticas y actores que participan en la Licenciatura en Pedagogía del *campus* de Aragón de la UNAM, considerando para ello los ejes pedagógicos: ¿Qué se enseña-

aprende? ¿Cómo se enseña-aprende? ¿Quién es el educador? ¿Quién es el educando? Y ¿para qué se enseña-aprende?

En el capítulo 3 se presenta un esbozo de la propuesta que articula a la Pedagogía Crítica con el enfoque decolonial como referente posible para repensar el plan de estudios, las formas en que se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje en el salón de clases y la práctica educativa cotidiana.

Por último se presenta el apartado con las fuentes consultadas para el desarrollo de este trabajo y un anexo en el que se presenta información específica sobre el Plan de Estudios de la Licenciatura de Pedagogía y la sistematización de la información que derivó de los dos grupos focales y los cuestionarios que se llevaron a cabo.

CAPÍTULO 1

LA UNIVERSIDAD, LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA UNAM BAJO EL PREDOMINIO DE LA PERSPECTIVA HEGEMÓNICA DE CONOCIMIENTO OCCIDENTAL EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL

El presente capítulo se centra en analizar el trayecto que ha seguido el pensamiento colonial en la conformación de la carrera en Pedagogía, y en sus distintos proyectos curriculares en la UNAM. De tal manera, que se abordará el contexto global, intermedio y particular que enmarca al problema nodal de esta investigación: la colonialidad del saber en el currículum y en la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón.

Para el abordaje del tema propuesto, este primer capítulo se estructura en tres apartados. En el primero denominado: “La Universidad Pública en América Latina fundamentada en la perspectiva hegemónica de conocimiento occidental: un acercamiento a los antecedentes históricos y la entrada al contexto neoliberal desde México”, se analiza cómo la universidad en América Latina, particularmente la de México, ha estado signada por formas de pensamiento colonial, reconstruyendo, en términos generales, las distintas etapas por las que la UNAM ha atravesado desde su antecedente más remoto, la Real Universidad de México, hasta el presente contexto neoliberal.

En el segundo apartado: “La Educación Superior y la UNAM en el escenario colonizador del neoliberalismo”, se analiza la forma en que las políticas educativas internacionales han tenido eco en las políticas nacionales desde el gobierno de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) hasta la primera década del siglo XXI.

Para cerrar el capítulo, en el tercer apartado: “La Licenciatura en Pedagogía en la UNAM, antecedentes, tensiones articulaciones desde el pensamiento hegemónico occidental: de la Facultad de Filosofía y Letras hacia la ENEP Aragón”, se aborda el trayecto que ha seguido el pensamiento colonial en la configuración de la carrera en Pedagogía dentro de la UNAM, desde la influencia positivista en la Escuela de Altos Estudios con el objetivo de formar docentes científicamente preparados, pasando por las tensiones con las filosofías interpretativas en el contexto que la Facultad de Filosofía

y Letras ha propiciado desde su creación; hasta la transplatación del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía a la recién creada ENEP Aragón en 1976, en donde las pedagogías tecnocráticas y científicas se erigieron como hegemónicas, hasta el 2002 cuando entró en vigor el actual plan de estudios, en el que las pedagogías interpretativas se disputan el predominio, con las implicaciones que esto ha tenido y está teniendo en la formación de las generaciones.

1.1 La Universidad Pública en América Latina fundamentada en la perspectiva hegemónica de conocimiento occidental: un acercamiento a los antecedentes históricos y la entrada al contexto neoliberal desde México

En el presente apartado del primer capítulo de la tesis se aborda el contexto global, intermedio y particular en el cual tiene lugar el problema de investigación. Para lo cual se analizará el trayecto que el pensamiento neoliberal ha seguido en la universidad pública latinoamericana, específicamente en el caso de México, desde sus orígenes con la Universidad Real de México hasta la actual Universidad Autónoma de México en el contexto de la globalización y el neoliberalismo.

En referencia a la globalización, dependiendo el lugar desde donde se emita el discurso, mucho se ha escrito y se ha dicho¹, si se habla desde posiciones conservadoras se han destacado sus bondades, que sí permite una mayor comunicación, un acceso más fácil y rápido a la información, un mayor intercambio y entendimiento entre culturas, etc., pero rara vez el factor económico sale a relucir, de dicha denuncia se encargan los discursos que están en contra, no de la globalización, sino de lo que está detrás de dicho fenómeno en el orden de la transnacionalización de la economía.

También se ha dicho, o al menos dado a entender, sobre todo en los discursos conservadores, que la globalización es un fenómeno sin precedentes en la historia

¹Carlos Tunnerman, "Los desafíos de la Universidad en el Siglo XXI", en *La Universidad necesaria para el siglo XXI*, Nicaragua, ISPAMER UPOLI, 2007, pp. 19.21.

humana, es decir algo nuevo y producto de las condiciones con las que se desarrolla el siglo XXI. Al respecto autores como Amin Samir sostienen que no es un fenómeno nuevo y que si ha tenido numerosos precedentes, él mismo lleva el rastreo hasta los intercambios comerciales, aunque en el camino no sólo eran mercancías las que se intercambiaban sino también costumbres, conocimientos, modos de vida, personas que conformaban civilizaciones tan antiguas como la China y la Egiptia.²

En este sentido, para Quijano³, la globalización actual tiene sus orígenes en 1492 con la “conquista” de América y lo que ésta implicó para la conformación del capitalismo colonial/moderno como un nuevo patrón de poder mundial y de acumulación de capital.⁴ Con lo cual, se establecieron de manera violenta relaciones de opresión, poder y subordinación de parte de los conquistadores-colonizadores hacia los conquistados-colonizados,⁵ con ello, el mundo se organizó en metrópolis y colonias, siendo las metrópolis, geográficamente ubicados en lo que actualmente es Europa Occidental, los centros de acumulación de capital y de producción de conocimientos y subjetividades; mientras que las colonias, localizadas en lo que actualmente se conoce como América Latina, África y algunas regiones de Asia, fueron explotadas en sus recursos naturales y mano de obra, explotación que resultaba de suma importancia para lograr el excedente en la producción y la acumulación de capital en las metrópolis, quedando al margen del centro, pero siendo forzadas a asimilar como propia la visión de mundo occidental, con todo lo que esto conllevó.

De tal modo que, al hablar de globalización no se hace referencia a un fenómeno precisamente sin precedentes en la historia humana. Aunque es cierto que la globalización que estamos presenciando tiene ciertos rasgos que las globalizaciones, o internacionalización y acumulación del capital en el marco de la división social y mundial del trabajo, anteriores no comparten.

² Amín Samir, *El Eurocentrismo, crítica de una ideología*, México: Siglo XXI, 1989.

³ Aníbal Quijano, “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina,” en: Lander, Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Argentina: CLACSO, 2000.

⁴ *Ídem*, 2000.

⁵ Ver: Aníbal Quijano, “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina,” 2000. **Op. Cit.** y Ramón Grosfoguel. “La Decolonización de la economía política y los estudios poscoloniales...”, 2006. **Op. Cit.**

El término “globalización”, -ligado con el neoliberalismo, está relacionado con la internacionalización y transnacionalización del capital-, cobró popularidad a partir de la década de 1970 a nivel mundial, y no es ninguna casualidad que coincida con el surgimiento del neoliberalismo a escala mundial, la cual se puede entender como un “...proceso pluridimensional que comprende aspectos vinculados a la economía, las finanzas, la ciencia y la tecnología, las comunicaciones, la cultura, la política, etc. Sin embargo, es la globalización económica-financiera la que arrastra a todas las demás, y se caracteriza por ser asimétrica...”⁶ En este sentido la globalización actual, a la cual se hará referencia en el desarrollo de este trabajo, es un fenómeno de expansión de capital⁷ vía corporaciones, es una globalización económica y para ser más precisos, es una globalización neoliberal.

En la globalización neoliberal son los intereses económicos capitalistas los que prevalecen y están por encima de todo, en ella se enarbolan los mismos principios que tiene la doctrina económica neoliberal: libre mercado, privatización del sector público, desregulación estatal, competencia, desdibujamiento de las fronteras, individualismo, concentración de la riqueza⁸, etc., a escala mundial. Y también comparte los efectos negativos de dicha doctrina económica: desigualdad económica y social, polarización y concentración de la riqueza, deshumanización, enajenación y recolonización, por mencionar algunos.

Este es el contexto en que las universidades públicas en Latinoamérica se han venido desarrollando desde hace más de treinta años con la irrupción del neoliberalismo en la escena mundial y la serie de políticas educativas que fueron desplegadas en todos los niveles para su acoplamiento al nuevo sistema-mundo económico⁹, atendiendo las particularidades regionales e institucionales de cada caso.

De acuerdo a Santiago Castro-Gómez, la universidad, en este caso la universidad pública latinoamericana, se encuentra inscrita en lo que él llama la estructura triangular

⁶ Carlos Tunnerman, “Los desafíos de la Universidad en el Siglo XXI”, 2007. **Op. Cit.** p. 21.

⁷ **Ídem**, 2007.

⁸ **Ídem**, 2007.

⁹ Roberto Gómez Rodríguez, “La ANUIES y la confección de las políticas de educación superior en México 1970-2000,” en: Germán Álvarez (coord.) *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior*, México: ANUIES, 2015.

de la Colonialidad: la colonialidad del poder, la colonialidad del ser y la colonialidad del osaber,¹⁰ para el presente trabajo interesa analizar a esta última.

Aunque en sus orígenes las universidades públicas latinoamericanas se remontan al modelo de universidad hispánica (Salamanca y Alcalá)¹¹, siendo la Real y Pontificia Universidad de Santo Tomás de Aquino (en la actual República Dominicana), la Real Universidad de Lima (en Perú) y la Real Universidad de México, las tres primeras en fundarse en territorio americano.

Real y Pontificia Universidad de México

La fundación de la Real y Pontificia Universidad de México en 1551, se dio en medio de la pugna entre conquistadores, posteriormente encomenderos, y la corona para la definición de un modelo social, económico y político. Los conquistadores proponían la implantación de la encomienda a perpetuidad y pedían a la corona la creación de un convento para la educación de sus hijas y una Universidad para los hijos con el fin de que se preparasen y pudieran, a largo plazo, encargarse del gobierno de la Nueva España; cabe resaltar que esos hijos ya formarían parte de los criollos, hijos de españoles peninsulares nacido en la Nueva España. Por su parte la Corona estaba interesada en restringir el apoyo de los encomenderos, por lo que la encomienda sería temporal como se consigna en las Leyes Nuevas, y en un inicio apoyó más la educación de los naturales.¹²

Por otro lado, estaban los encomenderos, que se encontraban en una relación tensa con la corona a causa de las encomiendas y para los que "...la formación de letrados, [...] se harían cargo del gobierno colonial. Para ello, la universidad aparece como pieza

¹⁰ Santiago Castro-Gómez. "Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes." En Santiago Castro-Gómez, y Ramón Grosfoguel (eds.) *El giro decolonial.*, 2007. **Op. Cit.**

¹¹ Carlos Tunnerman Bernheim, "Desarrollo histórico de la universidad en América Latina...", 2007. **Op. Cit.**

¹² Aunado a lo anterior, se encontraba el interés religioso-evangelizador representado por Fray Juan de Zumárraga, quien en las Instrucciones, documento enviado al rey, "...expresó la necesidad de llegar a un acuerdo y definir criterios homogéneos para llevar a cabo la evangelización. Para ello, creía conveniente establecer una universidad, es decir, un núcleo de hombres doctos capaces de resolver los conflictos y las dudas generadas por la tarea de evangelización. Los universitarios tendrían en sus manos la capacidad de orientar y unificar la acción de todos los cuerpos eclesiásticos." De tal manera que Zumárraga concebía a la Universidad como una especie de órgano consultativo conformado por eruditos que fueran capaces de brindar respuestas respecto a las mejores maneras de evangelización para los naturales. Consultar: Armando Pavón Romero, "La fundación: entre un proyecto de evangelización y dos de sociedad", 2010. **Op. Cit.** p.30.

fundamental.”¹³ Además, se encontraban molestos por los esfuerzos que se hacía para la educación de los naturales, por ejemplo el Colegio de la Santa Cruz de Tlatelolco que contó con el apoyo del clero y la corona, razón por la cual exigieron la creación de una Universidad, como las que había en Europa, para la educación de sus hijos.

En tal contexto y después de varias negociaciones, el 21 de septiembre de 1551 fueron firmadas las cédulas de fundación de la Real Universidad de México,¹⁴. La fundación de una Universidad para los hijos de estos conquistadores y primeros pobladores fue una estrategia política de la corona para posicionarse sobre los grupos que buscaban beneficios particulares.”¹⁵ En este sentido, aunque los encomenderos pidieron al rey una universidad para la educación de sus hijos, criollos¹⁶, al fundarla, éste dicta que la Universidad es para españoles e indígenas, no obstante estos últimos quedaron excluidos de facto y por ende los únicos beneficiarios fueron los españoles.¹⁷

La Real Universidad de México estuvo estrechamente relacionada con la Universidad de Salamanca; en las cédulas de fundación el rey determinó que la nueva universidad tendría los mismos privilegios, con algunas excepciones, que la de Salamanca, aunque no dice nada respecto a la forma de organización de la nueva universidad, pero seguramente por la vinculación que se hizo con los privilegios otorgados similares a los salmantinos se tomó en la Nueva España a dicha universidad como modelo a seguir, es decir se optó por un modelo claustral.¹⁸ En este sentido, los estatutos y reformas que se hacían en la Universidad de Salamanca tenían repercusiones en la Real Universidad de

¹³ *Ibidem*, 2010, p.46.

¹⁴ *Ibidem*, 2010, p.53.

¹⁵ Respecto a la composición de la matrícula, los estudiantes inscritos eran hijos de encomenderos, frailes y sacerdotes del clero secular ; sobre los motivos para inscribirse a la universidad de los hijos de encomenderos o hijos de conquistadores sin encomienda tuvieron diferentes motivos para hacerlo: “Los hijos de encomenderos necesitaron de los conocimientos que se daban en las cátedras para el cargo de escribano o regidos en el cabildo de la Ciudad de México, la obtención del grado pasó a un segundo plano. Mientras que para quienes no tenían encomiendas, los grados y méritos académicos fueron de gran utilidad para poder integrarse en un nueva corporación en la que no eran tan importantes los méritos familiares.” Consultar: Martha Atzin Bahena Pérez. *Destinos abiertos: hijos de encomenderos en la primera generación de la Real Universidad de México*. p. 2

¹⁶ *Ibidem*, p. 18

¹⁷ Armando Pavón Romero. “La población de la facultad menor: estudiantes y graduados en el siglo XVI”, en *Estudios y estudiantes de filosofía. De la facultad de artes a la facultad de filosofía y letras (1551-1929)*, México: UNAM-IISUE, 2008, p. 91.

¹⁸ Clara Ramírez González, *Grupos de poder clerical en las universidades hispánicas. Las regulares en Salamanca*, México: UNAM-IISUE, 2008.

México. Así, los estatutos salmantinos de 1538 fueron la base de los primeros estatutos de la Universidad de México bajo el nombre de Primitivas ordenanzas de 1553.¹⁹

Entre las cátedras inaugurales estuvieron: Teología, Artes, Prima de Cánones, Decreto, Gramática, Sagrada Escritura, Instituta y retórica.²⁰ Sobre

... el contenido académico de las lecciones y de las lecturas estaba bajo estricto control y revisión de las jerarquías eclesiásticas, y la toma de decisión autónoma también se veía limitada por la dependencia económica de la institución frente a la Corona.²¹

Los textos revisados, la metodología de enseñanza, la forma de evaluar y la organización interna de la universidad se asemejaron a los que se encontraban vigentes en la Universidad de Salamanca.

Universidad en los primeros años del México Independiente

La independización de las colonias de España en América Latina y

... el advenimiento del s. XIX y del ideal republicano serían el escenario en el que la Universidad contemplaría la iniciación de su fin. Su vida, al igual que la de la educación en general, iba a estar determinada por el grupo político que imperara en el momento. Las conmociones del país marcarían consecuentemente sus clausuras y reaperturas, hasta quedar finalmente abolida en 1865, como símbolo de destrucción de las estructuras coloniales...²²

En el caso de la Real Universidad de México,

Durante la guerra de Independencia y en los primeros años de la nueva República, la Universidad adoptó una postura partidaria en apoyo a los conservadores. La adhesión [a] esta tendencia política la afectó notablemente. Los liberales cerraron la Universidad en varias ocasiones y crearon instituciones diferentes, las cuales se enmarcaron en la naciente tradición positivista.²³

¹⁹ Enrique González (Edición crítica), *Proyecto de Estatutos ordenados por el virrey Cerralvo, 1626*, México: UNAM, 1991 p. 17.

²⁰ Entre los catedráticos había jueces y miembros de la audiencia quienes se enfocaron en la formación de abogados y por tanto en la Facultad de Leyes; y también miembros de las órdenes religiosas, dominicos y agustinos, quienes aprovecharon el foro que la Universidad representaba para la propagación de sus ideas sobre la evangelización; los miembros del clero secular se concentraron en las cátedras de la facultad de artes, que se consideraba el camino de acceso al conocimiento y por ende un escalón para llegar a la Teología; los seculares en un inicio comenzaron con un espacio reducido, aunque terminaron por desplazar al clero al cabo de los tres siglos de vida de la Universidad; y profesores privados que se encargaron de las cátedras de latín, gramática y retórica.

²¹ Imanol Ordorika, "El Estado, el sistema político y la universidad", 2006. **Op. Cit.** p.57.

²² Patricia Ducoing, *La Pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*, 1990. **Op. Cit.** p. 20.

²³ Imanol Ordorika, "El Estado, el sistema político y la universidad", 2006. **Op. Cit.** p.57.

Es por ello que fue suprimida en 1833 por decreto de Gómez Farías;²⁴ En 1834 es reabierta por Santa Anna y se ordena su reestructuración;²⁵ en 1856 es nuevamente suprimida, ahora por Ignacio Comonfort²⁶, “La nueva clausura de la Universidad sintetizaba las inquietudes del provisional gobierno liberal de olvidar el pasado e iniciar nuevos planes sin considerar la experiencia previa, y consolidada, junto con la derogación de las leyes del gobierno santanista,..”²⁷ En 1858 Zuloaga la reabre²⁸, pero finalmente en 1865 Maximiliano la suprimió nuevamente.²⁹

De tal manera que

En la confrontación entre liberales y conservadores, la Universidad reforzó su tendencia conservadora y se alió abiertamente con el ala más reaccionaria de la sociedad mexicana. Al conseguir los liberales la victoria final sobre los invasores franceses, el partido conservador y la Iglesia, la Universidad y los colegios fueron clausurados de manera definitiva y la educación religiosa desterrada.³⁰

Sin embargo, el objetivo de eliminar cualquier rastro e influencia de la universidad colonial en la educación no se vio cumplido del todo, pues

... la educación superior mexicana moderna heredó de la Universidad colonial cuatro tradiciones de gran importancia: el principio de autonomía respecto a la Iglesia y al Estado, la elección interna de los funcionarios universitarios, la participación estudiantil en el gobierno universitario y la responsabilidad financiera del Estado hacia la Universidad.³¹

También, es importante señalar que el proceso de independencia fue iniciado e instigado por los criollos, quienes se encontraban relegados de los puestos importantes en el gobierno de la Nueva España, puestos reservados para los españoles peninsulares, “Su proyecto de Independencia no podía ser sino conservador, desde luego que su intención no era cambiar el orden de cosas existentes, salvo la expulsión de los españoles.”³² Es decir, lo que buscaban no era la libertad de todos los habitantes

²⁴ Patricia Ducoing, *La Pedagogía en la Universidad de México 1881-1954...* 1990. **Op. Cit.** p. 23.

²⁵ **Ibidem**, 1990, p. 24.

²⁶ **Ibidem**, 1990, p. 27.

²⁷ **Ibidem**, 1990, p. 27.

²⁸ **Ibidem**, 1990, p. 28.

²⁹ **Ibidem**, 1990, p. 29.

³⁰ Imanol Ordorika, “El Estado, el sistema político y la universidad”, 2006. **Op. Cit.** p.59.

³¹ Imanol Ordorika, “El Estado, el sistema político y la universidad”, 2006. **Op. Cit.** p. 57.

³² Carlos Tunnermann Bernheim, *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI, 1999.* **Op. Cit.** p. 65

del territorio, sino la expulsión de los peninsulares y ocupar su lugar dentro de la jerarquía social.

Universidad durante el siglo XIX

Después del triunfo de los liberales comenzó la reconstrucción del país, para lo cual la educación ocupaba un papel importante en el desarrollo de la nueva nación. Como parte de dichos esfuerzos,

En la construcción del nuevo sistema de educación secular (1867-1874), el gobierno liberal volvió la mirada hacia una filosofía moderna importada de Francia por Gabino Barreda: el positivismo, es decir, la filosofía del orden y el progreso. Barreda fundó la Escuela Nacional Preparatoria como una institución cuyo propósito principal era formar el núcleo de un sistema educativo destinado al establecimiento del “espíritu positivo”.³³

Es importante señalar que el Positivismo se convirtió en la base ideológica de la clase dominante en México durante la segunda mitad del siglo XIX, influenciando diversos sectores de la vida social de aquellos años. Aunque no sin críticas que alegaron la rigidez de la doctrina y el carácter rutinario³⁴ de la misma.

La Universidad Nacional de México

Entre las voces críticas se encontraba Justo Sierra, antiguo positivista, profesor de la Escuela Nacional Preparatoria, quien formuló un proyecto para la fundación de la Universidad de México, primero en 1881, el cual sería el antecedente y en donde “... se manifestó como liberal positivista, inspirado en los sistemas alemanes, es decir, como continuador de la obra de Barreda, aunque ciertamente a su modo. Su nostalgia de libertad le hizo engendrar una institución dotada de independencia académica.”³⁵

Desatando múltiples críticas, pues hubo quienes la consideraban como un retroceso en la vida educativa del país.

Finalmente, sería hasta 1910, en el marco de los festejos por el primer centenario de la Independencia del país, que la nueva institución fue fundada. Así,

La *Universidad Nacional* fue creada como un proyecto de Estado del porfiriato. A pesar del rechazo absoluto de Sierra hacia la Real y Pontificia Universidad de México, la nueva Universidad heredó una fuerte tradición de autonomía y al mismo tiempo de completa

³³ Imanol Ordorika, “El Estado, el sistema político y la universidad”, 2006. **Op. Cit.** p.59

³⁴ **Ibidem**, 2006, p. 60

³⁵ Patricia Ducoing, *La Pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*, 1990. **Op. Cit.**

dependencia económica respecto al gobierno. La Universidad era esencialmente una institución tradicional y partidaria del régimen de Porfirio Díaz.³⁶

Las Universidades en América Latina, como se mencionó, "... nacen de la tradición castellana, financiamiento estatal, autonomía, misión pública, ofreciendo formación profesionalizada."³⁷ El propio Justo Sierra, reconocía y manifestaba su inspiración en los sistemas educativos alemanes, la universidad de Berlín en concreto, en el proyecto de 1881.³⁸ Adoptándose elementos de dos modelos diferentes, del modelo de universidad alemana, o de Humboldt, basado en el triple principio: unidad entre investigación y docencia, libertad de enseñanza y autogobierno, además del financiamiento estatal.³⁹

El otro modelo adoptado, fue el modelo de universidad napoleónica⁴⁰ caracterizado por

...por el énfasis profesionalista, la desarticulación de la enseñanza y la sustitución de la universidad por una suma de escuelas profesionales así como la sustitución de la investigación científica, que deja de ser tarea universitaria y pasa a otras instituciones...⁴¹

En este sentido, el objetivo de la Universidad, sometida a la voluntad estatal, es la formación de los profesionistas requeridos por el Estado y la atención de las necesidades sociales más urgentes, "Su misión es, por consiguiente, proveer adiestramiento cultural y profesional a la élite burguesa, imprimiéndole a la vez, un particular sello intelectual: promover la unidad y la estabilidad del Estado."⁴²

De manera que, el modelo de universidad pública en los países latinoamericanos, con matices y diferencias en cada contexto, sobre todo en gran parte del siglo XX, resulta de una combinación de rasgos que corresponden a distintas tradiciones y ciertos rasgos particulares de la región:

Un concepto de lo público que se identifica con el mecenazgo estatal más que con la solemne lealtad (alemana) con el estado. Un financiamiento fiscal que no va acompañado, como en los países de Europa continental, con exigencias de buena conducta institucional y la obligación de servir prioridades nacionales. Un régimen de

³⁶ Imanol Ordorika, "El Estado, el sistema político y la universidad", 2006. **Op. Cit.** p.62.

³⁷ José Joaquín Brunner. "Las transformaciones de la universidad pública", 2005. **Op. Cit.** p. 34.

³⁸ Patricia Ducoing, *La Pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*, 1990. **Op. Cit.** p. 20.

³⁹ José Joaquín Brunner. "Las transformaciones de la universidad pública", 2005. **Op. Cit.** p. 34

⁴⁰ Carlos Tunnermann Bernheim, *La universidad latinoamericana...*1999. **Op. Cit.** p. 65.

⁴¹ **Ibidem**, 1999, p. 66.

⁴² **Ídem**, 1999.

autonomía llevado al extremo por tanto, desacoplado de cualquiera exigencia; ni la obligación de informar y rendir cuentas ni la necesidad de someterse a una evaluación externa. Todo esto junto con un exaltado sentido ritual de misión pública que, sin embargo, se traduce en un limitado servicio educacional, preferentemente reservado para las clases y estamentos ilustrados o en proceso de rápida acumulación de capital cultural. Adicionalmente, un compromiso discursivo y ceremonial con las ciencias y la investigación...⁴³

En el caso de la Universidad Nacional de México (UNM), al poco tiempo de su fundación sobrevino el inicio de la Revolución Mexicana, con lo que inició un periodo de múltiples penurias para la institución recién creada. “Los estudiantes universitarios y las facultades participaron muy poco en las distintas etapas del proceso revolucionario, con algunas excepciones notables.”⁴⁴ Pero, en lo general, la UNM se mantuvo al margen del movimiento, y en algunos casos, lo crítico.

La Universidad Nacional Autónoma de México

Las cosas no mejoraron con los gobiernos posrevolucionarios, pues ante los intentos de éstos de subordinar a la universidad a su autoridad, las tensiones y conflictos surgieron casi de inmediato. En este marco, y después de una huelga en la institución, le fue concedida en 1929 la autonomía, como parte de los arreglos para calmar a la comunidad universitaria. Autonomía que se volvería total hasta 1933.⁴⁵ Cabe mencionar que las relaciones entre la Universidad y el Estado se recompusieron a partir de 1940, en el marco de los gobiernos desarrollistas y el “milagro mexicano.” Manteniéndose así, el modelo descrito más o menos estable hasta la irrupción neoliberal en la región.

De tal manera, que en la universidad pública latinoamericana, en particular el caso de México con la UNAM, los saberes, conocimientos y los lineamientos curriculares se orientan desde la colonialidad del saber; es decir, que en las universidades públicas en América Latina, sin desconocer las particularidades de cada una de ellas, se ha posicionado a la perspectiva hegemónica de conocimiento occidental como la corriente vía legítima de pensamiento verdadera y merecedora de entrar en sus aulas. Dicho posicionamiento coadyuva a la reproducción sistemática de un patrón de dominación colonial, o en palabras de Castro Gómez, refuerza la hegemonía cultural, económica y

⁴³ José Joaquín Brunner, “Las transformaciones de la universidad pública”, 2005. **Op. Cit.** p.38.

⁴⁴ Imanol Ordorika, “El Estado, el sistema político y la universidad”, 2006. **Op. Cit.** p. 63.

⁴⁵ **Ibidem**, 2006, pp. 64-67.

política de Occidente⁴⁶, mediante los conocimientos y saberes que se producen y reproducen dentro de ella, sin omitir que hay procesos que muestran otras posibilidades, aunque no representen la mayoría.

Posicionamiento que se reafirmó en la década de 1980, ante la crisis generalizada de los Estados desarrollistas y benefactores latinoamericanos, pues los gobiernos se vieron obligados a solicitar préstamos ante los organismos internacionales como es el caso del Fondo Monetario Internacional (FMI) o el Banco Mundial (BM), para intentar hacer frente a la situación por la que atravesaban. Préstamos que estaban condicionados a la aplicación de una serie de medidas denominadas inicialmente “programas de ajuste estructural”, que fueron implantados en su totalidad, aunque no sin enfrentar la resistencia de amplios sectores de la sociedad latinoamericana y algunos gobiernos de la región.⁴⁷

Del conjunto de dichas medidas, para la educación superior destacan las siguientes: la formación profesional, la investigación como producción de saberes y conocimientos, los textos que son revisados, las revistas donde los investigadores publican su trabajo, los posgrados y las políticas educativas nacionales e internacionales que rigen a la universidad, no sin que dentro de ella existan resistencias y diversas posiciones al respecto.⁴⁸

Dichas políticas son dictadas, sobre todo en las últimas décadas, por organismos internacionales, los cuales obedecen a los intereses de los países desarrollados o colonizadores, y sugeridas a los países colonizados, como el nuestro, para que sean aplicados en ellos. En este sentido, se trata de medidas donde la perspectiva hegemónica de occidente es manifiesta.

Estas políticas educativas se orientaron hacia distintas rutas, entre las que destacan: “Diversificación de tipos institucionales, funciones y fuentes de financiamiento,

⁴⁶ Santiago Castro-Gómez. “Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes.” **Op. Cit.**

⁴⁷ Roberto Rodríguez-Gómez. “Contexto del desarrollo de la educación superior en América Latina.” En Carlos Miñana y Elizabeth Bernal (Eds.), *Aportes para la construcción de la visión y el plan prospectivo de la Universidad Nacional de Colombia al año 2034*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia: 2015.

⁴⁸ Edgardo Lander. “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la Universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos.”, 2000. **Op. Cit.**

Descentralización y federalización...Vinculación productiva con el entorno, Implantación de fórmulas de planeación, evaluación y rendimiento de cuentas, Actualización de las estructuras, instancias y métodos de operación del gobierno universitario, Instrumentación de mecanismos de aseguramiento de calidad, Convergencia y flexibilización curricular...”⁴⁹, promoción de las modalidades tecnológicas y de las carreras universitarias pertenecientes al campo de conocimiento de frontera.

La primera de estas rutas, “Diversificación de tipos institucionales, funciones y fuentes de financiamiento”, responde en primera instancia al recorte al gasto público en sectores como salud y educación que los programas de ajuste estructural ordenaron a los gobiernos latinoamericanos, cuidando los intereses de la deuda externa. Esto, por un lado, llevó a un crecimiento discreto de la matrícula reduciendo el número de estudiantes aceptados, que en décadas anteriores había alcanzado niveles sin precedentes y que llevó a nombrar a ese fenómeno como la *masificación de la universidad*⁵⁰. Así la Universidad Pública Latinoamericana que prácticamente desde su creación en los estados independientes había tenido el monopolio de la educación superior, se vio obligada a buscar otras fuentes de financiamiento como donaciones, patentes, venta de servicios y productos, rentas del patrimonio inmobiliario,⁵¹ cobro o aumento en las cuotas de admisión y colegiaturas, vinculación con el sector productivo, etc.⁵²

Por otro lado, lo anterior, llevó a expandir y diversificar el número de instituciones privadas, al día de hoy algunas de estas instituciones privadas pertenecen a

⁴⁹ Roberto Rodríguez-Gómez, “Contexto del desarrollo de la educación superior en América Latina”, **Op. Cit.** p. 80.

⁵⁰ Al respecto, Roberto Rodríguez menciona que a inicios de la década de 1950 la matrícula de estudiantes no llegaba a 30, 000. Para 1960, esa cifra se duplicó hasta llegar a los 75, 000 estudiantil. Ver Roberto Rodríguez Gómez, “Expansión del sistema educativo superior en México 1970-1995”, en Magdalena Fresán Orozco (ed.), *Tres décadas de políticas del Estado en la Educación superior*, México: ANUIES, 1998, p. 169

Mientras que Rollin Kent Serna señala: “...en el transcurso de la década, la población estudiantil creció en 188%...”, esto es, en 1970 la matrícula era de 109, 630 estudiantes, para la década de 1980 creció a 315, 152 estudiantes. Revisar: Rollin Kent Serna. *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, México: Nueva Imagen, 1990, p. 97.

⁵¹ José Joaquín Brunner, “Transformaciones de la universidad pública”, 2005. **Op. Cit.** p. 41.

⁵² Roberto Rodríguez-Gómez, “Contexto del desarrollo de la educación superior en América Latina”, 2015. **Op. Cit.** p. 90.

conglomerados transnacionales, que ofrecían estudios universitarios⁵³ o educación superior, y algunas más no responden a estándares de calidad y excelencia educativa, es decir, comenzó la privatización del nivel de educación superior, inaugurándose así un proceso de mercantilización de éste, pues las universidades públicas al no poder atender la demanda, las instituciones privadas absorbieron a los jóvenes que el sistema de educación pública no pudo recibir.

En el caso de la universidad pública mexicana, el proceso de descentralización y federalización consistió en estrategias de desconcentración de la matrícula, para lo cual las universidades abrieron sedes académicas en regiones distintas al campus central con el objeto de atender la demanda de educación superior de diversos sectores de la población.⁵⁴

Al respecto la UNAM inició esta etapa desde la década de 1970 con la creación de cinco campus en la zona metropolitana de la ciudad bajo el nombre de Escuelas Nacionales de Estudios Superiores: Zaragoza, Iztacala, Cuautitlán, Acatlán y Aragón, y recientemente dio continuidad a dicha política con la apertura de dos unidades, una en Morelia y otra en León, bajo el nombre de Escuelas Nacionales de Estudios Superiores.⁵⁵

En cuanto a la implantación de fórmulas de planeación, evaluación y rendimiento de cuentas "...una de las transformaciones más distintivas del periodo tuvo lugar en el plano de la cultura organizacional, cuyo rasgo central está representado por el pasaje

⁵³ Por ejemplo, al finalizar la década de los ochenta, la matrícula inscrita en Instituciones de Educación Superior Particulares correspondía a menos del 20% de la matrícula total de dicho nivel, mientras que en los noventa el porcentaje creció casi al 30% y durante los primeros años del presente siglo a más del 40%. Para mayor profundidad en el tema consultar: Roberto Rodríguez-Gómez. "Educación Superior y Desarrollo. La importancia del contexto local.", *Revista de la Educación Superior*, Vol. XLIII (3), No.171, 2014, julio-septiembre, p. 203.

⁵⁴ Roberto Rodríguez-Gómez. "Educación Superior y Desarrollo. La importancia del contexto local.", *Revista de la Educación Superior*, Vol. XLIII (3), No.171, 2014, julio-septiembre, p. 204.

⁵⁵ Posteriormente a la creación de los cinco planteles de estudios superiores alternos al *campus* Ciudad Universitaria, paulatinamente se les fue otorgando el carácter la denominación de Facultad, en atención al cumplimiento del artículo 8° del Título Segundo de la Legislación Universitaria: "Para que una de estas instituciones tenga el carácter y la denominación de facultad deberá participar en al menos un programa doctoral, conforme a las disposiciones del Reglamento General de Estudios de Posgrado. La transformación de una escuela nacional en facultad, requerirá acuerdo aprobatorio del Consejo Universitario, previa aprobación y solicitud del consejo técnico respectivo y opinión del consejo académico del área correspondiente.", consultado el 31 de octubre de 2018 en: <http://www.dgelu.unam.mx/o1.htm>

Siendo el *campus* de Cuautitlán el primero en recibirlo en 1980 y el último el plantel de Aragón en 2005.

de las formas convencionales de planeación por objetivos hacia fórmulas de programación fundadas en evaluaciones ex-post.⁵⁶ De tal manera que la evaluación entró en escena durante la década de 1980, afianzándose en la década siguiente en el caso de México con su ingreso a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, y manteniendo su lugar central en las políticas educativas hasta la fecha.

La importancia de la evaluación para las políticas educativas internacionales, y por ende para las nacionales, radica en que es un instrumento a través del cual se despliegan mecanismos que “aseguren” la calidad y pertinencia de los elementos que integran al nivel de educación superior, y a las universidades como parte de tal conjunto. Sumado a lo anterior, la evaluación, vía estándares de medición y regulación, es también un mecanismo por medio del cual la universidad pública debe rendir cuentas, supuestamente ante la sociedad, sobre el destino del presupuesto asignado y los resultados obtenidos.

En este escenario, se comenzaron evaluando elementos del nivel superior de educación, planes y programas, a los estudiantes, después a los docentes, a los investigadores, a las formas de gobierno, hasta que la evaluación estuvo, y se mantiene presente, en casi todos los aspectos de la vida universitaria y del sistema educativo en su conjunto. De esta forma

... los procesos de evaluación llegarían a desempeñar un papel de primer orden en la promoción de niveles de desempeño y productividad, considerados como deseables...La evaluación cobró este sentido al ser vinculada con los procesos de asignación presupuestal en sus varios niveles: asignación de fondos para las instituciones, los proyectos y programas, las becas, incentivos y salarios, entre otros.⁵⁷

Como de acreditación y certificación de las carreras y áreas de conocimiento. De lo anterior, es interesante remarcar dos aspectos, la evaluación-reestructuración a planes y programas y la evaluación al personal académico que vincula a dicho proceso con los incentivos económicos destinados a éstos por la vía del Programa de Primas de Desempeño, que en la UNAM se conoce como PRIDE. En relación a los planes y

⁵⁶ Roberto Rodríguez-Gómez. “Contexto del desarrollo de la educación superior en América Latina”, 2015. **Op. Cit.** p. 87.

⁵⁷ **Ídem**, 2015.

programas de estudios, existen diversos procesos de evaluación tanto internos como externos, estos últimos cambian, además la función de emitir un dictamen para la acreditación de las licenciaturas, participa el Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación AC, CEPPE, en el caso de las licenciaturas en Pedagogía de la UNAM, como ejemplo de un organismo evaluador externo.

Respecto a los procesos de evaluación para el personal académico, en las universidades mexicanas se les pide informar de sus actividades en un periodo de tiempo establecido, un semestre o un año, si el dictamen favorece al académico evaluado le son asignados una serie de estímulos, generalmente económicos, a su desempeño satisfactorio.

Referente a la actualización de las estructuras, instancias y métodos de operación del gobierno universitario, éstas se encuentran en estrecha relación con el impulso de las políticas de evaluación y rendición de cuentas mencionadas. En este sentido, se han producido cambios en las estructuras, instancias y métodos de gestión del gobierno universitario,⁵⁸ entre los que es posible identificar los siguientes:

...gobiernos corporativos con menos rasgos colegiales y participación en ellos de personas externas a la universidad; nuevas estructuras de decisión que reemplazan el gobierno de comités o asambleas por posiciones más fuertes de gestión y procesos más cortos de decisión; adopción de medidas internas de *accountability* a través de informes de desempeño y evaluaciones de calidad e impacto; controles de calidad de la enseñanza y productividad e impacto de la investigación; programas de desarrollo profesional para el personal académico y no académico y para los encargados de la gestión universitaria; adopción de métodos de diseño, implementación y control presupuestarios y de estilos de gestión surgidos de la empresa privada y aplicados en el sector público bajo los enfoques del *new public management*.⁵⁹

Por otra parte, las políticas educativas sobre el currículum se orientan, hasta el día de hoy, a elevar la calidad, eficiencia y pertinencia de planes y programas de estudios universitarios, lo cual trae consigo acciones como la actualización periódica de los mismos, la convergencia y flexibilidad curricular, pues en un mundo globalizado los saberes y conocimientos deben tener también un carácter global y rápidamente adaptado a los cambios acelerados y nuevos descubrimientos, así como las

⁵⁸ José Joaquín Brunner, "Las transformaciones de la Universidad Pública," 2015. **Op. Cit.** p. 45.

⁵⁹ **Ídem**, 2015.

certificaciones y acreditaciones (procesos de evaluación interna y externa)⁶⁰ que los planes y programas de estudio deben cumplir para responder a estándares establecidos por el financiamiento estatal, particularmente en el caso de las universidades e instituciones de educación superior públicas.

Cabe mencionar, que gran parte de esas políticas educativas fueron aplicadas también, y en algunos casos antes, en países centrales como Estados Unidos, Inglaterra, Nueva Zelanda,⁶¹ no obstante las condiciones históricas, geopolíticas y socioculturales de dichos países son distintas a las que presenta Latinoamérica, pues dichas políticas en los países centrales forman parte del su propio proyecto de nación.

Por ejemplo con la inclusión de la educación superior como servicio regulado por la Organización Mundial de Comercio en el Acuerdo General de Comercio de Servicios (GATTTS por sus siglas en inglés) gran parte de las transnacionales que ofrecen servicios de educación superior, colonizantes, a países en vías de desarrollo como los de África y América Latina, tienen sus sedes en Estados Unidos o Nueva Zelanda.⁶²

En relación a lo anterior, el saber que en su mayoría se propaga en las universidades públicas latinoamericanas en el marco de la globalización neoliberal, sigue siendo un saber colonizante que ha repercutido "...directa o indirectamente en la definición de prioridades de investigación y de formación, no solamente en las ciencias sociales y humanísticas sino también en las ciencias naturales..."⁶³ al interior de las carreras universitarias. Lo cual está en sintonía con las directrices marcadas por los organismos internacionales en formas de medidas que deben implementarse en materia de educación.

En el siguiente apartado, se profundizará sobre el impacto de las políticas educativas neoliberales en la educación superior en México, particularmente en la UNAM,

⁶⁰ *Ídem*, 2015.

⁶¹ José Joaquín Brunner, *Universidad y Sociedad en América Latina*, México: Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación, 2007.

⁶² *Boaventura De Sousa Santos, La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, Bolivia: CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores, 2007.

⁶³ *Ibidem*, 2007, p. 48

reconociendo acontecimientos históricos de la década de 1970 importantes para esta investigación, como la creación de los planteles alternos, hasta la década de 2010.

1.2 La Educación Superior y la UNAM en el escenario colonizador del neoliberalismo

En el apartado anterior se abordó, en términos generales, el contexto internacional de las universidades públicas en América Latina dentro del marco de la globalización neoliberal en relación a la colonialidad, presente tanto en el saber universitario como en la estructura de la universidad, sin perder de vista las particularidades de las instituciones y regiones concretas. De esta manera se identificaron una serie de aspectos que constituyen a la Universidad, a partir de los cuales es posible analizar el patrón de dominación que encierra la colonialidad del saber, es decir, del posicionamiento de la perspectiva hegemónica de conocimiento occidental como la perspectiva “válida”, “verdadera” y “universal”. En el presente apartado se dará continuidad al análisis de las políticas educativas, ahora en el contexto nacional y sus repercusiones dentro de la UNAM.

Los signos de la crisis del Estado mexicano, en el marco del desarrollismo, tuvieron como una de sus expresiones el movimiento estudiantil de 1968 que hizo evidente, en parte, el descontento de la sociedad específicamente de los jóvenes frente a la lógica autoritaria y deslegitimada de las instituciones, así como por las implicaciones socioeconómicas que el reajuste del modelo de acumulación capitalista tuvo en la época como parte de la reorganización geopolítica a nivel mundial. Aunque formalmente el país entró al neoliberalismo durante el mandato de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), es posible percibir en los sexenios de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) y José López Portillo (1976-1982), algunos antecedentes de carácter tecnocrático de lo que en la siguiente década se perfiló como las bases de las políticas educativas de corte neoliberal.

El sexenio de Luis Echeverría comenzó con un ambiente social muy agitado y con fuertes cuestionamientos hacia la legitimidad del sistema, después de lo ocurrido con el movimiento estudiantil, por lo que sus políticas se orientaron a lograr el consenso y la reconciliación social para reestablecer, o al menos intentar recomponer, el equilibrio social y político.⁶⁴ En este proceso la Reforma Educativa Nacional y la Reforma Universitaria fueron el eje de las políticas que se desplegaron en materia de educación y, por su importancia, ocupan un lugar relevante en el marco de las políticas de Estado de la época.

De tal forma que la política educativa, durante este sexenio, se posicionó

“...dentro de los postulados de las corrientes desarrollistas, priorizando a los de la CEPAL; es decir, se concibe a la educación como un factor de desarrollo, lo cual implica que a medida que al grueso de la población eleve su nivel de escolaridad, ésta será un elemento determinante que contribuirá a que el país se desarrolle.”⁶⁵

Así, particularmente la reforma en educación establecía medidas como: actualizar los métodos de enseñanza, impulso a la creación de ciclos de orden técnico terminal, la racionalización y descentralización de los recursos institucionales⁶⁶, así como la expansión y diversificación de las instituciones educativas, particularmente en los niveles medio superior y superior. Para la implementación de este ambicioso proyecto se formó la Subcomisión de Educación Superior, en la cual la ANUIES fue la instancia encargada de integrar los acuerdos que derivaron de las asambleas que realizó la Asociación, y que sirvieron como un puente entre la política educativa nacional y su aplicación en las universidades e instituciones de educación superior del país, particularmente las de carácter público.

En este sentido, en 1971 la ANUIES convocó a una asamblea extraordinaria celebrada en Villahermosa, en la cual

...se definieron programáticamente las medidas que debían tomarse para articular el sistema de educación superior del país: establecer un sistema de créditos académicos

⁶⁴ Olac Fuentes Molinar, “La ENEP: Proyecto y práctica”, en: *Memorias del primer foro académico-laboral ENEP*, México: Ediciones Foro Universitario/STUNAM, 1981.

⁶⁵ María Concepción, Barrón Tirado, “Las ENEP dentro de la reforma educativa”, en: *Memorias del primer foro académico laboral ENEP*, 1981. **Op. Cit.** p. 21.

⁶⁶ Roberto Rodríguez -Gómez. “La ANUIES y la confección de las políticas de educación superior en México 1970-2000.” En Germán Álvarez (Coord), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior 1950-2015*, México: ANUIES, 2015, p. 75.

comunes y equivalencias para propiciar la movilidad de profesores y estudiantes de una institución a otra; establecer un sistema nacional de exámenes y crear un centro nacional de producción de material didáctico; preservar la autonomía universitaria, e impulsar la cooperación interinstitucional en la elaboración de programas conjuntos para la investigación y los estudios de posgrado. Además, se suscribieron acuerdos para relacionar la enseñanza académica con el aprendizaje práctico, en particular las salidas laterales antes del término del ciclo.⁶⁷

Es decir, se establecieron las directrices que las políticas de educación superior deberían seguir durante ese sexenio, y que en algunos casos se extendieron en los periodos presidenciales subsecuentes.

En la UNAM, el Dr. Pablo González Casanova fue el rector de la UNAM (1970-1972), en los primeros dos años del sexenio de Echeverría. Durante su administración al frente de la máxima casa de estudios, el Dr. González Casanova impulsó el proyecto de la Universidad Nueva, el cual significaba una renovación desde el interior de la propia universidad, buscando nuevos métodos de enseñanza, aumentando el número de estudiantes y maestros, ampliando la oferta educativa a los sectores menos favorecidos, anteponiendo, de esta forma, el compromiso político que la universidad tenía con el país a cualquier otra cosa.

De esta renovación de las estructuras universitarias surgieron, por un lado la creación de un sistema de bachillerato alternativo al de la Escuela Nacional Preparatoria, el Colegio de Ciencias y Humanidades y, por otro lado, un sistema de licenciatura no presencial como la Universidad Abierta, propuestas que pasaron a formar parte de este proyecto que “Contemplaba la idea de romper con la enseñanza técnica y atomizada acercando el trabajo manual e intelectual, el científico, el histórico y el político.”⁶⁸ De manera que se pretendía ofrecer una educación integral a los sujetos, es decir, un tipo de educación que propiciara la acción y la reflexión en los estudiantes.

No obstante, como rector de la Universidad el Dr. González Casanova enfrentó diversas problemáticas que dieron como resultado su renuncia al cargo. En este marco, la UNAM bajo el rectorado del Dr. Guillermo Soberón, quien ocupó por dos periodos la

⁶⁷ Roberto Rodríguez -Gómez. “La ANUIES y la confección de las políticas de educación superior en México 1970-2000”, 2015. **Op. Cit.** p. 76-77

⁶⁸ Aurora Elizondo Huerta, “La reforma educativa y las ENEP”, en: *Memoria Primer Foro Académico Laboral ENEP*, 1981. **Op. Cit.** p. 17.

rectoría de la Universidad (1973-1981), se vio afectada por los últimos resabios del estado desarrollista y la entrada al neoliberalismo.

Su administración, en concordancia con la política educativa nacional e internacional, se caracterizó "...por una redefinición en lo general, y en lo particular por los esfuerzos de descentralización, de planeación guiados por una fuerte burocracia central...acercándose más al gobierno."⁶⁹ Y de la Universidad Nueva propuesta por el Dr. González Casanova se pasó a la Universidad Ideal, la cual debía operar eficientemente pero sin alterar el orden político, privilegiando el rendimiento y la eficacia.⁷⁰

La desconcentración territorial de las licenciaturas impartidas en el *campus* de Ciudad Universitaria fue una de las principales políticas emprendidas durante el rectorado del Dr. Soberón, lo cual dio pie al proyecto de las Escuelas Nacionales de Estudios Superiores (ENEPs) comenzando un proceso de descentralización. Como parte del proyecto de la Universidad Nueva, las escuelas alternativas contarían con una estructura académica y administrativa diferente al de las facultades tradicionales de Ciudad Universitaria, algo esencial en ellas era la vinculación entre la educación académica y la práctica profesional dentro y fuera de las aulas.⁷¹

Por su parte, el proyecto de las ENEP's, contemplaba en su origen el diseño de organización matricial o departamental⁷², es decir, que la organización estaba

...compuesta por dos elementos, un tipo de unidad académica productora de servicios académicos especializados y una unidad académica combinatoria de recursos académicos especializados, ambos producidos por los departamentos, pero a su vez productora de ciertos servicios correspondientes al campo estricto de la profesión. La idea, de manera simple, es que un conjunto de organismos productores de asignaturas de materiales, de servicios académicos, en su campo, ofrece a una serie de

⁶⁹Renate Marsiske. "La Universidad de México: historia y Desarrollo." *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, año/vol. 8. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2006, pp. 26.

⁷⁰ Aurora Elizondo Huerta, "La reforma educativa y las ENEP", en: *Memoria Primer Foro Académico Laboral ENEP*, 1981. **Op. Cit.** p. 17.

⁷¹ Armando Sánchez, "La interdisciplinariedad: planteamiento hacia una política académica", en: *Memoria Primer Foro Académico Laboral ENEP*, 1981. **Op. Cit.** p. 59.

⁷² Diseño que "se sustenta en la diferenciación del trabajo académico (...), de forma tal que cada departamento agrupa a un conjunto de disciplinas que corresponden a una misma área del conocimiento y cada carrera integra un plan de estudio con un conjunto de disciplinas que corresponde, en la práctica, a los distintos departamentos." En: Rollin Kent Serna, *La modernización conservadora*, México: Editorial Patria, 1990, p. 111.

coordinaciones servicios que se articulan de diferente manera, para determinar múltiples conformaciones de asignaturas de una carrera.⁷³

No obstante, el modelo matricial no se llevó a cabo durante mucho tiempo, dando paso al aislamiento de las carreras al interior de las ENEP, con pocas posibilidades de interacción entre ellas.

De tal manera, el proyecto de las Escuelas Nacionales de Estudios Superiores, como parte de una política de descentralización y racionalización de recursos, tuvo gran importancia, al crear cinco campus alternos (Zaragoza, Iztacala, Cuautitlán, Acatlán y Aragón) al central, en las zonas de la periferia de la ciudad de México.

En la siguiente administración a cargo del Dr. Octavio Rivero Serrano (1981-1985), se dio continuidad a las políticas de corte tecnocrático impulsadas por el Dr. Soberón, además se introdujeron, entre otras cuestiones, los llamados programas universitarios cuyo eje era vincular a la Universidad con los sectores político, social y, por supuesto, productivo.⁷⁴

De 1985 a 1989, el Dr. Jorge Carpizo McGregor asumió la rectoría de la UNAM, continuado con la tendencia de sus dos antecesores; así, para su rectorado la reorganización administrativa, la planeación y la evaluación tuvieron un lugar importante,⁷⁵ de lo cual derivó la elaboración del diagnóstico *Fortaleza y debilidad de la UNAM*, en donde se identificaban cuatro problemas que desde la mirada del Dr. Carpizo y su equipo enfrentaba la Universidad en la época: “1. El bajo nivel de los estudiantes, 2. Los problemas financieros de la Universidad, 3. La problemática de los sectores académico y administrativo, 4. La problematización de la organización académica e institucional,”⁷⁶ los cuales no eran ajenos a los planteamientos que a nivel nacional e internacional ocuparon parte de las agendas de instituciones, organismos y gobiernos.

⁷³ Olac Fuentes Molinar, *Las ENEP: proyecto y práctica*, en: *Memoria Primer Foro Académico Laboral ENEP*, 1981. **Op. Cit.** p. 41.

⁷⁴ Renate Marsiske. “La Universidad de México: historia y Desarrollo.”, 2006, p. 27.

⁷⁵ **Ídem**, 2006.

⁷⁶ UNAM, *Fortaleza y Debilidad de la UNAM: Reformas jurídicas derivadas de las propuestas de solución*, México: UNAM/Dirección General de Planeación, 1986.

En respuesta a las problemáticas que derivaron del diagnóstico presentado por el Dr. Carpizo se delimitaron y buscaron implementar una serie de medidas para responder a dichas problemáticas institucionales, como: la modificación al Reglamento de Pagos de la UNAM, aumento en las cuotas y mayores requisitos para el ingreso de los estudiantes de la UNAM. Medidas que eran eco de "...los lineamientos de los planes estatales para la educación superior en México."⁷⁷

En este punto, es importante hacer notar que tanto la rectoría del Dr. Rivero Serrano como la de Carpizo McGregor coinciden con la entrada de México al neoliberalismo, sobre todo a partir del sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988),⁷⁸ con el otorgamiento de préstamos por parte del Fondo Monetario Internacional (FMI), condicionados a la aplicación de "programas de ajuste estructural", que contenían una serie de políticas agresivas particularmente relacionadas con recortes importantes al presupuesto en educación, diversificación en las fuentes de financiamiento a las universidades, programas de evaluación, entre otros.

En este sentido, tales políticas encierran la imposición de un conjunto de medidas, las cuales fueron decididas por y desde los países centrales para que fueran implementadas en los países dependientes, condicionando préstamos a cambio de su aplicación, con lo que se impuso, de nueva cuenta, la visión económica, política, social, educativa y epistemológica hegemónica de occidente.

De tal forma que las medidas propuestas por el Dr. Carpizo McGregor, y también por el Dr. Rivero Serrano, pueden ser reconocidas como un intento de privatización de la universidad pública; sin embargo cabe recordar que la Universidad, en este caso la UNAM, es un espacio donde convergen distintas posturas, enfoques, opiniones y proyectos que no son ajenos a las posiciones de los diversos sectores que la integran,

⁷⁷ Renate Marsiske. "La Universidad de México: historia y Desarrollo.", 2006. **Op. Cit.** p. 28

⁷⁸ Al inicio de su sexenio, en 1982 la deuda externa de México ascendía a 80, 000 millones de dólares, lo cual conllevó a una moratoria por parte del país con sus acreedores extranjeros y a un posterior plan de reordenamiento financiero con el FMI "...el plan del Fondo Monetario Internacional exigió al gobierno mexicano mejorar sus finanzas públicas, controlar la inflación, disminuir el gasto público, mejorar el perfil del endeudamiento público. Y facilitó un préstamo de 5 000 millones de dólares en tres pagos anuales.", ver: Alicia Girón, "La renegociación de la deuda externa 1984-1999", *Revista Momento Económico*, Num. 10, UNAM, 1999, p. 14.

lo que lleva a que su comunidad responda con movilizaciones, luchas y procesos de resistencia frente a iniciativas que atentan contra los principios básicos de la educación pública. En este sentido, la respuesta al diagnóstico y a las políticas que el rector Carpizo quiso promover fue una huelga que estalló en enero de 1987 encabezada por el Consejo Estudiantil Universitario (CEU).

En la siguiente década, los programas de ajuste estructural fueron “menos agresivos” y se enfocaban en consolidar los resultados obtenidos por los programas de corte neoliberal de primera generación. Por esta razón,

En las administraciones correspondientes a Carlos Salinas de Gortari [1988-1994] y Ernesto Zedillo Ponce [1994-2000] de León se hizo hincapié en aspectos tales como: financiamiento diversificado; evaluación, acreditación y rendición de cuentas; fortalecimiento de infraestructuras; vinculación de las IES con el sector productivo.⁷⁹

En el caso de la UNAM, el Dr. José Sarukhán Kermes estuvo al frente de la UNAM durante todo el sexenio de Carlos Salinas y la mitad de la administración de Ernesto Zedillo, esto es de 1989 a 1997, es por eso que entre las políticas emprendidas durante su rectorado en la Universidad resaltan acciones como la consolidación de procesos de evaluación, la creación de “...un sistema de estímulos al personal académico,⁸⁰ el fortalecimiento de postgrado y la vinculación entre docencia e investigación.”⁸¹ Haciendo eco de las políticas educativas dictadas por los Organismos Internacionales, retomadas por los gobiernos mexicanos y reflejadas en las universidades públicas como la UNAM.

Acciones que se vieron reflejadas en el documento *Proyecto de Universidad*, del cual cabe recuperar algunos puntos importantes: “...Evaluación y planeación de la vida académica, incluyendo un programa de evaluación del personal académico; reformar el Estatuto del Personal Académico; definir el papel de los cuerpos colegiados...

⁷⁹ Roberto Rodríguez -Gómez. “La ANUIES y la confección de las políticas...”, 2015. **Op. Cit.** p.87.

⁸⁰ En lo que se refiere al sistema de estímulos al personal académico, Roberto Rodríguez señala como, alineándose con la política estatal, “En 1994 comenzó a operar el Programa de Superación del Personal Académico, conocido como Supera (diseñado por la ANUIES en 1993), mediante el cual la autoridad educativa distribuía entre las universidades del país becas para la promoción del nivel académico de la planta docente. Por medio de Fomes y Supera se inició la reconversión del método tradicional de financiamiento a las instituciones públicas de educación superior, consistente en la asignación de presupuestos con base en indicadores de matrícula y a partir de procedimientos de negociación entre la sep y cada una de las instituciones **Ibidem**, 2015, p.90.

⁸¹ Renate Marsike, “La Universidad de México: historia y Desarrollo”, 2006. **Op. Cit.** p. 28.

Diversificación de las fuentes de financiamiento, búsqueda de eficiencia administrativa”⁸². Estos puntos se encuentran en concordancia con la política educativa nacional de aquellos sexenios, que a su vez se deriva de la política educativa internacional y bajo la cual subyace la imposición y el posicionamiento de la actual visión hegemónica occidental de mundo como la única posible.

Políticas que encontraron resistencia y oposición entre la comunidad universitaria, sin embargo finalmente fueron aplicadas en la universidad, a excepción de la Reforma a los Estatutos de la UNAM y al Reglamento General de pagos.⁸³ El siguiente Rector, el Dr. Francisco Barnés de Castro, (1997 a 1999), dio continuidad a la orientación tecnocrática y alineada con las políticas de Estado, lo cual dio origen a la crisis más grande en la historia reciente de la Universidad, la huelga iniciada en 1999⁸⁴ y que terminó al año siguiente, siendo la más larga de la historia de la UNAM y costándole el cargo de rector al Dr. Barnés de Castro, quien renunció en noviembre de 1999.

La Huelga estalló debido a la aprobación por el Consejo Universitario de una iniciativa del Rector para “ajustar las cuotas de matrícula estudiantil”, en concordancia con las recomendaciones de la OCDE al gobierno mexicano sobre la reducción del gasto público en educación y la diversificación de las fuentes de financiamiento de las instituciones de educación superior, y que formaron parte de la agenda para la educación superior en la administración del presidente Ernesto Zedillo. Ante, lo que gran parte de la comunidad estudiantil vio como un intento más para privatizar la educación superior y a la Universidad Pública, sobrevino la huelga.

Después de la salida del Dr. Barnés de Castro, el Dr. Juan Ramón de la Fuente, entonces al frente de la Secretaría de Salud, fue designado por la Junta de Gobierno de la UNAM como nuevo rector, durando en el cargo dos periodos 1999-2007. Finalmente, en los inicios del año 2000 y bajo una serie de acciones represivas, la huelga fue levantada. A la administración del Dr. De la Fuente corresponden el último año del sexenio de Ernesto Zedillo, todo el mandato de Vicente Fox Quesada y un año del

⁸² *Ibidem*, 2006, p. 29.

⁸³ *Ídem*, 2006.

⁸⁴ *Ídem*, 2006.

periodo de Felipe Calderón Hinojosa, con lo que esto representó para el país y para la propia universidad.⁸⁵

Ambos sexenios, el de Vicente Fox Quesada (2000-2006) y Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) abarcan lo que algunos autores denominan como “alternancia política”, en el sentido de que representaron el fin de 70 años hegemonía política de Partido de la Revolución Institucional (PRI) en el poder. Sin embargo, esa alternancia no se tradujo en un cambio de dirección en las políticas estatales, las educativas incluidas; por el contrario en las políticas educativas de ambos sexenios se le dio continuidad a las implementadas desde 1982 en el país, tales como

...el desarrollo de un sistema de garantía de la calidad de los programas educativos mediante ejercicios de evaluación externa y acreditación; la implantación en las IES de mecanismos de planeación estratégica —enfocados al fortalecimiento institucional—, transparencia y rendición de cuentas; el planteamiento de incentivos para la mejora académica del profesorado y el desarrollo de cuerpos académicos en las IES; los programas institucionales de infraestructura y equipamiento; así como la puesta en práctica de diversas reformas académicas, de organización y gestión de las instituciones.⁸⁶

Las políticas mencionadas tuvieron eco en la UNAM, en el año 2003, el último del primer periodo del rectorado del Dr. Juan Ramón de la Fuente, los programas de fortalecimiento y estímulo del trabajo académico como el Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG), el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE), el Fomento a la Docencia para Profesores e Investigadores de Carrera (FOMDOC) y el Programa de Apoyo a la Incorporación de Personal Académico de Tiempo Completo (PAIPA) alcanzaron al 70% de la planta docente;⁸⁷ también se continuo con la revisión de planes y programas de estudio con vistas a lograr mayor

⁸⁵ Para una visión más amplia sobre la huelga de 1999 en la UNAM remitirse a Gerardo L. Dorantes, *Conflicto y poder en la UNAM: la huelga de 1999*, (México: UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Editorial Porrúa, 2006), Adrián Sotelo Valencia, *Neoliberalismo y educación: la huelga en la UNAM a finales de siglo*, (México: Caballito, 2000).

⁸⁶ Al respecto, en la Visión 2020 de la ANUIES se encuentran ocho líneas rectoras para la política educativa nacional relativas a la equidad, humanismo, calidad e innovación, pertinencia, congruencia, autonomía responsable, compromiso con la construcción de una mejor sociedad y estructuras de gobierno ejemplares. Ver: Roberto Rodríguez -Gómez. “La ANUIES y la confección de las políticas...”, 2015. **Op. Cit.** p. 99.

⁸⁷ UNAM, *Memoria del Rector 2003*. México: UNAM, 2003, p. 20.

pertinencia educativa.⁸⁸ En cuanto a los programas de infraestructura y equipamiento, y descentralización, en ese año fue construido el edificio de docencia en disciplinas experimentales en la Facultad de Ciencias, se crearon los Centros de Investigaciones en Ecosistemas y de Radioastronomía y Astrofísica, la Unidad Académica del Instituto de Geografía en Morelia, entre otras.⁸⁹

Para 2006, en la recta final del segundo periodo del rector de la Fuente, se dio continuidad a la actualización de planes y programas de estudio, la acreditación y certificación de las licenciaturas, la mejora en los procesos de enseñanza aprendizaje, como algunas de las acciones para elevar la calidad de la educación universitaria.⁹⁰ Asimismo, se creó la Licenciatura en Manejo Sustentable de Zonas Costeras en la Unidad Multidisciplinaria de Docencia en Investigación de la Facultad de Ciencias en Sisal Yucatán;⁹¹ también se dio continuidad a los programas de fortalecimiento y estímulos del trabajo académico: PAIPA, PEPASIG, etc; en este año el PRIDE ya cubría al 90% de la plantilla docente;⁹² el número de investigadores inscritos en el SIN (Sistema Nacional de Investigadores), pertenecientes a la UNAM, en los niveles I y II había aumentado al 34% y 44% respectivamente.⁹³

Al terminar el periodo del Dr. de la Fuente, el Dr. José Narro Robles fue designado por la Junta de Gobierno como nuevo rector. En 2008, un año después de su nombramiento, el PRIDE ya cubría al 93% de profesores de tiempo completo de la universidad, mientras que el PEPASIG al 70% de los profesores de asignatura;⁹⁴ en relación a la vinculación de la universidad con el sector productivo en ese año se firmó un convenio entre la UNAM y PROBIOMED, una farmacéutica, en el cual "... se acordó la licencia de uso de patente y comercialización de un medicamento para el tratamiento

⁸⁸ **Ídem**, 2003.

⁸⁹ **Ídem**, 2003.

⁹⁰ UNAM, *Memoria del Rector 2006*, p. 19.

⁹¹ **Ibidem**, 2006, p. 21.

⁹² **Ídem**, 2006.

⁹³ **Ídem**, 2006.

⁹⁴ UNAM, *Informe del Rector 2008*, p. 15.

de enfermedades hepáticas fibrosantes, desarrollado por el Instituto de Fisiología Celular.”⁹⁵

En 2010, se creó el Comité de Simplificación Administrativa en relación con el tema de la gestión en la universidad, “...como un órgano propositivo para simplificar, desregular y, en su caso, desconcentrar trámites; el encaminado a fortalecer las labores de planeación universitaria, el que autoriza la delegación de firmas de las entidades y las dependencias universitarias...”⁹⁶ Se dio continuidad a los programas institucionales de apoyo a la docencia;⁹⁷ también se elaboró la primera versión de un instrumento de autoevaluación de planes de estudio.⁹⁸

En ese mismo año se continuó con la actualización de planes y programas de estudios,⁹⁹ también con los procesos de acreditación llegando a 105 programas acreditados por organismos como COPAES Y CIIES.¹⁰⁰

De tal manera, que la implementación de tales políticas educativas en el nivel superior, y particularmente en la UNAM, responde a una imposición por parte de los países dominantes de una visión económica y política de la educación, visión que, a su vez, está sustentada y posiciona a la perspectiva de conocimiento occidental como la única perspectiva verdadera, a los países dominados. Dicha tradición de pensamiento hegemónico occidental pondera, actualmente, como el mejor modelo económico, político, social, cultural y educativo al que deriva de la aplicación de las medidas neoliberales, así, a lo máximo que pueden aspirar los países dominados es que sus economías, sociedades, políticas, culturas y educación sean, o al menos se parezcan, a las de los países dominantes, y para eso es necesario seguir tales medidas, o eso es lo que se dice desde el discurso oficial. En el siguiente apartado, se abordará el contexto de la Licenciatura en Pedagogía dentro de la UNAM, específicamente en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) y en el *campus* de Aragón y su relación con la perspectiva hegemónica de conocimiento occidental.

⁹⁵ **Ibíd**em, 2008, p. 22.

⁹⁶ UNAM, *Informe del Rector 2010*, p. 9.

⁹⁷ **Ibíd**em, 2010, p. 13.

⁹⁸ **Ibíd**em, 2010, p. 18.

⁹⁹ **Ibíd**em, 2010, pp. 18-19.

¹⁰⁰ **Ibíd**em, 2010, p. 20.

1.3 La Licenciatura en Pedagogía en la UNAM. Antecedentes, tensiones y articulaciones desde el pensamiento hegemónico occidental: de la Facultad de Filosofía y Letras hacia la ENEP Aragón

Partiendo de entender al currículum "...como el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada."¹⁰¹, es posible establecer que el currículum es ante todo un proyecto cultural que sin ser ajeno a las condiciones con las cuales este proyecto se construye se concretiza dentro de la escuela dependiendo del momento históricamente en el cual este complejo e importante proceso se produce.

En este sentido, es posible entender que este proyecto cultural, es decir, el currículum de la Licenciatura en Pedagogía, no está dado de antemano, sino que

Históricamente... nació de las prácticas educativas de los hombres europeos de clase alta. No es extraño que encarne su particular visión del mundo. Se convirtió dominante en los sistemas educativos [...] con el éxito que los representantes políticos de los poderosos obtuvieron en la marginación de otras experiencias y de otras formas de organizar el conocimiento.¹⁰²

Cada institución escolar, y en el caso de nuestro estudio, cada licenciatura universitaria desarrolla un proyecto político, cultural y curricular, donde lo hegemónica se hace presente, sobre todo por las formas de regulación de los campos de conocimiento y de los procesos de transmisión y de evaluación-certificación.

Los saberes, prácticas, significados y conocimientos se traducen en contenidos que se organizan dentro del currículum universitario responden a condiciones de producción sociales e históricas; es decir no se dan en el vacío y que el conocimiento siempre está situado en un contexto institucional y social específico.¹⁰³

No obstante, las perspectivas de conocimiento privilegiadas desde el currículum hegemónico, que resulta en parte afines a sus intereses es la hegemónica occidental, oculta el hecho de que todo conocimiento está articulado a condiciones sociales,

¹⁰¹ José Gimeno Sacristán, *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, 1998. **Op. Cit.** p. 40.

¹⁰² R.W Connell. *Escuelas y Justicia Social*, Madrid: Morata, 2006, pp. 38-39.

¹⁰³ Ramón Grosfoguel, "La Decolonización de la economía política y los estudios poscoloniales...", 2006. **Op. Cit.** p. 23.

políticas, culturales y económicas y, además, que son los sujetos sociales quienes a lo largo del tiempo han ido construyendo conocimientos en contextos específicos, y por el contrario, han hecho pasar al conocimiento producido desde Europa y Estados Unidos como universal, atemporal, ahistórico y apolítico. “Históricamente, esto ha permitido al hombre occidental [...] representar su conocimiento como el único capaz de lograr una conciencia universal y desechar el conocimiento no occidental tildándolo de particularista y, por ende, incapaz de alcanzar la universalidad.”¹⁰⁴

Por otro lado, en lo que respecta a la organización del conocimiento en el currículum a través de planes y programas específicos, Connell apunta que “La organización del conocimiento que nos es tan familiar en el *currículum* escolar se creó mediante determinados procesos sociales, por unas determinadas personas con unos determinados puntos de vista.”¹⁰⁵ De este modo, resulta claro que los contenidos que integran al currículum y su forma de organización no están determinados de antemano, ni son producto de designios divinos, sino que responden a procesos sociales y a los intereses de ciertas personas que pertenecen a la corriente hegemónica dominante y que se encuentra en tensión con otras que condensan posiciones diferentes o antagónicas.

La selección de ciertos saberes y la exclusión de otros también responden a lógicas hegemónicas, pues “Una vez producido el conocimiento, todavía es necesario hacer una selección o compilación de él para elaborar un currículum. Esto no lo hace una comisión de ángeles epistemológicos en el cielo.”¹⁰⁶, lo hacen un conjunto de personas que representan una serie de intereses específicos como la reproducción del sistema y el mantenimiento del *status quo*, así como las implicaciones que esto tiene en los procesos de producción, construcción y transmisión del conocimiento, por ejemplo.

Es decir, en el currículum se condensa un proyecto cultural particular, dicha selección no es ingenua, pues como plantea Apple, se trata de una *tradición selectiva*¹⁰⁷ desde la cual se privilegian ciertas prácticas, saberes y sentidos que, a su vez, constituyen

¹⁰⁴ **Ídem**, 2006.

¹⁰⁵ R.W. Connell, *Escuelas y Justicia Social*, 2006. **Op. Cit.** p.45.

¹⁰⁶ **Ibidem**, 2006, p.47.

¹⁰⁷ Michael Apple, *Ideología y Currículo*, 2008. **Op. Cit.** pp.17-19.

contenidos curriculares, al mismo tiempo que otros son rechazados, relegados, negados o excluidos respondiendo de esta manera a intereses bien definidos, en nombre de la ciencia y sus lógicas de validación, legitimación y estandarización.

Hasta aquí, hemos situado que el currículum puede delimitarse como un proyecto cultural y socialmente construido, que responde a una tradición cultural y epistémica selectiva de contenidos, que tal selección no es ingenua sino que tiene una intención clara, que existen intereses explícitos e implícitos en la selección y organización del conocimiento. Además de esto, el currículum y la selección cultural no son neutros, por el contrario tienen una carga histórica y política importante que afecta al conocimiento que se produce y transmite, así como a los sujetos que participan o están implicados en estos procesos. Es decir, el currículum no está dado de antemano, sino que es un proceso de una construcción histórico-social con implicaciones concretas tanto de carácter epistémico como pedagógico.

Así, el currículum planteado desde una lógica hegemónica entraña, entre otras cuestiones, relaciones de colonialidad del saber, pues los saberes, contenidos, prácticas y formas de organización institucional que se incluyen y le dan estructura al currículum son posicionados desde las perspectivas de conocimiento hegemónico occidental, en lo que a la geopolítica del conocimiento, las condiciones de producción y uso del conocimiento se refiere, así como por el contexto específico en el que se inscribe.¹⁰⁸ Esta consideración, resulta importante al momento de reconstruir el trayecto que dicha perspectiva de conocimiento ha trazado dentro del currículum de la Licenciatura en Pedagogía de la UNAM, sin perder de vista que ha estado en tensión con otras. Así como con dinámicas particulares de acuerdo a la dinámica que los sujetos participantes le imprimen.

Escuela Nacional de Altos Estudios (1910)

El camino de la actual Licenciatura en Pedagogía en la UNAM, se remonta al establecimiento de la Escuela Nacional de Altos Estudios como parte de la Universidad

¹⁰⁸ Ramón Grosfoguel, "La Decolonización de la economía política y los estudios poscoloniales...", 2006. **Op. Cit.** pp. 20-21.

Nacional de México (UNM), creada en el marco de los festejos del centenario de la Independencia del país a iniciativa de Justo Sierra.

La Escuela Nacional de Altos Estudios fue inaugurada el 18 de septiembre de 1910¹⁰⁹, acto en el cual el Dr. Porfirio Parra, primer director de la escuela, "...perfiló la función del profesional como docente y como elaborador de ciencia, directrices ambas a las que habría de consagrarse la naciente dependencia."¹¹⁰ La recién creada escuela tendría la doble finalidad de la formación docente para los y la formación de investigadores, tareas que por la difícil situación que el país atravesó durante el siglo XIX, no habían sido atendidas.

Pero además, "La creación de la Universidad y en especial de la Escuela de Altos Estudios implicaba... el rescate de la enseñanza de las humanidades y, sobre todo, de la filosofía que el positivismo había anulado."¹¹¹ Es decir, la nueva institución intentaría hacer contrapeso al positivismo, no obstante que dicha corriente estaría también presente en ella e instaurado hacía más de treinta años en el país, lo cual no significaba cambiar la perspectiva de conocimiento occidental, pues las humanidades y filosofías que se retomaron también estaban posicionadas desde ese lugar.

Asimismo, "Altos Estudios significaba también la respuesta por tanto tiempo ansiada de contar con un centro de cultura superior en donde los seleccionados y más idóneos pudieran lograr su perfeccionamiento intelectual."¹¹², con la intención de que dicha escuela estuviera al nivel de las universidades más prestigiadas del mundo.

La labor pedagógica y educativa estuvo presente desde sus inicios, pues "Los grandes educadores...veían también en la Escuela de Altos Estudios la forma de cultivar la pedagogía bajo los auspicios de la misma Universidad..."¹¹³, haciendo énfasis en la formación docente como una de las labores primordiales de la escuela recién creada.

¹⁰⁹ Patricia Ducoing, *La pedagogía de la Universidad de México 1881-1954*, 1990. **Op. Cit.** p. 97.

¹¹⁰ **Ibíd.**, 1990, p. 98.

¹¹¹ **Ibíd.**, 1990, p. 99.

¹¹² **Ibíd.**, 1990, p. 100.

¹¹³ **Ídem** 1990.

De tal manera que “La instauración de los saberes pedagógicos en la universidad expresaba el deseo de dar una base científica a los hombres de ciencia, reemplazando a los profesores formados con base en la experiencia y la práctica por los profesores conocedores de los métodos de enseñanza,”¹¹⁴ relegando los conocimientos adquiridos en la práctica por considerarlos “poco científicos”, posicionando así a aquellos conocimientos provenientes de la perspectiva hegemónica occidental como los únicos válidos, verdaderos y universales.

Con ello se encomendó a la educación la labor de

... destruir los prejuicios con el fin de que todos los ciudadanos pudiesen percibir los hechos de una manera semejante. La escuela debería ofrecer justamente las verdades que se puedan demostrar en el sentido positivo; es decir, que sería a partir de la demostración científica que se va a probar la verdad...¹¹⁵

Facultad de Filosofía y Letras

En 1924, por decreto presidencial,

...se legalizó la constitución de la Escuela Normal Superior, la cual, junto con la Facultad de Graduados, venía a sustituir a la Escuela de Altos Estudios; a la vez se instituyó la Facultad de Filosofía y Letras, quedando las tres dependencias regidas por un mismo director.¹¹⁶

Finalmente y después de una serie de sucesos y polémicas con la Escuela Normal Superior, en 1938 la Facultad de Filosofía y Letras quedó integrada por seis secciones: Filosofía, Psicología, Letras, Antropología Cultural, Historia y Ciencias de la educación.¹¹⁷ En esta última sección se agregaron dos materias obligatorias: técnica de la enseñanza especial e historia de la educación.¹¹⁸ Siendo hasta 1955, como parte de la reestructuración del plan de estudios que se llevó a cabo en el Colegio de Pedagogía, que la maestría en Ciencias de la Educación, impartida hasta ese año, fue reemplazada por la maestría en Pedagogía.¹¹⁹ Dicha maestría¹²⁰ estaría orientada no

¹¹⁴ Patricia Ducoing Watty, “La Escuela de Altos Estudios y el origen de la pedagogía universitaria en México”, en: David Piñera Ramírez (coord.) *La educación superior en el proceso histórico de México*. Tomo II, (México: UBAC, ANUIES, 2001), 288.

¹¹⁵ *Ídem*, 2001.

¹¹⁶ Patricia Ducoing, *La Pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*, 1990. **Op. Cit.** p. 169.

¹¹⁷ *Ibidem*, 1990, p. 236.

¹¹⁸ *Ibidem*, 1990, p. 237.

¹¹⁹ *Ibidem*, 1990, p. 247.

¹²⁰ Consultar: *Anexo 3. Plan de Estudios de la Maestría en Pedagogía, 1955*, FFyL, p. 208.

sólo a la formación de profesores, "...sino a la capacitación de profesionales en pedagogía aptos para organizar escuelas, efectuar investigaciones y desempeñar tareas de asesoría en diferentes instituciones."¹²¹

El primer plan de estudios de la maestría en Pedagogía contaba con trece materias obligatorias a cursar en dos semestres y seis optativas.¹²² Es posible apreciar que el plan de estudios se orientaba desde un carácter empirista y occidental de lo pedagógico, pues más del 50% de las asignaturas, Psicotécnica pedagógica, Organización escolar, Fundamentos biológicos y sociológicos de la Pedagogía, Antropometría pedagógica y Pedagogía Comparada por mencionar algunas, se encaminan hacia actividades prácticas-utilitarias.¹²³

Privilegiando de este modo el enfoque de la Psicología experimental, de origen euro-norteamericano, "...con sus correspondientes cánones de científicidad a través de la cosificación de lo educativo: la medición, la experimentación, la desvinculación con lo teórico, la ahistoricidad y la fragmentación del objeto."¹²⁴ Por último, de un total de trece materias obligatorias, solamente se incluyeron dos asignaturas situadas dentro del contexto nacional: Historia de la Educación en México e Historia General de la Pedagogía en México.

En 1957 los planes de estudio de las maestrías de la Facultad quedaron organizados de acuerdo a dos criterios: sistema de créditos y el ordenamiento de las asignaturas en obligatorias generales, obligatorias monográficas, obligatorias pedagógicas, seminario y optativas,¹²⁵ siendo el Dr. Francisco Larroyo el encargado de la reestructuración del plan de estudio de Pedagogía¹²⁶, con lo cual la filosofía neokantiana comenzó a hacerse presente.

¹²¹ Patricia Ducoing, *La Pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*, 1990. **Op. Cit.** p. 247.

¹²² **Ibíd.**, 1990, p.248.

¹²³ **Ídem**, 1990.

¹²⁴ **Ídem**, 1990.

¹²⁵ **Ibíd.**, 1990, pp. 250-251.

¹²⁶ Consultar: Anexo 4. *Plan de Estudios Maestría en Pedagogía Plan 1957*, FFyL, p. 210.

Para 1959 se introdujo en la Facultad el sistema académico de Licenciatura "...cómo ciclo fundamental de formación profesional en todas las diferentes carreras."¹²⁷ Creándose la Licenciatura en Pedagogía, cuyo plan de estudios¹²⁸ contó con 36 créditos semestrales, con dieciocho materias obligatorias y tres optativas, y una duración de tres años.

Plan de estudios que sería modificado en 1966, cuando el Dr. Leopoldo Zea, director de la Facultad, llevó una nueva reforma en los planes de estudio, aumentando la licenciatura a 4 años. El nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía¹²⁹ se organizó en ocho semestres, con cincuenta créditos totales, 32 obligatorios y 18 optativos, con cuatro áreas de especialización a partir del tercer semestre: Psicopedagogía, Sociopedagogía, Didáctica y Organización, Filosofía e Historia de la educación. En ambos planes de estudio, la tendencia hacia las Pedagogías Interpretativas, influenciadas por el pensamiento filosófico occidental, debido a la estructura y soportes que la propia Facultad presentaba y al perfil de los docentes y estudiantes, entró en tensión con el enfoque cientificista presente desde la maestría.

Tanto los programas de 1959 y el de 1966 tienen una marcada influencia de Francisco Larroyo y Leopoldo Zea.¹³⁰ Resulta evidente la Influencia neokantiana de Larroyo en la elaboración de estos planes,

"... se vislumbra claramente que el concepto de educación que subyace en el plan de estudios de la carrera de Pedagogía, es el mismo que propone el neokantismo, al afirmar que el educando (sujeto-objeto de educación) requiere separarse de su naturalidad biológica en busca de un estado de perfección humana, que se tiende a adquirir en la edad adulta. Afirmación que coincide con los postulados de Durkheim y Dewey, los cuales señalan que la educación se da a partir de las generaciones adultas a las jóvenes."¹³¹

¹²⁷ Patricia Ducoing, *La Pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*, 1990. **Op. Cit.** p. 254.

¹²⁸ Consultar: *Anexo 5. Plan de Estudios Licenciatura en Pedagogía 1959*, FFyL, p. 213.

¹²⁹ Consultar: *Anexo 4. Plan de Estudios Licenciatura en Pedagogía 1966*, FFyL, p. 215.

¹³⁰ Antonio Carrillo Avelar, Lucía Mata Ortíz, Ma. de la Paz Jiménez, Jorge Hernández Chávez, "Algunos supuestos teóricos sobre la racionalidad empleada en el plan de estudios de la Carrera de Pedagogía en la UNAM", en: Concepción Barrón Tirado y Blanca Rosa Melo (comps.), *Memoria del foro de análisis del currículo de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón*. Tomo I, México: UNAM/ENEP Aragón, 1991, p. 134.

¹³¹ Antonio Carrillo Avelar, Lucía Mata Ortíz, Ma. de la Paz Jiménez, Jorge Hernández Chávez, "Algunos supuestos teóricos sobre la racionalidad empleada en el plan de estudios de la Carrera de Pedagogía en la UNAM", 1991. **Op. Cit.** pp. 137.138

De lo anterior se desprende, en primer lugar la dicotomía eurocéntrica que separa razón/naturaleza pues se supone desde esta postura que el sujeto debe dejar su condición natural para hacerse humano, y como humano estar en el centro de la naturaleza y a su mando (antropocentrismo) y, en segundo lugar, la relación jerárquica y asimétrica que establece entre el docente, como la generación adulta y como portador del conocimiento válido, científico y universal, y el alumno, al cual subalterniza por ser considerado un sujeto en formación y no portador del saber, o más bien, de dicho saber.

En lo que respecta a los programas derivados del plan de estudio de 1976¹³², se centrará el estudio en las siguientes asignaturas Teoría Pedagógica I y II, Didáctica General I y II, Historia General de la Educación, Historia General de la Educación en México y Filosofía de la Educación.

Dentro de la materia Teoría Pedagógica I y II, en los programas recabados por Ángel Díaz Barriga en 1994¹³³, solamente dos hacían mención al contexto con temas como: el aparato escolar en América Latina y análisis de la formación del pedagogo en México. El resto, aborda los grandes temas de la teoría pedagógica (Educación y Pedagogía, lo educativo desde lo teórico, la escuela, relación formación-educación, conformación epistemológico-teórica de la pedagogía) a partir de la obra de autores mayoritariamente europeos y norteamericanos: como Durkheim, Dilthey, Piaget, Herbart, Althusser, Abbagnano, Debesse, Bachelard, Dewey, por mencionar algunos.

Del mismo modo, en el caso de la asignatura de Didáctica General 1, es notoria la mayoría de autores occidentales como Durkheim, Pestalozzi, Dewey, Freinet, Montessori, Comenio y Chateau¹³⁴. En Didáctica II, sucede algo similar con autores como Taba, Smith, Bloom, Joyce, Peterseon, Walton, Helmor.¹³⁵

¹³² Dichos programas serán retomados del estudio realizado por Ángel, Díaz Barriga, *El contenido del Plan de Estudios de Pedagogía: Análisis de los programas de asignatura*, en 1994

¹³³ Ángel, Díaz Barriga, *El contenido del Plan de Estudios de Pedagogía: Análisis de los programas de asignatura*, México: CESU-UNAM, 1994, pp. 59-62.

¹³⁴ **Ibidem**, 1994, pp.64-65.

¹³⁵ **Ibidem**, 1994, p. 65.

En Historia General de la Educación¹³⁶, los programas siguen una lógica lineal y evolucionista de la educación, propia del eurocentrismo, que comienza desde Grecia y termina en el siglo XIX, sin hacer mención de América Latina en ningún momento, y a partir de la obra de autores como Bloch, Carr, Abbagnano, etc.

La asignatura de Historia General de la Educación en México sigue la misma lógica lineal y evolucionista, se empieza con lo prehispánico y dependiendo el programa, algunos terminan en la independencia, otros en el siglo XX, haciendo mención a momentos de la historia de Europa como el Renacimiento, Época Medieval o la Ilustración¹³⁷.

En Filosofía de la Educación¹³⁸, aun cuando se mencionan en algunos programas las propuestas pedagógico-filosóficas de Freire y Díaz Barriga, en los autores que se abordan la mayoría vuelve a hacer de procedencia europea: Jaeger, Platón, Aristóteles, Chateau, Rousseau, Piaget, Copleston, Breudy, Dewey, Ilich, Kant, Withead, Russell, Habermas, Descartes, Heidegger, Foucault, etc.

Hasta aquí es posible notar la influencia, en algunos casos hegemónica, del pensamiento occidental, influencia evidente desde la selección de contenidos y autores, la mayoría de origen europeo y norteamericano, así como en la organización y estructuración de los mismos, pues se presentan como saberes fragmentados y desarticulados entre sí, además de que siguen una lógica lineal evolucionista que no toman en cuenta las conexiones y discontinuidades de los hechos.

Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón

Por su parte, la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón (ENEP-Aragón), hoy Facultad de Estudios Profesionales Aragón, fue creada como parte de la política de desconcentración territorial del *campus* central de Ciudad Universitaria durante el periodo del Dr. Guillermo Soberón Acevedo al frente de la UNAM. En 1974 se fundaron los planteles de Cuautitlán, Iztacala y Acatlán; y en 1975 las ENEP Zaragoza y Aragón, la cual abrió sus puertas en enero del siguiente año.

¹³⁶ **Ibíd**em, 1994, p.69.

¹³⁷ **Ibíd**em, 1994, p.75.

¹³⁸ **Ibíd**em, 1994, pp. 82-84.

Los nuevos planteles universitarios fueron ubicados en la zona metropolitana entre el Estado de México y el entonces Distrito Federal. Desde el discurso oficial se sostuvo que debido al incremento en la demanda de jóvenes para acceder a la educación superior, en plena masificación de la universidad, el *campus* central de ciudad universitaria resultaba insuficiente, además de que gran parte de los nuevos sectores que ingresaban a la universidad provenían de las zonas metropolitanas.

En 1976 la ENEP Aragón fue ubicada en 1976 se ubicó en el municipio de Nezahualcóyotl. Fundado en 1963 y se considera "...uno de los municipios mexiquenses con mayor población, casi tres millones de habitantes componen una sociedad compleja, que alberga en su seno un mosaico de problemas e intereses individuales y sociales muy disímiles."¹³⁹ Inicialmente, el lugar donde se localizó la escuela comenzaba a poblarse, no contaba con servicios públicos como alumbrado, drenaje, ni pavimentación; además, las vías de comunicación para llegar a la ENEP estaban en construcción, y las pocas que había se encontraban en malas condiciones. Asimismo el transporte existente para llegar a la escuela era escaso, y significó un sinnúmero de dificultades para el acceso de estudiantes, profesores y trabajadores, sin contar con que las condiciones de seguridad pública tampoco estaban garantizadas.

En este contexto territorial, la ENEP Aragón abrió sus puertas y comenzó labores en el año de 1976, ofreciendo inicialmente las Licenciaturas de: Diseño Industrial, Ingeniero Civil, Ingeniero Mecánico Electricista, Derecho, Economía, Relaciones Internacionales, Sociología, Periodismo y Pedagogía.¹⁴⁰

Al momento de comenzar sus actividades académico-administrativas, la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón

...adopta desde sus inicios (1976) el Plan de Estudios del Colegio de Pedagogía¹⁴¹ de la Facultad de Filosofía y Letras. No obstante, su introducción presenta características muy

¹³⁹ *Memoria conmemorativa XXV Aniversario de la ENEP Aragón 1976-2001*, pp. 18-19, en: Jovita Reyes Galicia, *Las escuelas nacionales de estudios profesionales: proyecto inconcluso de descentralización e innovación de la UNAM 1974-1994*, ENEP Aragón, UNAM/Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 2003, p. 146.

¹⁴⁰ Rollin Kent Serna, *Modernización Conservadora y Crisis Académica en la UNAM*, 1990, **Op. Cit.** p. 47.

¹⁴¹ Consultar: *Anexo 7. Plan de Estudios 1976, Licenciatura en Pedagogía Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras*, p. 221.

peculiares, al no contemplar materias optativas e incluir los talleres de fotografía, radio y televisión.¹⁴²

De esta manera, aunque la Licenciatura en Pedagogía del *campus* Aragón partió de la misma base del Plan de Estudios que estaba vigente en la Facultad de Filosofía y Letras, en la ENEP Aragón la carrera tomó otros rumbos, se configuraron otras dinámicas, se tejieron otras relaciones de poder y entramados que por las condiciones institucionales del nuevo plantel fueron posibles.

En el caso del Colegio de Pedagogía, la tendencia dominante se inclinó más hacia el lado de las pedagogías derivadas de las filosofías interpretativas, lo cual fue posible gracias a los soportes que la propia Facultad de Filosofía y Letras permitió, pues el ambiente académico e intelectual tenía posibilidad de la difusión y el tránsito de discursos y prácticas políticas, filosóficas y pedagógicas.

Respecto a la ENEP Aragón, en específico la Licenciatura en Pedagogía, las condiciones fueron otras, en primer lugar porque la conformación de la planta docente

...representó un campo problemático durante los primeros años de existencia de la institución, ya que el reclutamiento de profesores fue una tarea difícil de realizar en esta escuela, lo que ha sido explicado atendiendo a la lejanía de su ubicación, a lo inhóspito del lugar, a la precariedad de las contrataciones, etcétera.¹⁴³

La mayor parte del personal académico inició labores en la ENEP Aragón fue contratado como profesores de asignatura, generalmente profesionistas jóvenes y recién egresados de sus carreras o, incluso, estudiantes que se encontraban en los últimos semestres de sus Licenciaturas, ya que

... sin duda, uno de los mayores problemas que enfrentó fue la falta de profesores, ya que pocos docentes con experiencia querían venir a dar una clase a la tierra del 'polvo, salitre y terrón', como se le llamó en sus primeros años. Incluso, fue necesario invitar a todo profesional dispuestos a impartir clases, tuviera o no experiencia docente o en investigación académica...¹⁴⁴

¹⁴² Antonio Carrillo Avelar, Lucía Mata Ortíz, Ma. de la Paz Jiménez, Jorge Hernández Chávez, "Algunos supuestos teóricos sobre la racionalidad empleada en el plan de estudios de la Carrera de Pedagogía en la UNAM", 1991. **Op. Cit.** p. 136.

¹⁴³ . *Memoria conmemorativa XXV Aniversario de la ENEP Aragón 1976-2001*, pp. 18-19, en: Galicia Reyes Jovita, *Las escuelas nacionales de estudios profesionales: proyecto inconcluso de descentralización e innovación de la UNAM 1974-1994*, ENEP Aragón, UNAM/Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 2003, p. 146.

¹⁴⁴ Kent, Serna Rollin, *Modernización conservadora en la UNAM*, 1990. **Op. Cit.** pp. 170-171

Así, aunque la base del mapa curricular fue la misma, en la ENEP Aragón la trayectoria que siguió la Licenciatura fue otra a la que se vivió en la FFyL. Esto, en parte por la propia conformación de la planta docente y las características de la población estudiantil, las condiciones geográficas de la escuela y las dinámicas institucionales fueron y siguen siendo distintas a las del *campus* central.

En Aragón, desde los primeros años de su desarrollo, la tendencia que se perfiló como dominante al interior de la Licenciatura en Pedagogía, ha sido la Pedagogía Tecnocrática-Cientificista, manifestándose en asignaturas del plan 1976 como: Organización Educativa en México, Técnicas de Educación Extraescolar, Conocimiento de la Adolescencia y Pedagogía Experimental por mencionar algunas.

En este marco y como parte de los trabajos para la elaboración del nuevo plan de estudios se realizaron algunos eventos convocando a la comunidad de la licenciatura (alumnos, docentes, egresados y expertos en currículum y planes de estudio) para que sus integrantes dieran su punto de vista sobre el plan de estudios. Así es posible encontrar en las memorias de las *Jornadas de Análisis, Evaluación y Propuestas de Reestructuración del Currículum de la Licenciatura en Pedagogía de la E.N.E.P* y en el *Foro de análisis del Currículum de la Licenciatura en Pedagogía*, ponencias tanto de alumnos, docentes y egresados pidiendo más contenidos de corte práctico-empírico, criticando las asignaturas que ellos consideraban excesivamente teóricas y solicitando que en su lugar se incluyeran contenidos de corte técnico, lo cual, argumentaban, les permitiría insertarse en el mercado laboral más fácilmente.¹⁴⁵

También fue criticada la “falta de práctica”, la cual era entendida solamente como acción operativa sin fundamento teórico. Al respecto, en el Foro de análisis del Currículum de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP-Aragón, algunos participantes argumentaron que dicha situación los ponía en serias desventajas para resolver problemas educativos, pidiendo más contenidos operativos para subsanar tal problema. De tal manera, que “Los estudiantes en este sentido reflejan una situación social (un

¹⁴⁵, Lilia Muñoz García, “La formación que propicia el plan de estudios de la carrera de pedagogía “en: Concepción Barrón y Blanca Rosa Bautista Melo (Comps.) *Memoria del foro de análisis del Currículum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-Aragón*. Tomo I, México: UNAM-ENEP Aragón, 1991, p. 332.

pragmatismo social) que demanda únicamente tal habilitación, de hecho es sus planteamientos existe una negación de la teoría como dimensión específica del conocimiento.”¹⁴⁶ Demandas que aún en la actualidad siguen presentes por parte del grueso de la comunidad estudiantil.

De esta manera, hasta antes de la huelga estudiantil de 1999, las Pedagogías Tecnocráticas Cientificistas, que se posicionan desde la perspectiva hegemónica de conocimiento occidental, eran la corriente dominante al interior de la Licenciatura en la ENEP Aragón, a la cual una parte de la comunidad de la carrera criticó durante el proceso de evaluación del plan 1976 y de elaboración de un nuevo plan de estudios para la Licenciatura de Pedagogía.

Este proceso se vio finalizado en el año 2002 y conllevó una reconfiguración político-epistémico-pedagógica al interior de la licenciatura. Político, pues de acuerdo a Freire todo acto educativo es un acto político ya que implica una toma de postura respecto a la organización de la vida en sociedad, y hace alusión también a las relaciones y redes de poder que a partir de este plan se replantearon, entrando al escenario una nueva fuerza político-académica dominante; epistémica ya que la fundamentación teórico-metodológica del plan de estudios significó un cambio importante en la construcción (o reproducción) del conocimiento que tiene lugar en la licenciatura lo que a su vez trajo consigo una resignificación de la pedagogía como campo de saber y de práctica en la carrera.

En este escenario, la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón quedó reconfigurada a partir de tres tendencias, que ya eran visibles desde el plan de estudios 1976 pero que con el cambio de plan también se transformaron: la Pedagogía Tecnocrática sustentada en una racionalidad técnico-instrumental con fuerte influencia euro-norteamericana, la Pedagogía Hermenéutico-Posmoderna sustentada en la filosofía alemana y la filosofía posmoderna de vertiente francesa con influencia eurocéntrica y por último la Pedagogía Crítica Latinoamericana basada en la racionalidad materialista-

¹⁴⁶ Ángel Díaz Barriga y Concepción Barrón Tirado, *El currículum de pedagogía. Un estudio exploratoria desde una perspectiva estudiantil*, UNAM-ENEP Aragón, México, 1984. p. 80.

histórico-dialéctica con raíces marxistas pero contextualizada desde los problemas y particularidades propias de la región latinoamericana.

Con base en lo hasta aquí expuesto es posible afirmar que la hegemonía del pensamiento occidental moderno en la Universidad de México, tomando como primer antecedente a la Universidad Real y Pontificia de México, así como en el desarrollo y consolidación de la Licenciatura en Pedagogía ha estado presente y su influencia es innegable al día de hoy. En el siguiente apartado de este trabajo se aborda la colonialidad del saber en la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía del *campus* de Aragón de la UNAM.

CAPÍTULO 2. CONTENIDOS, PRÁCTICAS Y ACTORES DEL CURRÍCULUM DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA FES ARAGÓN DENTRO DEL MARCO DE LA COLONIALIDAD DEL LO SABER.

En el presente capítulo se abordará el contexto específico del problema eje de esta investigación, que es la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón, desde una lectura pedagógica del problema de la colonialidad del saber en el currículum y en la práctica de la formación pedagógica de los estudiantes de dicho campo del saber.

En este contexto, la lectura pedagógica significa: "... reconocer como problemas las relaciones intencionales de enseñanza y aprendizaje en los procesos sociales..."¹, para lo cual se han identificado los siguientes ejes pedagógicos en la realidad que se investiga: los contenidos de conocimiento (**¿qué se enseña?**), la forma que toma la relación de **enseñanza-aprendizaje en el aula (¿cómo se enseña-aprende?)**, los sujetos de la educación que participan (**¿quién es el educador?, ¿quién es el educando?**), y por último cuál es la intencionalidad (**¿para qué se enseña-aprende?**).²

De manera que, desde la Pedagogía Crítica y la Pedagogía Decolonial resulta de especial importancia realizar una lectura del problema de investigación desde lo pedagógico, es decir, desde aquellos procesos y elementos que permitan un conocimiento más profundo de la problemática que propicie una reflexión y posteriormente la construcción de una propuesta alternativa.

Conviene recordar, en este punto, algunas categorías teóricas que son centrales para el desarrollo de esta investigación. La primera de ellas es el colonialismo clásico, el cual se entiende como el establecimiento de "...una relación de dominación directa, política, social y cultural de los europeos sobre los conquistados de todos los continentes..."³ a partir del "descubrimiento" y conquista de lo que actualmente se conoce como América.

El término colonialidad cobra importancia, pues de acuerdo a Gosfrouel ésta se refiere a la "...continuidad de las formas coloniales de dominación después del final de las

¹ Lucero Argott Cisneros, "Epistemología, Filosofía y Pedagogía Crítica en la Investigación Pedagógica", 2015. **Op. Cit.** p.9.

² **Ídem**, 2015.

³ Aníbal Quijano, "Colonialidad y Modernidad/Racionalidad", 1992. **Op. Cit.** p.11.

administraciones coloniales, producidas por culturas y estructuras coloniales en el sistema mundo capitalista moderno/colonial.”⁴ Por situaciones coloniales se entienden aquellas dinámicas de opresión/dominación/explotación cultural, sexual, económica, política y epistémica que los grupos subordinados, étnicos y racializados, experimentan por parte de los núcleos dominantes en el presente, sin necesariamente la existencia de una administración colonial directa.

En este sentido, la continuidad de las formas coloniales de dominación en el momento actual, como en el pasado, aumentan las desigualdades políticas, económicas, sociales y culturales⁵ tanto internamente en el territorio colonizado, con o sin administración colonial directa, como con respecto a los países colonizadores. Pues “Los niveles de vida de las colonias son inferiores al nivel de vida de la metrópoli. Los trabajadores – esclavos, siervos, peones, obreros– reciben el mínimo necesario para la subsistencia y a menudo están por debajo de él.”⁶ Sumadas a las desigualdades económicas, sociales y políticas al interior, las cuales se fundamentan y justifican en la idea de la raza, éstas se hacen más grandes y profundas.

Es importante señalar que desde el colonialismo clásico también estuvo presente la colonialidad, no obstante al terminar; -al menos oficialmente el periodo de las administraciones coloniales directas en los territorios americanos- ésta trascendió al colonialismo, prevaleciendo hasta el presente. La Colonialidad, entendida así, tiene tres aristas que están articuladas entre sí: Colonialidad del Poder, Colonialidad del Ser y Colonialidad del Saber.

La Colonialidad del Saber hace referencia a posicionar al eurocentrismo y sus derivados como el pensamiento euro-norteamericano, “... como la perspectiva única del saber, la que descarta la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeizados”⁷, erigiéndose a sí misma como la perspectiva de conocimiento que posee la autoridad

⁴ Ramón Grosfoguel, “La Decolonización de la economía política y los estudios poscoloniales...”, 2006. **Op. Cit.** p. 28.

⁵ Pablo González Casanova, “El colonialismo Interno”, *Sociología de la Explotación*, CLACSO: Argentina, 2000, pp. 192-193.

⁶ **Ibíd.**, 2000, p.192.

⁷ Catherine Walsh “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad...”, 2008. **Op. Cit.** p. 137.

para decidir, enjuiciar y desechar a las otras perspectivas del conocimiento que no sean acordes al canon normativo epistémico euro y norteamericano imperantes, ya sea por no servir a sus intereses u oponerse a ellos.

La educación es uno de los espacios donde resulta evidente la manifestación de la Colonialidad del Saber, particularmente en los sistemas educativos donde los conocimientos de origen europeo son posicionados como los conocimientos válidos y elevados a la categoría de universales, posicionamiento que lleva implícito la reproducción de patrones de dominación mediante los saberes que hegemonizan los ámbitos institucionales y de formación.

En los sistemas educativos, el nivel de la educación superior es de especial importancia, pues representa la consolidación de un cúmulo de saberes, discursos y prácticas hegemónicas en el sujeto. En este sentido, el currículum al ser un proyecto social, político, cultural y económico implica, entre otras cuestiones, la selección de ciertos saberes, discursos y prácticas, excluyendo otros, atendiendo a criterios de validez, universalidad, practicidad, por nombrar algunos, impuestos desde una lógica eurocentrista y norteamericana, representando así un espacio donde la manifestación de patrones de dominación mediante los saberes y conocimientos es todavía más evidente.

En México, la UNAM es una universidad que ha enfrentado diversos cambios en torno al desarrollo del conocimiento que han ido desde la parcelación, segmentación y especialización del mismo para su enseñanza y aprendizaje, a intentos por alcanzar la interdisciplina difuminando las fronteras entre los campos de conocimiento.⁸ No obstante, ya sea una visión parcelada u holística del conocimiento, subyace la perspectiva hegemónica del saber occidental en ambas.

Este es el caso de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón, donde patrones de dominación coloniales de saber y conocimiento se encuentran presentes en el currículum actual de la carrera. Dichos patrones se reproducen e incorporan en la

⁸ Pablo González Casanova, *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*, Barcelona: Anthropos, 2004.

formación de los estudiantes a través de los contenidos formales, las formas que toman los procesos de enseñanza-aprendizaje en los salones de clase así como la relación educador-educando y que van configurando la formación pedagógica de los estudiantes de la Licenciatura.

Entendiendo que “...la formación es una actividad eminentemente humana por medio de la cual el hombre es capaz de recrear la cultura. Se trata de *apropiación histórica que sólo el hombre puede efectuar* sobre los productos de su tarea.”⁹ Así la formación sería una construcción singular que hace el sujeto articulando elementos de la cultura y que puede conllevar un sentido potencializador del y para el sujeto.

No obstante, también puede tratarse de una configuración que intenta responder a las exigencias del mercado, pues “Las políticas educativas a nivel superior y las nuevas agencias proponen formar a los estudiantes para saber usar la información disciplinaria y la gran cantidad de datos disponibles, para solucionar los problemas del aparato productivo.”¹⁰ Una formación en la cual existe una lógica de parametralización tanto del sujeto como de sus saberes y conocimientos, y que lo encasillan en ciertos estándares bajo el nombre de sujeto competente, productivo, eficiente, meritocrático, etc.

Con esta lógica tiende a privilegiarse el manejo eficiente de tecnologías de la información, ambientes virtuales de aprendizaje, diseño instruccional, aplicación de pruebas psicométricas, etc. Pero no sólo como una imposición, sino, y aquí está implicado un rasgo colonial, en muchas ocasiones es el propio sujeto quién las demanda pues ha interiorizado que eso es lo valioso para él y para su entorno, algo que habitualmente ocurre en la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón.

Particularmente, en el primer apartado de este segundo capítulo, denominado “¿Qué se enseña-aprende? Contenidos de los planes de estudio, 1976 y 2002, de la Licenciatura en Pedagogía UNAM-Aragón, posicionados desde las perspectivas del conocimiento

⁹ Ángel Díaz Barriga citado en: Marcela Gómez Sollano, “Investigación, formación y conocimiento en educación”, en Marco Antonio García, *Los usos de la teoría en la investigación*, (México: Seminario de Análisis Político de Discurso/Plaza y Váldes: 2009), p. 71.

¹⁰ Bertha Orozco Fuentes, “Los usos de la teoría para interrogar la realidad: reto para la formación universitaria”, en Marco Antonio García, *Los usos de la teoría en la investigación*, 2009. **Op. Cit.** p. 103

occidental: una aproximación desde los estudiantes”, el ángulo de análisis tiene como eje la pregunta **¿qué se enseña-aprende?**

Para el abordaje del tema propuesto, se realizó un doble movimiento en el análisis, primeramente se analizan los contenidos de los conocimientos oficiales del plan de estudios 2002, que incluyeron: la fundamentación del objeto de estudio, la estructura curricular, los objetivos, el perfil de egreso, el campo de trabajo y una selección de programas oficiales de las siguientes Unidades de Conocimiento:

- Teoría Pedagógica I
- Teoría Pedagógica II
- Didáctica General I
- Didáctica General II
- Historia General de la Pedagogía
- Historia de la Educación en México
- Filosofía de la Educación
- Epistemología y Pedagogía

En un segundo momento, se complementa este análisis con la recuperación de la voz de algunos estudiantes, apoyándome en las evidencias que arrojó el recurso del cuestionario de preguntas abiertas¹¹ que se aplicó a estudiantes de la carrera para indagar, entre otras cosas, cuáles han sido los contenidos de conocimiento que han llegado a las aulas, cuáles han resultado más significativos y, desde la perspectiva de los alumnos, cómo articulan esos conocimientos eurocéntricos al contexto latinoamericano. Es importante resaltar que ambos momentos están articulados al análisis y la reflexión derivados de la lectura de fuentes teóricas.

Asimismo, las preguntas del primer apartado del grupo focal¹², denominado “Aspectos formales del Plan de Estudios”, forman parte de este segundo momento de análisis de este primer apartado y se orientan a indagar como perciben e interiorizan a la

¹¹ Ver Anexo 2 Guión de preguntas del Cuestionario, p. 206.

¹² Ver Anexo 1. Guión de Preguntas para el Grupo Focal, p. 205.

Formación (desde la *Bildung*) como el objeto de estudio propuesto en el Plan de Estudios 2002 de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón.

En el siguiente apartado titulado: “¿Cómo se enseña-aprende? La práctica educativa desde el aula mediada por signos coloniales”, se analizan las formas que toman las relaciones entre los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas, es decir, el **¿cómo se enseña-aprende?** Eje en el cual las estrategias, los recursos, la relación que se establece entre el educador y el educando, así como el papel de cada uno en el aula adquieren relevancia para el análisis.

La recuperación de la voz de los estudiantes en este eje fue a través de la técnica del grupo focal, en las preguntas del apartado tres de la guía de cuestiones abordadas con el grupo focal¹³ *Formas que toma el proceso de enseñanza aprendizaje*, se buscó que los estudiantes expresarán libremente sus vivencias en relación con el cómo se enseña.

En el tercer apartado de este capítulo: “¿Quién enseña-aprende? Estudiantes y profesores posicionados desde la perspectiva hegemónica de conocimiento occidental.”, se aborda el eje analítico vinculado a la cuestión de los sujetos de la educación, **quién es el educador y quién es el educando**, entendiendo que ambos se relacionan con un fin económico, político, ético, formativo, etc., siendo conscientes o no de ello pero tales fines los van a vincular de manera particular, a encaminar hacia proyectos sociales diferentes, incluso antagónicos, entre sí. Para coadyuvar con el análisis del perfil de ambos nuestro estudio se basó en la técnica del grupo focal, en particular las preguntas del tercer apartado de la guía: *Perfil de los actores*.

Por último, el análisis del eje sobre la finalidad del proceso educativo: **¿para qué se enseña-aprende?**, se aborda de manera transversal a lo largo de cada apartado puesto que los contenidos, las formas en cómo se enseña-aprende y el perfil de los actores entrañan cierta intencionalidad política, ética y pedagógica de quién los elabora.

De esta forma, se sintetizan a nivel categorial las lógicas de sentido que dan cuenta desde la narrativa de los estudiantes a partir de las categorías constituidas y el horizonte de intelección en el cual se sustenta el presente trabajo. Es una construcción

¹³ Ver Anexo 2. *Guión de Preguntas para el Cuestionario*, p. 206

propia acompañada de los debates de la historia y del contexto particular en el cual se inscribe el estudio. En cada uno de los apartados del presente capítulo se presentan un conjunto de categorías que son acompañadas por un esquema el cual sintetiza de manera gráfica los aspectos que se plantean con tres coordenadas: el referente empírico, la categoría intermedia y el referente teórico.

2.1 ¿Qué se enseña-aprende? Contenidos de los planes de estudio, 1976 y 2002, de la Licenciatura en Pedagogía UNAM- Aragón, posicionados desde las perspectivas del conocimiento occidental: una aproximación desde los estudiantes

En este apartado se analiza el eje pedagógico **¿Qué se enseña-aprende?**, el cual se manifiesta en los contenidos que desde el Plan de Estudio son mostrados como aquellos que resultan indispensables de enseñar-aprender para la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía y que, en este caso, se encuentran posicionados desde la perspectiva hegemónica de conocimiento occidental.

Para lo cual, en un primer momento se presenta en términos generales la estructura del Plan de Estudios vigente en el *campus* de Aragón desde el año 2002, en algunos puntos comparándolo con su antecesor de 1976, pues sin ello sería difícil entender cuáles son los elementos que lo integran y cuál es el lugar de las Unidades de Conocimiento que lo conforman. Posteriormente se analizan los programas oficiales de las siguientes Unidades de Conocimiento: Teoría Pedagógica I, Teoría Pedagógica II, Didáctica General I, Didáctica General II, Historia General de la Pedagogía, Historia de la Educación en México, Filosofía de la Educación y Epistemología y Pedagogía, todas ellas pertenecientes a la Fase de Formación Básica marcada de acuerdo al Plan de Estudios, que en conjunto con la recuperación de las voces de los estudiantes, que participaron en los grupos focales, sobre cuáles contenidos recuerdan haber aprendido en dichas Unidades de Conocimiento ayudaron a construir las siguientes categorías: Predominio de la perspectiva de conocimiento occidental, Caminar en círculos,

Reproducción a pequeña escala del mito del eurocentrismo y la concepción temporal lineal evolucionista, La autoridad viene de Occidente y la naturalización de las condiciones de desigualdad en la producción y difusión del conocimiento, las cuales se detallan en el desarrollo del presente apartado.

Panorama general del Plan de Estudios de la Licenciatura de Pedagogía 2002

En general, la estructura curricular delineada en el plan de estudios 2002 representa un cambio en relación a la planteada en el plan de estudios de 1976. La estructura curricular de dicho plan se constituye por cuatro aspectos: fases de formación, líneas eje de articulación, unidades de conocimiento y prácticas escolares, elementos que no están explicitados en el plan 1976¹⁴ porque éste no tenía un documento rector como el que se elaboró en el 2002.

En el plan 2002, las fases de formación se refieren a las etapas por las que atraviesa el proceso formativo de los estudiantes. Este plan contempla dos fases de estudio: la fase de formación básica y la de desarrollo profesional. Esto representa un cambio importante, pues en el plan de estudios 1976 no había fases o etapas de formación contempladas.¹⁵

En otro orden de ideas, la fase de formación básica abarca del 1° al 5° semestres y está integrada por las unidades de conocimiento obligatorias que se consideran como fundamentales para la comprensión de los conocimientos del resto del mapa curricular. Dichas Unidades son: Teoría Pedagógica I, Didáctica General I, Antropología Pedagógica, Teorías Sociológicas y Educación, Teorías Psicológicas y Educación, Teoría Pedagógica II, Didáctica General II, Cultura, Ideología y Educación, Epistemología y Pedagogía, Formación y Práctica Pedagógica y Filosofía de la Educación.¹⁶

La fase de formación profesional abarca del 6° al 8° semestres, se compone de 11 Unidades de Conocimiento obligatorias y 15 optativas de las cuales el estudiante debe

¹⁴ Consultar: *Anexo 9. Plan de Estudios 1976 Licenciatura en Pedagogía ENEP Aragón*, p. 245.

¹⁵ UNAM-ENEP Aragón, *Licenciatura en Pedagogía, Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. Tomo I*, México: Universidad Nacional Autónoma de México/Escuela Nacional de Estudios Profesionales, 2003.

¹⁶ *Ibidem*, 2003, p. 42.

cursar 10; dicha fase de formación "...tiene la intención de relacionar la formación académica con la práctica profesional a través del reconocimiento de amplios espacios de intervención pedagógica, que posibiliten la integración de conocimientos teórico, metodológicos e instrumentales adquiridos en la fase anterior..."¹⁷ En otras palabras, en la fase de formación profesional se busca la articulación entre los conocimientos adquiridos en la fase de formación básica con la práctica profesional.

El segundo elemento de la estructura curricular del Plan de Estudios 2002 son las Líneas Eje de articulación que representan "...perspectivas de acercamiento al estudio de la realidad, ópticas de análisis y problematización..."¹⁸ y que desde ellas se orientan los conocimientos contenidos en el plan. Se plantean seis líneas eje de articulación: Pedagógico Didáctica, que marca la directriz de toda la formación de la Licenciatura y en torno a ella se articulan las demás líneas: Histórico-Filosófica, Sociopedagógica, Psicopedagógica, Investigación Pedagógica y la línea eje de Formación Integral para la Titulación.¹⁹

Respecto a las líneas eje, el Plan de Estudios de 1976 en un inicio no contaba con líneas o áreas, es hasta 1981 que las materias se agrupan por áreas que guardan cierta relación con las líneas eje del plan 2002: Didáctica y Organización, Sociopedagógica, Psicopedagógica, Histórico Filosófica e Investigación²⁰. En el plan de 2002 se agregó la Línea de Formación Integral para la titulación.

El tercer elemento de la estructura curricular del plan 2002, y que es uno de los cambios relevantes en relación al plan de 1976, son las Unidades de Conocimiento que "...constituyen contenidos aglutinados en forma relacional, de modo que poseen un cuerpo y una orientación referida a los problemas que estudian..."²¹ De tal manera que las Unidades de Conocimiento se fundamentan en una concepción totalizadora y una visión articuladoras del conocimiento, en contraposición a la noción de asignatura planteada en el plan de 1976 que hace referencia a una visión fragmentada del mismo.

¹⁷ **Ibidem**, 2003, p. 43.

¹⁸ **Ibidem**, 2003, p. 42.

¹⁹ **Ibidem**, 2003, p. 43.

²⁰ **Ibidem**, 2003, p.16.

²¹ **Ibidem**, 2003, p. 42.

El cuarto elemento de la estructura curricular del plan 2002 son las prácticas escolares que representan "...espacios sociales de acercamiento a los diferentes ámbitos de intervención pedagógica."²², por lo que son concebidas como una forma para la articulación de teoría y práctica. En el plan de 1976 se contemplaba como asignatura a cursar en el segundo año de la carrera.

En lo referente al objetivo general de la Carrera en el plan 2002 se plantea como "Formar profesionistas capaces de realizar una práctica pedagógica partiendo del análisis crítico y reflexivo de la realidad educativa, con base en los fundamentos teórico-metodológicos y técnicos de la disciplina..."²³ con miras a la conformación de alternativas para la transformación de la realidad.

Mientras que en el plan de 1976, no hay un objetivo general, se manejan objetivos específicos, siendo éstos:

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 enseñanza media y superior
- Colaborar con la universidad en el estudio y resolución de las consultas que sobre educación se formulen.²⁴

Dichos objetivos estaban encaminados hacia la formación y profesionalización de docentes.

En cuanto al campo de trabajo, en el plan de estudios 2002 se contemplan: la planeación y evaluación educativa, la formación y práctica docente, la educación indígena, la educación para grupos urbano-marginados, educación abierta y a distancia, educación de adultos, educación especial, comunicación educativa, extensión educativa y cultural, investigación educativa y pedagógica, orientación educativa, vocacional y

²² **Ídem**, 2003.

²³ **Ibidem**, 2003, p. 40.

²⁴ JEFATURA DE PEDAGOGÍA. *Jornadas de Análisis, evaluación y propuestas de reestructuración del currículum de la licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón*(memoria Comité de Carrera), (México: UNAM-ENEP Aragón, 1991)

profesional, administración escolar y capacitación laboral.²⁵ En comparación con el campo de trabajo delimitado en el plan de estudios 1976 que incluía a los departamentos de Investigación, Departamentos de capacitación docente, Clínicas de educación especial, Centros de investigación educativa y Medios de información educativa.²⁶

Ambos planes coinciden en seguir estableciendo como campos de trabajo para el pedagogo la investigación, la educación especial, los medios de comunicación, la capacitación, aunque en el plan 1976 se habla de capacitación docente y en el plan 2002 de capacitación laboral, además de ampliar el campo de trabajo introduciendo más espacios de intervención.

A continuación, y a lo largo de este apartado y los subsecuentes que integran al presente capítulo, se sintetiza de manera esquemática los aspectos aquí planteados, destacando la lógica de sentido que a nivel de categoría intermedia condensa parte de los aspectos que a nivel vivencial los alumnos plantearon y que articula, en parte, al referente empírico con el referente teórico.

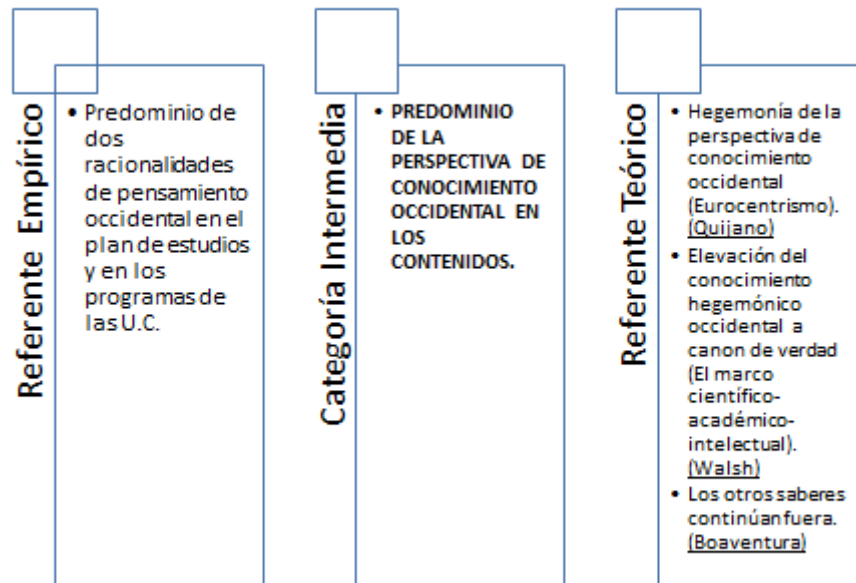
Predominio de la perspectiva de conocimiento occidental

Al analizar los programas oficiales de las Unidades de Conocimiento seleccionadas, es evidente el predominio de la perspectiva hegemónica del conocimiento, en los contenidos mínimos y en la bibliografía sugerida sobre todo, en dos vertientes: una es la que conjuga las tradiciones positivista, pragmática y psicologista, tomando forma en la carrera en las pedagogías tecnocráticas. La otra es la que se fundamenta en la filosofía existencialista alemana y que da pie a las pedagogías interpretativas. Ambas, aunque son presentadas en la carrera como antagónicas, entablan debates y polémicas desde la razón occidental, en la cual no hay cabida para otras formas de pensamiento ajenas a ésta.

²⁵ UNAM, Licenciatura en Pedagogía, *Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. Tomo I*, 2003. **Op. Cit.** p. 54.

²⁶ JEFATURA DE PEDAGOGÍA. *Jornadas de Análisis, evaluación y propuestas de reestructuración...*, 2003. **Op. Cit.** p. 169

En el marco de la reflexión y el análisis se condensan una serie de aspectos vinculados con tres coordenadas: referente teórico, referente empírico y la categoría intermedia tal como se muestra en el esquema que se presenta a continuación:



Esquema 1. "Predominio de la perspectiva de conocimiento occidental en los contenidos."

En el plan de estudios vigente para la Carrera de Pedagogía, campus Aragón, la fase de formación básica está pensada como un:

“...espacio curricular de acercamiento al objeto de estudio de la pedagogía y al ámbito de intervención pedagógica, su intención es la de propiciar una identificación con la profesión, al posibilitar el análisis de las problemáticas educativas desde distintos marcos teóricos, epistemológicos y disciplinarios.”²⁷

Por tanto, la fase de formación básica representa una introducción hacia el campo de la pedagogía y de lo educativo, introducción en donde se le presentan al estudiante una gama de marcos teóricos, epistemológicos, metodológicos y disciplinares para acercarse a la Pedagogía.

No obstante, esto no ocurre así, pues esa gama de marcos teóricos se reduce a dos principalmente: la racionalidad técnico instrumental que da sustento a las pedagogías

²⁷ UNAM, Licenciatura en Pedagogía, *Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. Tomo I, 2003. Op. Cit.* p.42.

funcionales/tecnocráticas y la racionalidad hermenéutica posmoderna sobre la que se basan las pedagogías interpretativas. De tal manera que existe un **predominio de la perspectiva de conocimiento occidental** que se manifiesta en el plan de estudios, tanto en el objeto de estudio propuesto como también en la mayor parte de los programas de las Unidades de Conocimiento que integran la Fase de Formación Básica²⁸, los cuales se posicionan desde dichas racionalidades.

Tal predominio ejemplifica la hegemonía de la perspectiva de conocimiento eurocéntrica-moderna (occidental) a nivel mundial derivada de la colonización y subordinación de las otras perspectivas de conocimiento previas,²⁹ diferentes o contrarias a ella, elevando al conocimiento occidental hegemónico como el *canon* de verdad o el Marco Científico-Académico-Intelectual³⁰ que deben cumplir los conocimientos para poder ser declarados verdaderos y válidos. Así, los saberes y conocimientos universales que no cumplan con ese marco quedan fuera³¹ o en los márgenes de los procesos de formación.

En relación con lo anterior, otro ejemplo del predominio de la perspectiva de conocimiento occidental en los contenidos del plan de estudios vigente, se encuentra en la Unidad de Conocimiento **Epistemología y Pedagogía**, la cual se imparte en el segundo semestre durante la fase de formación básica, perteneciente a la Línea Eje de Formación Básica y tiene carácter de obligatoria. Su propósito básico es “Realizar una aproximación a la problemática epistemológica de la Pedagogía y sus implicaciones en la formación del pedagogo.”³² Los contenidos básicos se estructuran en tres temas:

1. De la Filosofía a la Epistemología. (Se abordan los conceptos de epistemología, filosofía, ciencia y arte.)
2. La construcción del conocimiento de lo histórico social.

²⁸ Consultar: *Anexo 11. Programas oficiales de las Unidades de Conocimiento de la fase de formación básica del Plan de Estudios 2002*, p. 249.

²⁹ Aníbal Quijano, “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, 2000. **Op. Cit.** p. 132.

³⁰ Catherine Walsh, “Interculturalidad, plurinacionalidad...”, 2008. **Op. Cit.** p.137.

³¹ Boaventura De Sousa Santos, *Conocer desde el Sur. Para una cultura emancipatoria*. Lima: Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global y Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, 2006, p. 69.

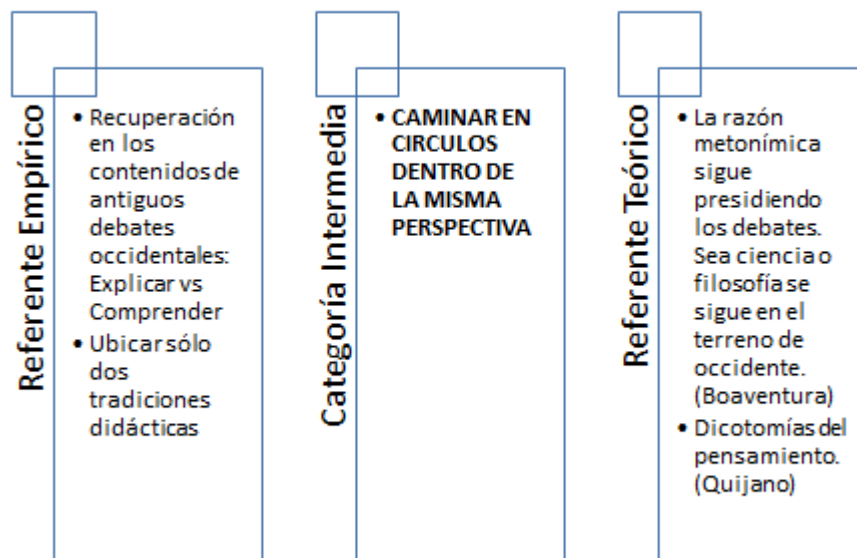
³² Consultar: *Anexo 11. Programas oficiales de las Unidades de Conocimiento de la fase de formación básica del Plan de Estudios 2002*, Programa de la U.C. Epistemología y Pedagogía, en el Plan de Estudios 2002, p. 283.

3. La Relación epistemología-pedagogía.

Existe un predominio de la perspectiva hegemónica occidental de la epistemología y del conocimiento, que termina por posicionar a la epistemología desde el lado de la ciencia positivista y reproducir la forma en cómo se construye conocimiento desde la perspectiva hegemónica occidental, ya sea del lado de la comprensión o del de la interpretación.

Caminar en círculos

De manera que el predominio de la perspectiva de conocimiento occidental puede traer consigo el encerrarse en debates, discusiones o polémicas solamente dentro de esa perspectiva, sin atender a otras formas de conocimientos y saberes. En el siguiente esquema se sintetizan los aspectos aquí planteados:



Esquema 2. "Caminar en círculos dentro de la misma perspectiva."

No obstante que desde el plan de estudios se intenta salir de la racionalidad técnico instrumental, criticada por amplios sectores de la comunidad escolar en los diversos foros y eventos académicos³³ que dieron como resultado el plan de estudios actual,

³³ Para mayores detalles de cómo fue el proceso de elaboración del Plan de Estudios vigente en la FES Aragón consultar: ENEP Aragón, *Memorias del primer foro académico laboral ENEP*, (México: Ediciones Foro Universitario,

reemplazándola, al menos en el plano oficial, por una racionalidad filosófico-interpretativa, lo que está detrás de ambas formas de organizar el pensamiento es la misma perspectiva hegemónica de conocimiento occidental.

Sigue siendo esta perspectiva desde donde se rige el conocimiento y el saber dentro de un espacio escolar universitario, como la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón, pues aunque dicha perspectiva

...se apropió de debates antiguos, como el debate entre holismo y atomismo, y constituyó otros, como, por ejemplo, el *Methodenstreit* entre las ciencias nomotéticas y las ciencias ideográficas, entre la explicación y la comprensión"... continuó presidiendo los debates...³⁴

De tal modo, que aunque se hable de ciencia o filosofía el debate sigue teniendo lugar en el terreno de la racionalidad que occidente configuró como base del saber, todo aquello que no se encuentre allí no se considera conocimiento válido y verdadero, y en este sentido se **camina en círculos**, pues a pesar de que se puede llegar a cuestionar la validez del paradigma científico como el hegemónico desde *corpus* de conocimientos alternativos, como la filosofía interpretativa, no se sale de los marcos del conocimiento occidental y se llega al mismo lugar del que se partió: la perspectiva hegemónica de dicho conocimiento.

Aunado a ello, este caminar en círculos presenta otra característica el pensamiento dicotómico, el cual "...combina, del modo más elegante, la simetría con la jerarquía. La simetría entre las partes es siempre una relación horizontal que oculta una relación vertical."³⁵ Dicotomía que se hace manifiesta presentando y reduciendo las posibilidades a solamente dos opciones: Explicar/Comprender, Ciencia/Filosofía, Anglosajón/Norteamericano, Teoría/Práctica entre otras más; sin embargo, dichas opciones tienen en común el jamás salir de los límites de la perspectiva y racionalidad del conocimiento occidental.

México, 1980), Concepción Barrón Tirado y Blanca Rosa Bautista Melo (comps.) *Memorias del Foro de Análisis del Currículum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón*. Tomo I y II, México: UNAM-ENEP Aragón, 1991; Ángel Díaz Barriga Y Concepción Barrón Tirado, *El currículum de pedagogía. Un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil*, UNAM-ENEP Aragón, México, 1984.

³⁴ Boaventura de Sousa, *Conocer desde el Sur*, 2006. **Op. Cit.** pp. 68-69.

³⁵ **Ibidem**, 2006, p. 69.

En relación con lo anterior, en el plan y en los programas de estudios también se recuperan ciertos debates epistemológicos y filosóficos como el del estructuralismo y el existencialismo, o bien, el debate entre las ciencias nomotéticas y las ciencias ideográficas, entre el explicar (*Erklaren*) y comprender, (*Verstehen*), visibilizando el cuestionamiento hacia la ciencia moderna como canon de verdad respecto a otros cuerpos de conocimiento, como el filosófico. Sin embargo, tales polémicas se circunscriben únicamente al terreno epistémico-filosófico de Occidente, puesto que “Los otros saberes, no científicos ni filosóficos, y, sobre todo, los saberes no occidentales, continuaron hasta hoy en gran parte fuera del debate.”³⁶ Debate en donde los otros mundos, como las colonias americanas y africanas, no tenían voz, y otros tipos de conocimientos como los indígenas o campesinos³⁷ no estaban contemplados.

Tales debates tienen lugar en y entre Unidades de conocimiento³⁸ como Teoría Pedagógica, Filosofía de la Educación, Didáctica General, Diseño de Recursos Didácticos, así como Epistemología y Educación, entre otras, en donde la disputa dicotómica gira en torno a sí la Pedagogía y su objeto³⁹, sea cual fuera, se ubican del lado de la explicación, postura que se defiende desde las Pedagogías técnico-instrumentales, o del lado de la comprensión, como afirman las Pedagogías fenomenológico interpretativas.

Al respecto, y tomando como referencia el guión del cuestionario mencionado al inicio del capítulo⁴⁰, resulta importante decir que cuando se les preguntó a los estudiantes de octavo semestre y sexto semestre por los contenidos que recuerdan haber visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y Didáctica General II, los estudiantes de octavo respondieron que recordaban la Escuela Nueva, **las dos tradiciones didácticas: -la didáctica Norteamericana y la anglosajona-**, la diferencia entre

³⁶ *Ibidem*, 2006, p.69.

³⁷ Boaventura De Sousa Santos, *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*, Buenos Aires: UBA Sociales Publicaciones, Prometeo, 2010, p. 33.

³⁸ Consultar Anexo 11. *Programas oficiales de las Unidades de Conocimiento de la fase de formación básica del Plan de Estudios 2002*, p. 249.

³⁹ El objeto de estudio sigue siendo un tema de debate en sí mismo para la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón, pues aunque en el documento oficial se consigna a la Formación la resistencia y la reivindicación que se hace de la Educación como el objeto de estudio histórico para la Pedagogía en las prácticas educativas cotidianas es recurrente.

⁴⁰ Consultar Anexo 12. *Cuestionarios de los estudiantes respondidos por los estudiantes*, p. 289.

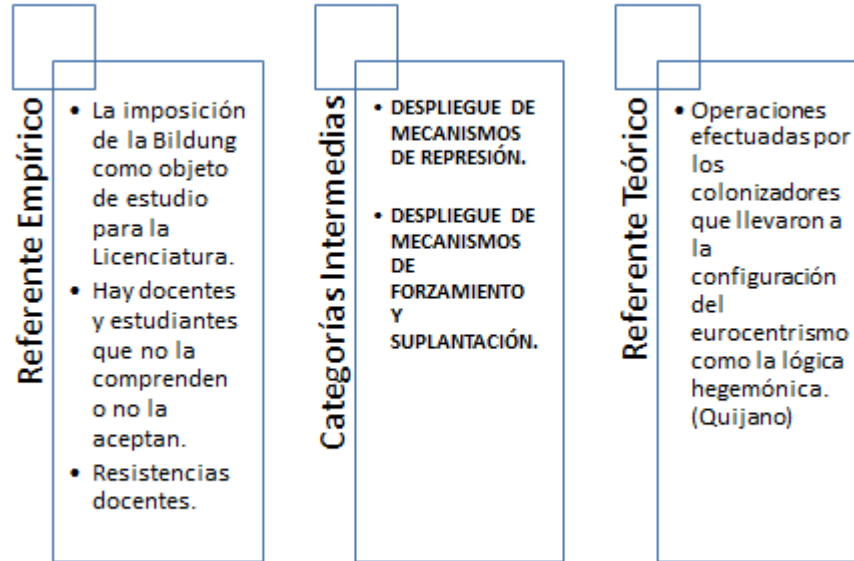
didáctica y pedagogía, didáctica y currículo, didáctica y sus problemas y didáctica y epistemología. Los estudiantes de sexto semestre mencionaron la historia de la didáctica, instrumentos y recursos didácticos, didáctica y currículo, didáctica, formación y pedagogía, escuela tradicional, nueva, tecnológica, constructivista, por competencias y crítica. Es interesante que los estudiantes ubiquen como únicas tradiciones dentro de la didáctica a la norteamericana y a la anglosajona, pues esto da cuenta de que otras tradiciones y corrientes de la didáctica han sido invisibilizadas y rechazadas dentro de la licenciatura. Asimismo, el resto de sus respuestas dan cuenta que su formación en didáctica se encamina hacia la didáctica instrumental.

Se camina en círculos pues a pesar de que se presentan dos opciones, una que cuestiona a la hegemónica, no se sale del terreno de la perspectiva de conocimiento occidental ni se le da cabida a otros conocimientos provenientes de tradiciones de pensamiento diferentes, como los que se han producido, por ejemplo en América Latina.

Despliegue de mecanismos de represión y Despliegue de mecanismos de suplantación

Por otro lado, para la imposición de una nueva lógica de pensamiento sobre otra ya existente opere es necesario desplegar una serie de mecanismos de represión, forzamiento y suplantación. Entre tales operaciones se encuentran una nueva forma de contar la historia, omitiendo discontinuidades, y contingencia, así como de concebir el tiempo histórico.

En el esquema que se presenta a continuación se sintetizan una serie de aspectos estructurados en tres coordenadas vinculadas con el referente empírico, la categoría intermedia y el referente teórico.



Esquema 3. "Despliegue de mecanismos de represión y Despliegue de mecanismos de forzamiento y suplantación."

El cambio más sensible y drástico entre el plan de 1976 y el plan 2002 es el objeto de estudio de la carrera. Mientras que en el plan de 1976, como en el resto de los planes de estudio de la carrera de Pedagogía que se imparten en la UNAM, la educación se consideraba su objeto, en el plan de 2002 quedó definida como objeto la formación.⁴¹

La formación como nuevo objeto de estudio de la Licenciatura de Pedagogía se sustenta desde la filosofía, y aunque se mencionan a Bernard Honoré y Gilles Ferry, es en la perspectiva de Hegel y Gadamer que se fundamenta la Formación, entendida desde la Bildung, la cual abrevia de la tradición alemana desde donde se plantea el nuevo objeto de estudio para la carrera y que, de acuerdo al propio documento oficial, representa una

... concepción que resignifica la gran tradición abierta por la bildung alemana y que [...] se puede entender como "el proceso temporal por el que algo (sea un individuo, una cultura o una obra de arte) alcanza su propia forma. Su estructura básica es un movimiento de ida y vuelta que contiene un momento de salida de sí, seguido por otro momento de regreso a sí. El punto de partida es siempre lo propio, lo cotidiano, lo familiar o lo conocido que se divide y se separa de sí mismo para ir hacia lo ajeno, lo extraño o lo desconocido y regresar después, formado o transformado, al lugar de

⁴¹ UNAM, Licenciatura en Pedagogía, Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. Tomo I, 2003. **Op. Cit.** p.13.

origen. Lo esencial de ese viaje de ida y vuelta es que constituye una auténtica experiencia. Y la experiencia no es otra cosa que el encuentro de lo mismo con una otredad que lo resiste, lo pone en cuestión y lo transforma. Por eso la Bildung no es una mera anexión mecánica y apropiadora de lo otro, sino que implica un devenir otro de lo mismo y, en el límite, una auténtica metamorfosis.⁴²

De tal manera que el nuevo objeto de estudio nunca es explicado con claridad en todo el plan de estudios, pero tampoco dentro de las aulas, pues a los estudiantes les cuesta comprenderlo y articularlo a su contexto inmediato y lo que esta redefinición ha tenido o tiene para la pedagogía. Cabe mencionar que ésta redefinición del objeto de la Pedagogía en la Licenciatura que se imparte en la FES Aragón causó sorpresa, estupor y resistencia en la mayor parte de la comunidad de la carrera, pues no todos estaban de acuerdo con este cambio.

El posicionamiento de la Formación-Bildung como nuevo objeto de estudio en la carrera implicó, entre otras cosas, el despliegue de una serie de **mecanismos de represión y mecanismos de forzamiento**, como aquellas operaciones, atendiendo a las particularidades de cada caso, que los colonizadores ejercieron para configurar "... un nuevo universo de relaciones intersubjetivas de dominación entre Europa y lo europeo y las demás regiones y poblaciones del mundo..."⁴³, como la represión, en la medida de lo posible, de las formas de producción de conocimientos y de sentido de los colonizados, y también los forzaron a aprender la cultura de ellos siempre y cuando fuese útil para reproducir la dominación tanto material como subjetiva con las tensiones y resistencias que todo proceso social y educativo implican.

Es importante tener en cuenta como esas lógicas están presentes, atendiendo a las mediaciones sin desconocer que hay dinámicas e intereses internos que definen ciertos aspectos relacionados con los que los docentes privilegian para la formación de los estudiantes, su propio posicionamientos, el lugar que ocupan en la institución, la disputa que libran por el reconocimiento de las áreas, líneas, temas, así como la vivencia de los estudiantes en este contexto y que muestran aspectos diversos de ese complejo entramado en el que los procesos de la formación y de enseñanza-aprendizaje se producen.

⁴² **Ídem**, 2003.

⁴³ Aníbal Quijano, "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", 2000. **Op. Cit.** p.209.

Entre los mecanismos de represión que fueron puestos en marcha al interior de la licenciatura, están la descalificación y persecución de aquellas perspectivas de conocimiento que fueran contrarias a la que sostiene al objeto de estudio actual, y obviamente, de los sujetos que las encarnan. Por ejemplo, la Pedagogía Crítica, en cualquiera de sus vertientes, pocas veces se menciona en el plan de estudios, en los contenidos de los programas oficiales y al interior de las aulas durante la fase de formación básica.

También, la mayoría de la comunidad que integra la carrera ha sido forzada para aprender, repetir o tolerar el discurso que fundamenta a la formación como objeto de estudio. En este sentido, al preguntarle a los estudiantes de octavo y sexto semestres sobre qué es lo que entendían por Formación mostraron dificultades para conceptualizar el término.

Los estudiantes de sexto semestre la entienden como un proceso inacabado, individual, experiencial y subjetivo por el que las personas pasan y que gracias a éste llegan a ser quienes son; es decir, que la formación humaniza al individuo, tal como lo expresó una de las estudiantes que participó en el grupo focal:

Para mí *la formación* es un proceso inacabado, un proceso inacabado de experiencias, de aprendizajes sobre todo que nos lleva todos los días a ser quien somos, quien somos, o sea *lo que nos define auténticamente* como personas...⁴⁴

Algunos mencionaron que el contexto en el que se desenvuelve la persona tiene relación con la apropiación que hace de éste, pero no profundizaron más en dicha relación.

Al respecto, es similar lo que los estudiantes de octavo semestre comentaron sobre la formación, pues la entienden como un proceso permanente, inacabado y complejo por el cual el ser se humaniza, pues él es el único ser vivo que se forma. Asimismo, la entienden como un medio para obtener un fin de apropiación de la cultura. No obstante, hay quienes la equiparan con un proceso educativo:

⁴⁴ Consultar Anexo 13. *Transcripción de la sesión con el grupo focal de sexto semestre*, p.339.

Yo, bueno pienso que es un proceso educativo donde el sujeto se va formando pero a través como, bueno *va adquiriendo esos conocimientos y habilidades que lo hacen, que lo hacen ser un ser humano y que lo hacen un ser pensante.*⁴⁵

De modo que aún prevalecen ciertas confusiones entre los estudiantes respecto a la educación y a la formación.

Por eso, al preguntarles sobre cuál consideraban que debía ser el objeto de estudio de la Licenciatura, la mayoría de los estudiantes de octavo semestre consideró que la Formación debía ser el objeto, pero las razones son poco claras. Algunos consideraron que la educación y la formación son inseparables pues la formación contiene a la educación:

*Entonces, para mí el objeto de estudio en pedagogía en FES Aragón si es la formación y no está separada de la educación, van juntas, van de la mano, entonces pues no, no aunque la formación sea el objeto de estudios, no se hace a un lado la educación, o sea, está presente porque está dentro de, para mí la formación es el objeto de estudios ¿Por qué? Porque está dentro la educación, está dentro.*⁴⁶

Como si fuera una relación orgánica en la que no se diferenciara la formación de la educación.

También retomaron a la Bildung “...para mí se me hace que es un concepto que quizás se queda en abstracto...”⁴⁷, lo cual también les dificulta poder contextualizarlo y darle sentido dentro de la realidad en la que viven. Por su parte, los estudiantes consideran a la formación como el fin de la educación y como el objeto de estudio de la Licenciatura, aunque las opiniones están divididas respecto a las implicaciones que esto tiene en la definición y delimitación del objeto de estudio.

Entre los estudiantes que consideran a la formación como el objeto de estudio de la Licenciatura de Pedagogía, hubo quienes consideran que los orígenes de la Pedagogía están en la Bildung:

⁴⁵ Consultar Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre, p. 354

⁴⁶ Consultar Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre, p. 355.

⁴⁷ Consultar Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre, p. 355.

...como que se olvidan los orígenes de la pedagogía que viene de la tradición alemana de Bildung que pues es formación...⁴⁸

Lo anterior es reflejo de lo estrecho que es en la carrera el abanico de marcos epistemológicos y teóricas para abordar las Pedagogías y sus genealogías, pues ésto es reducido a la Bildung alemana.

Asimismo, mencionaron que la formación debía ser el objeto de estudio porque “va más allá” y es algo “más completo” que la educación, la cual es reducida al proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito escolar, sin que exista reflexión en dicho proceso:

...yo siento que sí, realmente el objeto de estudio es la formación porque no solamente en educación sino un poco más allá, algo más completo que no sólo aprendes en el ámbito escolar.⁴⁹

Es decir, han aprendido que la educación solamente se da en la escuela y la formación en espacios.

Entre los estudiantes que situaron a la educación como objeto de estudio hubo quienes argumentaban que ésta es algo más concreto y colectivo a diferencia de la formación que la consideran individual y subjetiva, pero la reducción de lo educativo al ámbito de lo escolar seguía presente. Mientras que en el grupo de octavo semestre una estudiante, de los seis que conformaban el grupo focal, dijo que la educación debía ser el objeto de estudio de la pedagogía porque los profesores y las materias se centran en el espacio del salón de clases: “...sería más bien la educación porque como que se centran mucho las materias y los profesores nada más en el ámbito áulico...”⁵⁰, además de que, según los otros estudiantes, muchos profesores mencionan a la educación y no a la formación como objeto de estudio de la Pedagogía.

Razón por la que se les preguntó si en los primeros semestres de la Licenciatura les había quedado claro lo que significaba la Formación, dijeron que no habían entendido ni a los profesores ni a los textos revisados durante esos semestres, mientras que otros comentaron que aún en octavo semestre no terminaban de comprender su significado.

⁴⁸ Consultar Anexo 13. *Transcripción de la sesión con el grupo focal de sexto semestre*, p. 341.

⁴⁹ Consultar Anexo 13. *Transcripción de la sesión con el grupo focal de sexto semestre*, p. 341.

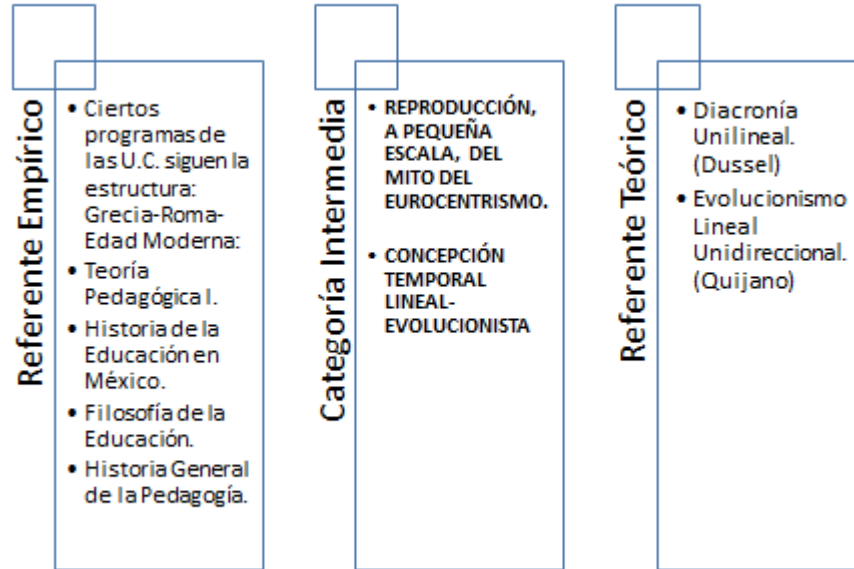
⁵⁰ Consultar Anexo 14. *Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre*, p. 356.

Lo anterior da cuenta, por un lado de la confusión que hay entre la formación y la educación al interior de la carrera, pues algunos estudiantes las equiparan, otros las toman como sinónimos y otros magnifican a la formación y reducen a la educación. Por otro lado, cuando reconocen a la formación desde la Bildung como el objeto de estudios de la Licenciatura pero no aportan argumentos para sostener tal afirmación, lo que da cuenta de los mecanismos que institucionalmente se han generado por parte de la comunidad de pedagogía para que se asuma la cuestión de la Formación como objeto de estudio invisibilizando a la Educación, por medio de ciertas estructuras de poder, que en algunos momentos se han acompañado de mecanismos de control para tal fin.

En este sentido, los estudiantes no identifican a la Formación como objeto de estudio gracias a un análisis y reflexión sobre esta decisión; por el contrario, ellos están repitiendo un discurso aprendido desde el primer semestre, discurso que se fundamenta en una tradición de pensamiento occidental, no contextualizado, que por la manera en cómo se ha desplegado en la Licenciatura ha llevado a que se ignore, borre o descalifique en otros discursos que le resultan contrarios.

Reproducción, a pequeña escala, del mito del eurocentrismo y concepción temporal lineal evolucionista

Por otro lado, como parte del predominio de la perspectiva occidental en los contenidos propuestos en las Unidades de Conocimiento se reproducen el mito del eurocentrismo y la concepción del tiempo lineal-evolucionista. En el siguiente esquema se condensan un conjunto de aspectos vinculados con el referente empírico, la categoría intermedia y el referente teórico.



Esquema 4. Reproducción, a pequeña escala, del mito del eurocentrismo y Concepción temporal lineal-evolucionista."

Por lo que se refiere a los programas de estudio oficiales de las Unidades de Conocimiento: Teoría Pedagógica I, Historia de la Educación en México, Filosofía de la Educación e Historia General de la Pedagogía los contenidos sugeridos se estructuran siguiendo la línea del tiempo: Grecia-Edad Media-Modernidad, lo cual da cuenta de dos cosas: por un lado de una reproducción del mito del eurocentrismo y por otro de la concepción temporal lineal evolucionista desde la cual se posicionan tales contenidos.

Se habla de una **reproducción, a pequeña escala, del mito del eurocentrismo** porque lo que se hace, primero en el documento oficial y, posteriormente en las aulas, es repetir y reforzar que

...la idea del estado de naturaleza como punto de partida del curso civilizatorio cuya culminación es la civilización europea u occidental. De ese mito se origina la específicamente eurocéntrica perspectiva evolucionista, de movimiento y de cambio unilineal y unidireccional de la historia humana.⁵¹

⁵¹ Enrique Dussel, "Europa, Modernidad y Eurocentrismo" En: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, editado por Edgardo Lander, 24-33, Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000, p. 41.

Mito que solamente contempla ciertas regiones, sucesos y sujetos de Europa dando una visión parcial del desarrollo histórico de la humanidad, dejando fuera de la estructura a todo aquello que no cumple con las condiciones descritas. Subyacente a este mito esta la **concepción del tiempo como una línea evolucionista**; es decir, un recorrido que va desde “...algún estado de naturaleza a la sociedad moderna europea...”⁵², siempre en sentido ascendente y progresivo.

Como se mencionó, **Teoría Pedagógica I** es una de las unidades donde se puede ejemplificar lo anterior⁵³. Dicha Unidad de Conocimiento pertenece a la fase de formación básica, se imparte durante el primer semestre, tiene 8 créditos, es obligatoria y se ubica en la Línea Eje de Articulación Pedagógica Didáctica. Su propósito básico en el programa oficial está enunciado como “Reflexionar y comprender sobre la constitución de la teoría pedagógica desde su historicidad y fundamentación, rescatando como objeto de estudios de la formación.”⁵⁴ Sin embargo esa comprensión sobre la constitución de la teoría pedagógica se circunscribe a los orígenes y vertientes occidentales puesto que no incluye una reflexión desde y para América Latina de los contenidos a trabajar, reproduciendo el mito del eurocentrismo.

Lo anterior se ve reflejado en dos puntos, el primero son los contenidos mínimos, que de acuerdo al programa de la Unidad de Conocimiento están estructurados en tres apartados:⁵⁵

1. Fundamentos epistemológicos de la Teoría pedagógica.

Es este apartado se exponen categorías centrales para la teoría pedagógica como Ciencia, Pedagogía y Teoría, además de que se intenta la articulación entre la teoría pedagógica y el objeto de estudio de acuerdo al plan de estudios. Todo lo anterior desde esquemas y referencias occidentales.

⁵² Aníbal Quijano, “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, 2000. **Op. Cit.** pp. 221-222.

⁵³ En este capítulo se puntualizan algunos aspectos que para efectos del análisis y la recopilación de información se especifican. Para una ubicación más clara de los contenidos, las estrategias, los criterios de evaluación y las fuentes que son base para el desarrollo de los cursos se incluyen en el apartado *Programas oficiales de las Unidades de Conocimiento de la Fase de formación básica del Plan de Estudios 2002*, en los anexos como se irá documentando en el desarrollo del capítulo.

⁵⁴ Consultar *Anexo 11. Programas oficiales de las Unidades de Conocimiento de la fase de formación básica del Plan de Estudios 2002*, p. 249.

⁵⁵ **Ídem.**

2. Historia Epistémica de la Pedagogía.

Aborda tres subtemas: Paideia, Logos Cristiano y el tránsito a la Modernidad, siguiendo una lógica del tiempo lineal y evolucionista, desde una perspectiva regional y provinciana que solamente toma en cuenta a otras latitudes del planeta y sus planteamientos pedagógicos. Desde la cual, además, se reproduce el mito del Eurocentrismo, una línea del tiempo que comienza desde el estado de naturaleza y termina con la moderna sociedad occidental, y que en el programa mencionado se sintetiza en la siguiente continuación unilineal: Grecia-Edad Media-Modernidad

3. Sobre el objeto pedagógico.

Se introduce a la Formación como el objeto de estudio de la Carrera, se fundamenta desde Dilthey y las ciencias del espíritu. También se dicotomiza a la Razón y a la Interpretación, inclinándose por esta última.

En las Unidades de Conocimiento de **Teoría Pedagógica I y Teoría Pedagógica II**, los estudiantes hicieron el recuento de los contenidos que recordaban haber trabajado a manera de línea del tiempo: Escolástica-Reforma-Ilustración (Kant, Hegel y Gadamer). Mientras que los estudiantes de sexto semestre coincidieron en haber visto “Autores básicos” de la carrera como Platón, Rousseau, Comenio, Kant, los Griegos y agregan a Nietzsche y a la Bildung/Formación, reproduciendo parte de la línea del tiempo desde la cual se fundamenta el mito del eurocentrismo

Es importante resaltar que pocos estudiantes recuerdan a autores latinoamericanos o europeos contrahegemónicos. Además que los estudiantes han interiorizado la idea de que los autores clásicos o básicos de la Pedagogía son europeos y que la perspectiva hegemónica occidental es la única perspectiva válida.

Otra Unidad de Conocimiento donde se reproduce el mito del eurocentrismo es **Didáctica General I**, pertenece a la Línea Eje de Articulación Pedagógica Didáctica, es de carácter obligatoria, se imparte en el primer semestre durante la Fase de Formación Básica y cuenta con siete créditos. Tiene como propósito básico: “Abordar como objeto de estudio la formación del sujeto a partir de considerar la relación pedagogía didáctica

en la relación enseñanza aprendizaje.”⁵⁶ Tal abordaje se realiza desde la perspectiva hegemónica de conocimiento occidental.

Dicha lógica se refleja en los contenidos mínimos, que para esta Unidad de Conocimiento se estructura en tres apartados:⁵⁷

1. Fundamentos epistemológicos de la Didáctica.

Se hace una breve presentación de la didáctica, su relación con la Pedagogía y la Formación, y un mapeo del campo, siguiendo esquemas hegemónicos occidentales, es decir se fragmenta a la Didáctica en general y en especiales.

2. Enfoques Didácticos Clásicos.

A su vez se divide en tres subtemas: Didáctica tradicional, Didáctica nueva o activa y Didáctica tecnocrática. Esta división no da cuenta de las discontinuidades por las que el campo de la didáctica ha atravesado, solamente presenta las didácticas que debido a ciertas circunstancias se erigieron como las hegemónicas de acuerdo a su momento histórico, pero sin analizar el porqué. Y sigue el patrón de la diacronía eurocéntrica: Etapa Tradicional-Etapa Moderna.

3. Enfoques Didácticos Contemporáneos

Se plantean tres enfoques: Didáctica autogestionaria, Didáctica Crítica y Didáctica Constructivista.

Otra Unidad de Conocimiento donde se reproduce el patrón de mito del eurocentrismo es **Historia General de la Educación**, se imparte en el 2º semestre durante la fase de formación básica, pertenece a la Línea Eje de Articulación Histórico Filosófica y tiene carácter de obligatoria. Su propósito básico, según el programa oficial, es “Comprender las diversas transformaciones de los pensamientos sistemáticos y prácticas educativas

⁵⁶ Consultar *Anexo 11. Programas oficiales de las Unidades de Conocimiento de la fase de formación básica del Plan de Estudios 2002*, p. 254.

⁵⁷ *Ídem.*

en su devenir.”,⁵⁸ solamente que se toman en cuenta los pensamientos y prácticas occidentales como se refleja en el temario y en la bibliografía general.

Como contenidos mínimos se incluyen:

I. La educación en la antigüedad clásica y en la edad media.

Se estructura a partir de una lógica lineal evolucionista del tiempo: Grecia-Roma-Cristianismo-Edad Media que reproduce y refuerza el mito del eurocentrismo.

II. La Educación en la época moderna.

Continúa en la lógica lineal, completando la secuencia: Renacimiento-Humanismo-Reforma-Contrarreforma- S. XVII y S. XVIII.

III. La educación en la época contemporánea.

Se completa la secuencia lineal y evolucionista de la historia occidental: Romanticismo-Pedagogía Científica-Pedagogía Socialista-Educación Nueva.

Como se aprecia, en esa cronología no aparecen civilizaciones antiguas ni tampoco los pueblos nativos de América, fundamentándose, como ya se mencionó, en una lógica lineal y evolucionista del tiempo que no toma en cuenta las prácticas y la sistematización del pensamiento educativo de otros pueblos que no sean los fundantes para el mito del eurocentrismo.

En este sentido, al preguntarles a los estudiantes sobre cuáles contenidos recuerdan haber visto en esta Unidad de Conocimiento, los estudiantes de octavo respondieron que recuerdan la educación en la antigüedad, educación medieval y educación moderna, en ese orden cronológico. Mientras que los estudiantes de sexto semestre, recuerdan un recorrido de sucesos históricos lineales: los orígenes de la Pedagogía: griegos y filósofos, edad media, pedagogía romántica, Makarenko, solamente un estudiante mencionó a Freire. En ambos conjuntos de contenidos, la cronología que mencionan es lineal y evolucionista, haciendo manifiesta la influencia que la perspectiva hegemónica de conocimiento occidental dentro la Licenciatura ha ido configurando su formación como pedagogos.

⁵⁸ Consultar *Anexo 11. Programas oficiales de las Unidades de Conocimiento de la fase de formación básica del Plan de Estudios 2002*, p. 267.

Cuando se les preguntó qué fue lo más significativo que les dejó esta Unidad de Conocimiento, los estudiantes de octavo semestre dijeron que conocer la historia de la educación, los de sexto mencionaron la reafirmación de épocas históricas, que estudiaron en etapas educativas anteriores a la universidad, pero con un enfoque educativo, que vino a reforzar los procesos educativos colonizantes previos, el cambio en los paradigmas educativos, el panorama general de la educación, su desarrollo y origen, el *trívium* y el *cuadrívium*, pero sin cuestionar porqué esos contenidos y no otros.

Sobre cómo articulan los conocimientos de esta Unidad de Conocimiento con América Latina, los estudiantes de sexto semestre mencionaron que se ve superficialmente a América Latina, que lo educativo de Europa se ha adaptado en América Latina. Los estudiantes de octavo semestre dijeron que es necesario conocer la educación en Europa porque es el punto de partida, muchos autores latinoamericanos toman las bases de Europa. Para los estudiantes, la educación en Europa, y Norteamérica en algunos casos, es la vanguardia, lo más avanzado y lo que se debe seguir, en este sentido se hacen presentes las dicotomías avanzado/atrasado, civilizado/primitivo y occidente/no occidente todas ellas pertenecientes a la racionalidad que sostiene la perspectiva de conocimiento occidental, el eurocentrismo.⁵⁹

Historia de la Educación en México, es otra de las Unidades de conocimiento donde se hace presente el mito del eurocentrismo, esta Unidad pertenece a la Línea Eje Histórico Filosófica, que se imparte durante el tercer semestre en la fase de formación básica, con carácter de obligatoria. Tiene como propósito básico “Debatir el estado actual del discurso pedagógico en México y tener una aproximación histórica de su devenir.”,⁶⁰ desde una perspectiva colonial que es posible apreciar en los contenidos mínimos y la bibliografía general.

Los contenidos mínimos se integran por tres temas:

⁵⁹ Ver: Aníbal Quijano, “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, **Op. Cit.** y Boaventura De Sousa Santos, *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*, **Op. Cit.**

⁶⁰ Consultar Anexo 11. *Programas oficiales de las Unidades de Conocimiento de la fase de formación básica del Plan de Estudios 2002*, p. 272.

1. La educación en Mesoamérica y en la época colonial.

Es importante resaltar que solamente el primer subtema se refiere a la educación durante la etapa mesoamericana y el resto a la época colonial.

2. La educación en México Independiente.

Se incluye solamente los proyectos educativos que se erigieron como hegemónicos: las reformas liberales y la educación positivista, sin dar cuenta de los proyectos alternativos o críticos que se construyeron simultáneamente con aquellos que se erigieron como hegemónicos.

3. La educación durante el proceso de institucionalización de la revolución mexicana.

Incluye los principios educativos de la revolución que fueron producto de demandas populares vinculadas con conceptos occidentales como progreso, modernización y desarrollo. También retoma la experiencia de la educación socialista en el periodo de Cárdenas, sin embargo no toma en cuenta las críticas educativas desde 1940 hasta el Estado Neoliberal.

Respecto a la bibliografía general⁶¹ se incluyen veinte fuentes, de las cuales es importante resaltar que:

- Solamente se incluye un libro sobre educación prehispánica, *Educación e ideología en México Antiguo* de Pablo Escalante.
- Dos libros desde una perspectiva crítica: *Los orígenes de la teoría pedagógica en México. Elementos para una construcción didáctica*, Roberto Rodríguez Gómez (coord.) y *La educación socialista en México (1934-1945)* de Gilberto Guevara Niebla.
- Un compendio de historia de la educación en México: *Historia comparada de la Educación en México* de Francisco Larroyo.

Cuando se les preguntó a los estudiantes de octavo semestre y sexto semestre sobre qué contenidos recuerdan haber visto, los estudiantes de octavo mencionaron que

⁶¹ Para una ubicación detallada de los textos, los autores y cómo se localizan en el programa de dicha Unidad de Conocimiento, remitirse al Anexo 9. *Programas oficiales de las Unidades de Conocimiento de la fase de formación básica del Plan de Estudios 2002*, p. 245.

diferentes pedagogos mexicanos como Vasconcelos, Carlos A. Carrillo y Torres Quintero; los estudiantes de sexto respondieron: Época Prehispánica, la Colonia, Independencia, en una cronología lineal evolucionista, que va desde el estado de naturaleza o barbarie, comenzando con la etapa prehispánica, hasta culminar con la modernidad europea, o lo más cerca que hemos llegado de ella.

Mientras que lo más significativo para los estudiantes de sexto semestre fue la forma de pensar y dirigir la educación, hubo quienes dijeron que la forma en que se impartía la educación a los aztecas, pero no dominan los términos de la educación mexicana. Por su parte los estudiantes de octavo dijeron que lo más significativo fue conocer las aportaciones de pedagogos mexicanos, sin embargo no los retoman como autores base de la pedagogía.

Por otro lado, al preguntarles cómo articulan los conocimientos de esta unidad con América Latina, los estudiantes de octavo respondieron que muchas propuestas fueron traídas desde otros países, los de sexto en su mayoría dijeron que conociendo el pasado, sin embargo es interesante que solamente un estudiante haya respondido que en América Latina siempre se ha seguido una educación dominante e impositiva, aunque retomen autores que forjaron esa perspectiva.

Otra Unidad de Conocimiento donde se reproduce el mito del eurocentrismo es **Filosofía de la Educación**, la cual se imparte en el 4° semestre durante la Fase de Formación Básica, perteneciente a la Línea Eje Histórico Filosófica y tiene carácter de obligatoria. Su propósito básico es “Comprender la articulación histórica entre la filosofía y la pedagogía, dónde esta última se constituye como praxis de la primera.”⁶², desde referentes occidentales solamente.

De acuerdo a los Contenidos Mínimos se estructuran en tres temas:

1. Introducción a la filosofía de la educación.

Pareciera que el saber filosófico, la pedagogía y la educación se piensan desde Occidente.

⁶² Consultar Anexo 11. Programas oficiales de las Unidades de Conocimiento de la fase de formación básica del Plan de Estudios 2002, p. 277.

2. Filosofía y Pedagogía de la Esencia.

Fragmentación del campo pedagógico: Pedagogías platónico tradicionales-Pedagogías marxistas y Pedagogía personalista.

3. Filosofía y Pedagogía de la Existencia

Pedagogías: Activas, nuevas, tecnocientíficas, existencialistas y posmodernas.

En todo el temario se realiza un recorte del tiempo lineal y posicionado desde Occidente, en el cual América Latina no aparece por ningún lado.

Cuando se les preguntó a los estudiantes de octavo y sexto semestres sobre cuáles contenidos recuerdan haber visto en esta unidad de conocimiento, los alumnos de octavo respondieron que recordaban un recorrido histórico/filosófico, corrientes de pensamiento, filósofos que participaron en cuestiones educativas; los de sexto semestre dijeron recordar a filósofos europeos, alemanes y griegos principalmente y el libro de *Historia de la Pedagogía* de Nicola Abbagnano y A. Visalberghi.

En cuanto a los contenidos que les resultaron más significativos, los estudiantes de octavo semestre dijeron que entender cómo se articula la filosofía, la educación, la praxis y la Bildung; los de sexto semestre mencionaron que lo más significativo fue conocer los aportes que los filósofos han hecho a la pedagogía y profundizar en la Bildung y el pensamiento alemán.

Sobre cómo articulan los conocimientos de esta Unidad con América Latina, los estudiantes de octavo semestre dijeron que para conocer la corriente de pensamiento de algún autor, aunque la mayoría no encontró mucha relación entre una cosa y la otra, mientras que los estudiantes de sexto dijeron que para fundamentar los principios filosóficos de la pedagogía.

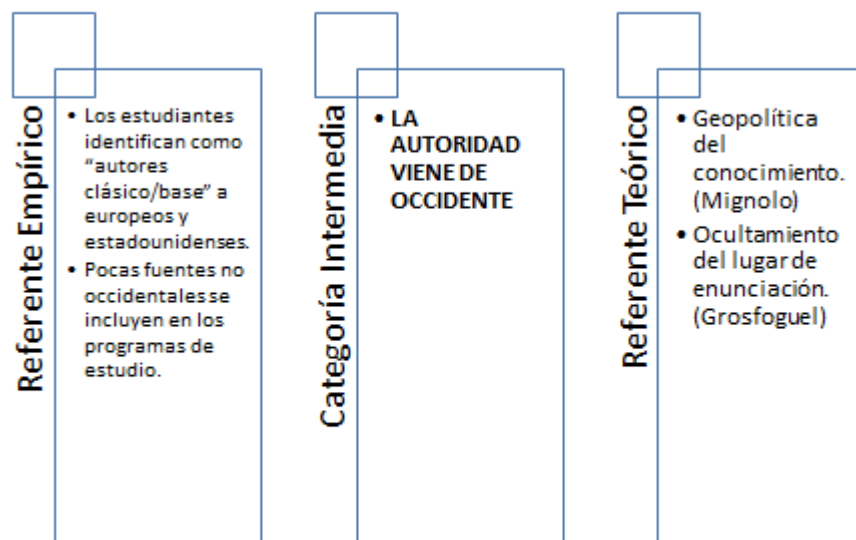
Es importante resaltar que la perspectiva de conocimiento que prima en Filosofía de la Educación es la occidental hegemónica y es desde ahí donde se piensa lo pedagógico y lo educativo en esta Unidad de Conocimiento. Lo cual, poco a poco va configurando la formación de los estudiantes de la Licenciatura pues a ellos les va a aportar elementos a partir de los que pueden ir leyendo la realidad; elementos tales como autores,

corrientes o tradiciones de pensamiento, que en este caso se ubican desde la perspectiva hegemónica de conocimiento occidental.

La autoridad viene de Occidente

Los estudiantes inmersos en un contexto académico en el cual el predominio de la perspectiva occidental de conocimiento resulta evidente, van configurando e interiorizando la idea de que los autores y sus teorías relevantes para el campo pedagógico vienen de Europa occidental o de Estados Unidos.

En el esquema que se presenta a continuación se condensan de manera gráfica los aspectos que han sido planteados en tres columnas vinculadas con el referente empírico, la categoría intermedia y el referente teórico.



Esquema 5. "La autoridad viene de Occidente."

Al preguntarles a los estudiantes de sexto y octavo semestres por cuáles contenidos recuerdan haber visto en **Teoría Pedagógica I** y **Teoría Pedagógica II**, quienes cursaban octavo semestre dijeron recordar "Autores Clásicos" como Comenio, Rousseau y Pestalozzi; hubo quienes también mencionaron a Platón, Aristóteles, los Sofistas, Montessori, Kant, Tomás Moro.

Resulta interesante que los estudiantes consideraron solamente a autores occidentales como “clásicos”, es decir como autoridades en Pedagogía, pues en esto subyace la idea de que **la autoridad viene de Occidente**, lo cual implica por un lado la geopolítica del conocimiento,⁶³ es decir, no es casualidad que los autores más influyentes, lo suficiente para ser considerados como “clásicos”, provengan de los centros de poder mundial o de lugares clave para la fundamentación del mito del eurocentrismo. Y esto es posible porque desde la tradición occidental hegemónica “La ubicación epistémica étnica/racial/de género/sexual y el sujeto que habla siempre están desconectadas.”,⁶⁴ el lugar de enunciación del sujeto es ocultado, apareciendo los conocimientos construidos como ajenos a un contexto- tiempo específicos y por ende pueden pasar como ‘universales’, y en este caso, como ‘clásicos’.

De este modo, los estudiantes han ido interiorizando que solamente a las teorías elaboradas por estos personajes se les puede reconocer como conocimiento válido, verdadero y universal, pero dejando fuera a otros autores, perspectivas y corrientes no occidentales. Por lo que, al preguntarles qué fue lo más significativo de esa Unidad de Conocimiento para ellos, los estudiantes de octavo semestre respondieron que haber visto a los Sofistas, los clásicos, las teorías de **pedagogos reconocidos**. En cuanto a los estudiantes de sexto semestre, ellos contestaron que lo más significativo fue visualizar el campo de la pedagogía, el concepto de formación, entender la Pedagogía desde una postura teórica y formar lo que ellos consideran como sus bases pedagógicas. Es decir, ya reconocen como los fundamentos de la Pedagogía a Teorías eurocéntricas, y que tales teorías son los ejes que han ido configurado su formación como pedagogos.

En este sentido, al preguntarles cómo articulan los conocimientos de Teoría Pedagógica I y II con América Latina, los estudiantes de octavo semestre dijeron que muchos autores latinoamericanos se han basado en los “clásicos”; que para abordar el contexto latinoamericano se necesitan a los **autores base**, los cuales se posicionan

⁶³ Ver Catherine Walsh “Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter D. Mignolo”, *Polis [En línea]*, 4 | 2003, Publicado el 19 octubre 2012, consultado el 30 septiembre 2016. URL: <http://polis.revues.org/71384> p. 1.

⁶⁴ Ramón Grosfoguel. “La Decolonización de la economía política y los estudios poscoloniales...”, 2006. **Op. Cit.** p. 20.

desde la perspectiva de conocimiento occidental; cabe señalar que un estudiante comentó que los contenidos de Teoría Pedagógica son un tanto descontextualizados de América Latina. Los estudiantes de sexto semestre, por su parte, mencionaron que los autores latinoamericanos han sido medianamente abordados pues se estudia más a los autores europeos y norteamericanos, pero lo ven como algo normal, se dan cuenta de ello sin cuestionarlo; también apuntaron que con respecto a la perspectiva de la Decolonización del pensamiento en América Latina tuvieron un acercamiento sin ahondar en ella.

Otro punto, que da cuenta de cómo se refuerza en los contenidos la idea de que la autoridad viene de Occidente, es posible encontrarlo en la Bibliografía General⁶⁵ de Teoría Pedagógica I, y también de la mayoría de las otras Unidades de Conocimiento revisadas, en ella se mencionan veintidós fuentes, ninguna de las cuales hace referencia a la teoría pedagógica desde América Latina o desde otra región que no sea Europa o Norteamérica. Los autores ‘clásicos’ que se mencionan son: Comenio, Dewey, Durckheim, Jaegger, Platón y Rousseau.⁶⁶

El caso de **Teoría Pedagógica II**, es similar. Esta Unidad de Conocimiento es obligatoria, pertenece a la Línea Eje de articulación Pedagógica Didáctica, se imparte durante el segundo semestre en la Fase de Formación Básica y tiene ocho créditos. Según el programa oficial, esta Unidad de Conocimiento tiene como propósito básico: “Comprender e interpretar a la formación como objeto de estudio de la pedagogía”⁶⁷. Los referentes para tal comprensión están posicionados desde la perspectiva hegemónica de conocimiento occidental.

Al igual que el programa de Teoría Pedagógica I, el programa de Teoría Pedagógica II está estructurado en 3 apartados:⁶⁸

⁶⁵ Consultar *Anexo 11. Programas oficiales de las Unidades de Conocimiento de la fase de formación básica del Plan de Estudios 2002*, p. 249.

⁶⁶ Para una ubicación detallada de los textos, los autores y cómo se localizan en el programa de dicha Unidad de Conocimiento, consultar *Anexo 11. Programas oficiales de las Unidades de Conocimiento de la fase de formación básica del Plan de Estudios 2002*, p. 249.

⁶⁷ Consultar *Anexo 11. Programas oficiales de las Unidades de Conocimiento de la fase de formación básica del Plan de Estudios 2002*, p. 249.

⁶⁸ *Ídem.*

1. Pedagogía, Formación y Educación

Se plantean las categorías de Formación, Educación, Pedagogía, además de la polémica entre ciencias de la educación y pedagogía. Reproduciendo así la polémica entre el explicar y el comprender, pero sin salir de la perspectiva de conocimiento occidental.

2. Enfoques teóricos actuales de la Pedagogía

Contiene tres subtemas: Pedagogía Industrial, Pedagogía Latinoamericana y Pedagogía Crítica. Aunque en este programa ya se toma en cuenta a la Pedagogía desde América Latina y con una perspectiva crítica, solamente queda en el enunciado pues en la bibliografía general del programa no se incluye a ningún representante de tales corrientes, solamente en dos libros de compendio están contenidos los puntos de la pedagogía popular en Latinoamérica.

3. Pedagogía y Práctica Educativa

Se aborda a la práctica educativa en relación con la intervención profesional del pedagogo.

Respecto a la bibliografía mínima, se incluyen a los mismos autores clásicos que tiene el programa de Teoría Pedagógica I: Comenio, Dewey, Durckheim, Jaegger, Platón y Rousseau; el resto de fuentes incluidas gira en torno a compendios bajo una lógica lineal y evolucionista del tiempo, o bien, a temas específicos de la pedagogía, educación y formación desde la perspectiva de conocimiento eurocéntrica. Ningún representante de la Pedagogía Latinoamericana ni de la Pedagogía Crítica figura en la bibliografía mínima.⁶⁹

En **Didáctica General II** es posible encontrar la idea subyacente de que la autoridad viene de Occidente. Esta Unidad de Conocimiento se imparte en el 2º semestre de la Licenciatura, pertenece a la fase de formación Básica, se ubica en la Línea Eje Pedagógica Didáctica, cuenta con siete créditos. Su propósito básico es “Articular la didáctica con la cultura, a fin de interrelacionarla con aspectos humanos, políticos,

⁶⁹ Para una ubicación detallada de los autores y cómo se localizan en el programa oficial, consultar *Anexo 11. Programas oficiales de las Unidades de Conocimiento de la fase de formación básica del Plan de Estudios 2002*, p.249.

sociales, éticos y estéticos que permitan ofrecer alternativas para mejorar la práctica educativa".⁷⁰ Para lo cual, los contenidos mínimos se encuentran estructurados en tres apartados:

I. Didáctica y formación Docente

En este apartado se mencionan las experiencias Latinoamericanas de formación docente, fundamentos del trabajo docentes y las tendencias de las prácticas escolares..

II. Didácticas Especiales

Se abordan las didácticas en relación a la asignatura a impartir, por ejemplo: Didáctica de las matemáticas.

III. Didáctica y las bellas artes

Aquí se mencionan a la literatura, drama y video. No obstante, se termina por parcelar el campo de la didáctica con esta división.

Respecto a la Bibliografía General del programa de Didáctica General II se mencionan quince fuentes, de las cuales cuatro están dentro del campo de la psicología educativa: Coll, Derek y Mercer, Frida Díaz Barriga y un compendio sobre Piaget; dos tratan sobre Didácticas especiales: Jorge Eines y Joan Ferrer; se incluye a Ferry que aporta una perspectiva diferente sobre la Formación; también se incluye a Jorge Larrosa, en quién se fundamenta el objeto de estudio en el Plan, es interesante que el resto de fuentes se posicionen desde la crítica: Gimeno Sacristán, Alicia Camilloni, M. Crisitina Davini, Ángel Díaz Barriga, por mencionar algunos.⁷¹

En cuanto a la bibliografía general, en el programa de **Didáctica General I** se consideran once fuentes, sobresalen los compendios sobre la didáctica de Europa y Norteamérica, algunos otros con enfoques científicistas y técnicos de la didáctica, otros más con influencias de la filosofía interpretativa y la comunicación.⁷² También es importante resaltar que se incluyen algunos con un enfoque crítico de la didáctica, sin

⁷⁰ Consultar *Anexo 11. Programas oficiales de las Unidades de Conocimiento de la fase de formación básica del Plan de Estudios 2002*, p. 263.

⁷¹ Para una ubicación detallada de los textos, los autores y cómo se localizan en el programa de dicha Unidad de Conocimiento, Consultar *Anexo 9. Programas oficiales de las Unidades de Conocimiento de la fase de formación básica del Plan de Estudios 2002*, p. 245.

⁷² *Ídem.*

embargo estos casi no se ven en las aulas, pero también los mencionaron los estudiantes al participar en el grupo focal.

Sobre qué fue lo más significativo del curso de Didáctica, los estudiantes de octavo semestre respondieron que los autores y métodos de la escuela nueva, autores y posturas sobre Didáctica y Currículum, Formación y Didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje y la lucha por convertirse en disciplina. Por su parte, los estudiantes de sexto dijeron que lo más significativo fue crear una planeación; conocer métodos y técnicas; la adecuación curricular; los recursos didácticos; estilos de aprendizaje, así como tener un acercamiento a la tradición aristotélica y a la hegeliana, además de comprender lo que implica el proceso enseñanza-aprendizaje. No mencionaron a la didáctica crítica y fueron pocos estudiantes los que recuerdan haberla visto como contenido.⁷³

Al preguntarles sobre cómo articulan los contenidos de didáctica con América Latina, los estudiantes de sexto no pudieron hacerlo, dijeron vincularla con la creación de material didáctico y que Didáctica II es continuación de Didáctica I. Mientras que los estudiantes de octavo semestre comentaron que la Didáctica es una disciplina trabajada por muchos autores latinoamericanos pero no mencionaron a ninguno. Es decir, los estudiantes también han ido interiorizando la concepción hegemónica de perspectiva occidental de la Didáctica en su vertiente básicamente instrumental.

Un caso similar es el de la Bibliografía General de la Unidad de Conocimiento **Epistemología y Pedagogía**, donde se incluyen 21 fuentes⁷⁴, entre ellas tres referentes para la Bildung, dos de las cuales se sitúan desde la filosofía europea moderna como Hegel y Nietzsche, y un autor mexicano que se posiciona desde la perspectiva de conocimiento occidental, siendo para la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón un autor clave para la fundamentación de la Bildung como objeto de

⁷³ Consultar *Anexo 13. Transcripción de la sesión con el grupo focal de sexto semestre*, p. 295 y *Anexo 11. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre*, p. 307.

⁷⁴ Para una ubicación detallada de los textos, los autores y cómo se localizan en el programa de dicha Unidad de Conocimiento, Consultar *Anexo 11. Programas oficiales de las Unidades de Conocimiento de la fase de formación básica del Plan de Estudios 2002*, p. 249.

estudio. Cabe mencionar que no se incluyen a otros referentes latinoamericanos que se ubiquen en perspectivas de conocimiento diferentes de la hegemónica.

Al preguntarles a los estudiantes de octavo y sexto semestres sobre qué contenidos recuerdan haber visto en esta Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía, los alumnos de octavo mencionaron que la relación entre epistemología y educación; los de sexto comentaron que las corrientes filosóficas europeas, conceptos sobre saber y conocer, la aplicación y el estudio filosófico, métodos de investigación y la epistemología genética, todo proveniente de occidente y perteneciente a la perspectiva hegemónica de conocimiento.

Sobre lo que les fue más significativo, los estudiantes de octavo dijeron que entender las **dos tradiciones filosóficas existentes** y que la epistemología es parte de la filosofía, mientras que los estudiantes de sexto mencionaron que lo más significativo fue conocer las corrientes filosóficas y solamente uno mencionó a las epistemologías del sur.

En cuanto a cómo articulan tales conocimientos con América Latina, los estudiantes en su mayoría no lograron responder, incluso algunos dijeron que el docente no había dado bien la unidad de conocimiento, y solamente uno señaló a las epistemologías del sur.

Asimismo, la Bibliografía General de la Unidad de Conocimiento Historia General⁷⁵ de la Pedagogía, aporta otro ejemplo, en ella se sugieren treinta y tres fuentes, de las cuales:

- Cinco son de autores considerados clásicos de la pedagogía occidental: Comenio, Dewey, Dilthey, Jaegger y Rousseau.
- Tres autores que son referentes para la Bildung: Dilthey, Hegel y Nietzsche.
- Cinco clásicos de la filosofía occidental: Agustín de Hipona, Erasmo, Hegel, Nietzsche y Santo Tomás.

⁷⁵ Para una ubicación detallada de los textos, los autores y cómo se localizan en el programa de dicha Unidad de Conocimiento, Consultar *Anexo 11. Programas oficiales de las Unidades de Conocimiento de la fase de formación básica del Plan de Estudios 2002*, p. 249.

- Tres compendios generales de Historia de la pedagogía: Abbagnano, Larroyo y Luzuriaga.
- El resto dedicados a temas de la filosofía occidental: la educación y la ilustración, la educación medieval, la educación en Comenio, etc.

Cabe resaltar que no se incluyen fuentes que den cuenta de la educación en otras civilizaciones ajenas a la occidental hegemónica, como pueden ser las mayas, aymaras o mexicas pues “Su exclusión de los currícula de formación de educadores es una de las más acabadas demostraciones de la forma en que los sistemas escolares contribuyeron a la definición de la educación.”⁷⁶, y del origen geopolítico que debería de tener esa sistematización de prácticas educativas para poder ser reconocidas e incluidas en los planes y programas de estudio.

Sobre la Bibliografía General de la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación⁷⁷, se incluyen 41 fuentes:

- Dos clásicos de la Pedagogía Occidental: Dewey y Platón.
- Nueve clásicos de la filosofía occidental: Adorno, Agustín de Hipona, Hegel, Heidegger, Marx, Nietzsche, Sartre, Kant y Platón.
- Cuatro referentes para la Bildung: Nietzsche, Hegel, Heidegger, Martz.
- Trece Autores que retoman temas sobre filosofía occidental: La filosofía de la educación en Kant, la Pedagogía en Wittgenstein o Racionalidad y educación.
- 3 compendios sobre filosofía de la educación: Jorge Gracia, T.W. Moore y G.E. Moore.
- Influencia Positivista y conductual: Luhmann y Colom.

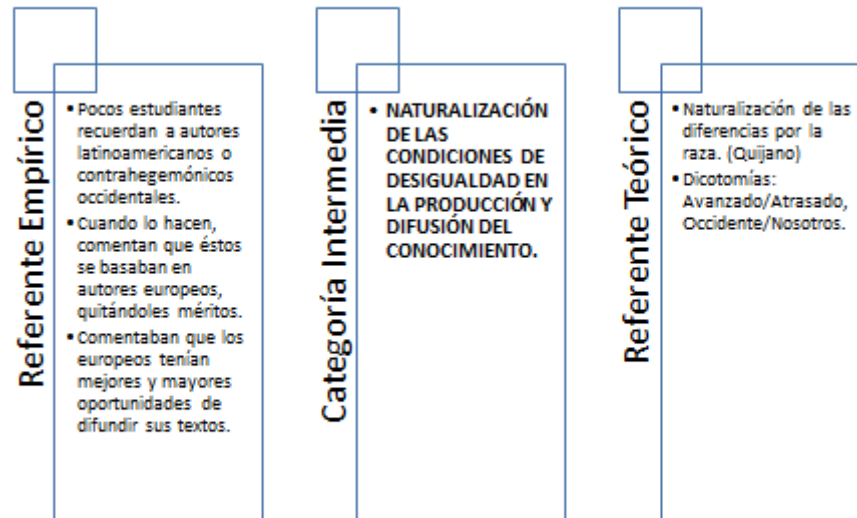
Naturalización de las condiciones de desigualdad en la producción y difusión del conocimiento

Al interiorizar la noción de que “*la autoridad viene de occidente*”, la naturalización de las condiciones desiguales en las que se producen y difunde el conocimiento en las

⁷⁶ Adriana Puiggrós, “La educación latinoamericana como campo problemático”, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, México: Editorial Alianza, 1990, p. 19.

⁷⁷ Para una ubicación detallada de los textos, los autores y cómo se localizan en el programa de dicha Unidad de Conocimiento, Consultar *Anexo 11. Programas oficiales de las Unidades de Conocimiento de la fase de formación básica del Plan de Estudios 2002*, p. 249.

metrópolis y las periferias es latente. En el esquema que a continuación se presenta sintetiza gráficamente los aspectos planteados en tres coordenadas vinculadas al referente empírico, a la categoría intermedia y al referente teórico.



Esquema 6. Naturalización de las condiciones de desigualdad en la producción y difusión del conocimiento."

Cuando se les preguntó a los estudiantes de octavo semestre ¿cuáles eran las aportaciones que América Latina al campo de la pedagogía, la mayoría de los estudiantes respondieron que la pedagogía crítica de Freire, no sin antes comentar que en comparación con los europeos desde América Latina no se había aportado mucho, argumentando que en aquellos países las condiciones de producción y difusión del conocimiento son mejores pero sin cuestionar las razones de porqué tienen mayor alcance e influencia:

...bueno desde lo que hemos visto, pues obviamente sí ha habido aportaciones , no al nivel de las aportaciones de pedagogos europeos porque ellos pues sí trabajan un poco más la educación, incluso, bueno lo vemos mucho aquí porque cuando buscamos textos sobre nuestros temas hay mucho más actualizados en educación en países europeos que aquí. En México buscar autores que hablen

de pedagogía o no de México, si no de América Latina es muy difícil encontrarlos y que aparte se adecuen a lo que vemos aquí...⁷⁸

Relacionándolo con el hecho de que pocos estudiantes recuerden autores y teorías no pertenecientes a la perspectiva hegemónica occidental, o bien, cuando los recuerdan argumentan que los autores latinoamericanos se basaron en pensadores occidentales, quitándoles el mérito, apunta a **una naturalización de las condiciones de desigualdad en la producción, apropiación y difusión del conocimiento**; es decir, las diferencias y desigualdades se justifican "... por medio de su codificación con la idea de raza..."⁷⁹ De esta forma los estudiantes pueden argumentar que los europeos producen y difunden conocimiento porque son europeos, mientras que los latinoamericanos no lo pueden hacer en la misma medida porque son latinoamericanos, y no analizar las condiciones que subyacen a las particularidades regionales y que se vinculan con aspectos políticos, económicos y sociales concretos.

En resumen, con base en lo expuesto en este apartado es posible afirmar que en los contenidos formales que se marcan en el Plan de Estudios vigente en la Licenciatura en Pedagogía y que posteriormente son enseñados y aprendidos en las aulas, existen elementos que dan cuenta de un posicionamiento sistemático de la perspectiva hegemónica de conocimiento occidental como la única, verdadera, válida y universal; es decir, colonialidad del saber, desde la cual se acotan o excluyen otras perspectivas de conocimiento y que van configurando la formación pedagógica de los estudiantes.

En el siguiente apartado se abordará cómo esos conocimientos son aprendidos y enseñados por estudiantes y profesores. Es decir, cómo se entablan diferentes formas de enseñar-aprender, en donde algunas de ellas son coercitivas, repetitivas y mecánicas facilitando la apropiación de los contenidos hegemónicos.

⁷⁸ Consultar *Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre*, p. 358.

⁷⁹ Aníbal Quijano, "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", 2000. **Op. Cit.** pp. 221-222.

2.2 ¿Cómo se enseña-aprende? La práctica educativa desde el aula mediada por signos coloniales

En el apartado anterior se analizaron los contenidos que son aprendidos y enseñados por profesores y docentes los cuales se encuentran impregnados de ciertos elementos coloniales. En el presente subcapítulo se abordaran las formas que toma el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir del eje de problematización ¿cómo se enseña-aprende?, en el cual las estrategias, los recursos, la relación que se establece entre el educador y el educando son centrales para el análisis.

La recuperación de la voz de los estudiantes para el abordaje de este eje analítico se hizo a través de la técnica del grupo focal, en las preguntas del apartado tres de la guía de preguntas: *Formas que toma el proceso de enseñanza aprendizaje* y se buscó que los estudiantes expresaran libremente sus vivencias en relación con la cuestión de cómo se enseña-aprende y a partir de ello se construyeron las siguientes categorías: Realidad bifásica, 'El mercado manda', Se aprende de un superior, La autoridad no acepta cuestionamientos, Simulación del diálogo, Control y vigilancia para aprender, las cuales son analizadas con mayor profundidad en el desarrollo de este apartado.

Es importante señalar que en el presente trabajo la Didáctica es entendida como "...la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas."⁸⁰ No es neutral, ni apolítica, ni ateórica. Pues tales finalidades educativas encierran intereses específicos sobre lo que se enseña-aprende, cómo se hace y para qué se lleva a cabo.

Partiendo de entender al proceso de enseñanza-aprendizaje como "...el sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje."⁸¹, en dicho sistema la enseñanza, como una práctica humana y social en la que un sujeto busca ejercer influencia en los otros⁸² tiene un papel fundamental puesto que, al menos, en el marco

⁸⁰ José Contreras Domingo, "La didáctica y los procesos de enseñanza-aprendizaje", **Op. Cit.** p. 19.

⁸¹ **Ibidem**, 2006, p. 23.

⁸² **Ibidem**, 2006, p.16.

de las instituciones escolares es imposible de separar la enseñanza del aprendizaje, punto que más adelante será tratado con mayor detalle

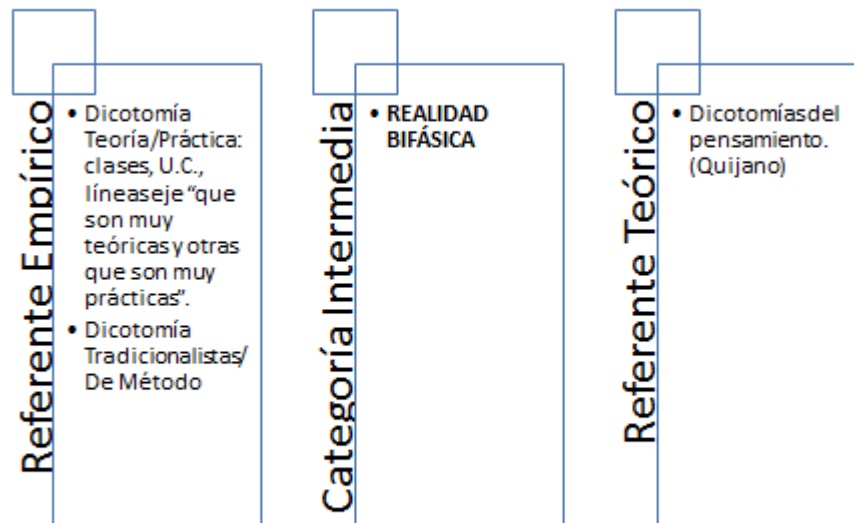
En este sistema de comunicación intencional las estrategias de enseñanza que se ponen en juego para propiciar el aprendizaje son de suma importancia, además de lo relativo a lo cognitivo escolar, sino también porque a partir de éstas se enseña-aprende cuál es el papel del docente y el estudiante en dicho proceso, estando cargadas por signos coloniales en algunos casos en la Licenciatura en Pedagogía de la UNAM-FES Aragón.

Al preguntarles a los estudiantes de sexto y octavo semestre por ¿cómo se desarrollaban las clases que habían tomado en la licenciatura?, los alumnos respondieron relatando cuales habían sido las estrategias de enseñanza que habían experimentado en la generalidad de las Unidades de Conocimiento que habían cursado hasta el momento en la Licenciatura.

Los estudiantes de octavo semestre identificaron mínimamente cuatro tipos de estrategias de enseñanza presentes en la Licenciatura tomando como referencia su experiencia en ella: en primer lugar, están las clases dónde el maestro organiza al grupo por equipos y les reparte los temas (que se basan en textos) para que los expongan durante todo el semestre sin que exista retroalimentación de por medio; es decir, los estudiantes pasan en equipo a exponer el tema previamente asignado cada semana sin que el profesor encargado de la Unidad de Conocimiento intervenga o complemente la exposición. En segundo lugar, se encuentran las clases que siguen la misma estrategia expositiva por parte de los estudiantes pero la diferencia radica en que el docente si retroalimenta o complementa la exposición. En tercer lugar, las clases que los mismos estudiantes calificaron como de “didáctica positivista” o “didáctica del método”, es decir, las clases donde el docente les enseña a hacer cosas operativas, sin que la reflexión acompañe a la acción; por último, en cuarto lugar están las clases que los propios estudiantes califican como “tradicionalistas” o “teóricas” porque el docente es quien tiene la palabra todo el tiempo que la clase dura sin que los estudiantes puedan participar en ella.

Realidad bifásica

Es recurrente la división que se hace entre la acción y la reflexión al interior de las aulas en la carrera de Pedagogía, desarticulando una de la otra. Además, se privilegia la acción, lo pragmático y operativo en las clases pues es lo que el mercado laboral requiere. A continuación se presenta de manera esquemática la relación de los aspectos planteados expresada de manera gráfica en tres coordenadas vinculadas al referente empírico, la categoría intermedia y el referente teórico.



Esquema 7. "Realidad bifásica."

En los dos últimos tipos de clases mencionadas por los estudiantes, la división práctica/teoría se hace presente; los alumnos han aprendido a separar la acción de la reflexión, dicotomizando la realidad de tal modo que para ellos es posible leerla en dos fases sin que éstas puedan articularse. Así, uno de los rasgos fundamentales de la perspectiva de conocimiento occidental y del pensamiento eurocentrista se hace presente: las dicotomías, las cuales "...contienen una jerarquía: cultura científica/cultura literaria; conocimiento científico/conocimiento tradicional; hombre/mujer; cultura/naturaleza; civilizado/primitivo; capital/trabajo; blanco/negro; Norte/Sur;

Occidente/Oriente; y así sucesivamente.”⁸³ En este caso la dicotomía práctica/teoría presenta a cada una como opuesta a la otra y en una relación vertical de subordinación y no de articulación orgánica: acción y reflexión, privilegiando la primera sobre la segunda.

Es importante señalar, en relación con lo anterior, que los estudiantes que participaron en el grupo focal, abordaron en reiteradas ocasiones la dicotomía práctica/teoría, propia de la lógica hegemónica occidental, una de ellas fue cuando criticaban la forma en que algunas clases se desarrollaban en la Licenciatura. Al respecto los estudiantes de octavo semestre critican las clases que nombraron como de “didáctica positivista” donde lo que prima, según sus experiencias, es el saber operativo y las clases “tradicionalistas” en donde lo central es el saber teórico. Algunos de los estudiantes de octavo semestre se inclinan más por las clases prácticas, e incluso argumentan que esas clases existen porque pertenecen a líneas eje que en su génesis son prácticas, entiéndase pragmáticas u operativas, como la psicopedagógica y la didáctica en contraposición a las líneas eje teóricas como la Sociopedagogía desde la mirada de los estudiantes; tal como lo expresó en su oportunidad una de las estudiantes de octavo semestre que participó en el grupo focal.

Pero creo que depende mucho del área porque sí son las áreas muy marcadas, los maestros que *están en el área psicopedagógica quizá si son los más positivistas*, lo que te enseñan a hacer las cosas *pero pues también es mucho por el tema que ellos dan* y también en el área sociológica muchos maestros se quedan nada más en el deber ser, en puro exponer, en puro leer...⁸⁴.

Lo expresado por la alumna da cuenta, por un lado, que los estudiantes ya han interiorizado las escisiones dualistas entre acción/reflexión y práctica/teoría que han sido indispensables para el posicionamiento y predominio de la perspectiva hegemónica de conocimiento occidental. Tales dicotomías están presentes desde los niveles básicos del sistema educativo y al llegar a la universidad éstas son reforzadas, entre otras cosas, con las estrategias de enseñanza que remarcan la separación entre la acción y la reflexión. Por otro lado, esta división se ve reflejada en las áreas, líneas eje

⁸³ Boaventura De Sousa Santos, *Conocer desde el Sur*, 2006. **Op. Cit.** p.70.

⁸⁴ Consultar Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre, p. 362.

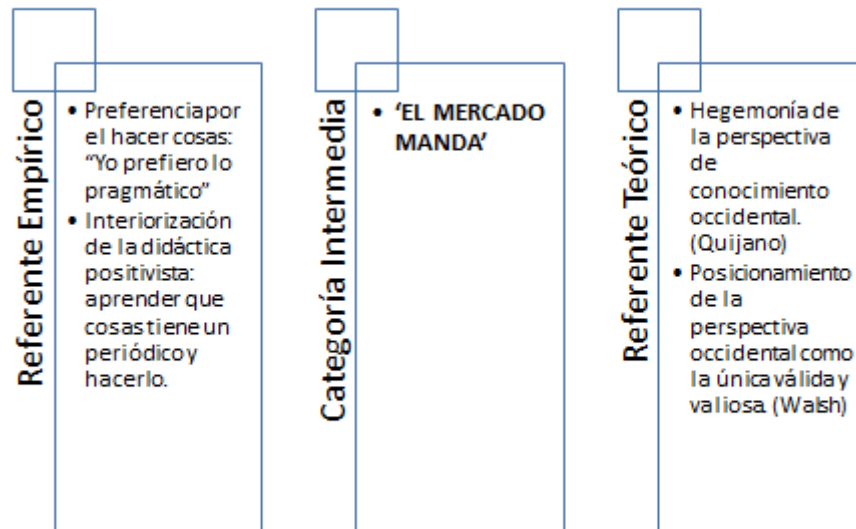
y campos de conocimiento que integran a la Licenciatura, de ahí el que los estudiantes identifiquen ciertas Unidades de Conocimiento como 'más prácticas' o 'más teóricas' en relación a lo que se enseña y aprende en ellas.

Por su parte, los estudiantes de sexto semestre identificaron cuatro tipos de clases: en primer lugar las clases que se llevan a cabo de manera tradicional donde el docente enseña y los alumnos aprenden, remarcando que en este tipo de clases por lo general el maestro habla y no se preocupa de los alumnos; en segundo lugar, están las clases de modalidad taller, donde se busca la construcción de un proyecto por parte de los estudiantes, que está presidido por una teoría, luego las propuestas de los alumnos y las asesorías del docente; en tercer lugar están las clases de las unidades de conocimiento que los estudiantes identificaron como puramente teóricas; en cuarto lugar están las clases por exposición.

En este sentido, los estudiantes de sexto semestre también han ido interiorizando las dicotomías mencionadas, las cuales están presentes en otros ámbitos educativos, como la familia, la participación ciudadana, la política y los niveles educativos anteriores, pero que al llegar a la Universidad son reforzados.

'El mercado manda'

Asimismo, la preferencia que los estudiantes otorgan a los saberes y conocimientos operativos e instrumentales por ser éstos los que son requeridos para insertarse en el mercado laboral también es recurrente. El siguiente esquema presenta a manera de síntesis los aspectos planteados a partir de tres líneas que se vinculan con el referente empírico, la categoría intermedia y el referente teórico.



Esquema 8. 'El mercado manda'.

Por ejemplo, la noción de didáctica que los estudiantes de octavo semestre han interiorizado a lo largo de sus estudios en la Licenciatura de Pedagogía, es la actualmente hegemónica: la didáctica de tendencia positivista y tecnocrática, que tiene un trasfondo de aparente científicidad, cuyo desarrollo "...se encuentra, en gran medida, ligado al ejercicio del control social, bajo la forma de control técnico, y por tanto <<neutral>>..."⁸⁵, de este modo también ha sido un medio de colonización en la práctica educativa, pues al alinearse con los intereses de los grupos dominantes de la sociedad, la educación y las estrategias de enseñanza quedan al servicio de éstos, reproduciendo y legitimando la desigualdad.

Es importante señalar que estos estudiantes se encontraban en el último semestre de la Licenciatura en el momento de realizar la investigación, lo que significa que estaban preocupados por su futuro laboral y la didáctica de tendencia tecnocrática con sus supuestos básicos de progreso, eficiencia y eficacia⁸⁶ pareciera que les ofrece lo que el

⁸⁵ José Contreras Domingo, *Enseñanza, Currículum y Profesorado: introducción crítica a la didáctica*, 2006. **Op. Cit.** p.40.

⁸⁶ Porfirio Morán Oviedo, "Instrumentación Didáctica", en Margarita Pansza, Esther Pérez Juárez y Porfirio Morán Oviedo, *Fundamentación de la Didáctica*, México: Editorial Gernika, 2007, p. 168.

mercado demanda pues se centra en el saber operativo e instrumental, algo que ellos buscan de forma abierta o velada, ya que su preocupación está orientada más hacia el saber hacer: “... *no es lo mismo decir: <<Un periódico mural debe tener esto, esto y esto...>> A realizarlo y ya ver qué cosas tiene...*”⁸⁷ De manera que se centran en el cómo de la enseñanza, pero no se cuestionan el qué o el para qué del aprendizaje.

En el contexto neoliberal, el mercado, o los intereses dominantes que subyacen en él, demanda que los pedagogos posean una serie de conocimientos, habilidades, destrezas, saberes, etcétera, que se ubican más en el plano de lo operativo que de lo reflexivo, para que puedan ser empleados en el mundo laboral. Así, los estudiantes, sobre todo los que están próximos a egresar, se ven presionados para adquirir lo que el mercado pide a condición de poder obtener empleo, es decir, pareciera que **el mercado manda**.

Y el mercado está pidiendo un conjunto de conocimientos, saberes, destrezas, etc., derivados de la Didáctica Positivista o Instrumental, pues desde ella es posible disponer de “... una amplia gama de recursos técnicos para que el maestro...se convierta... en un ingeniero conductual.”⁸⁸ No obstante, en el caso de la Licenciatura en Pedagogía de la UNAM-FES Aragón esa amplia gama se ve circunscrita a tres recursos: lecturas, diapositivas en power point, y “dinámicas”, en otras palabras, una serie de técnicas y estrategias encaminadas a la activación del grupo con algún objetivo predefinido.

Dichos recursos se ponen en juego sobre todo en aquellas clases que los mismos estudiantes nombran como “prácticas”. Al respecto una estudiante del sexto semestre externó lo siguiente:

“... *desde mi experiencia son muy dinámicas y se propone muchísimas cosas para entrar a proyectos o para que haya una introspección en cada alumno.*”⁸⁹

Pues en ellas aprenden a hacer algo operativo, algo que para ellos tiene un valor adicional pues están inmersos en un contexto donde tales saberes y conocimientos son apreciados por el mercado.

⁸⁷ Consultar Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre, p. 362.

⁸⁸ Porfirio Morán Oviedo, “Instrumentación Didáctica”, 2007. **Op. Cit.** p 170.

⁸⁹ Consultar Anexo 13. Transcripción de la sesión con el grupo focal de sexto semestre, p. 243.

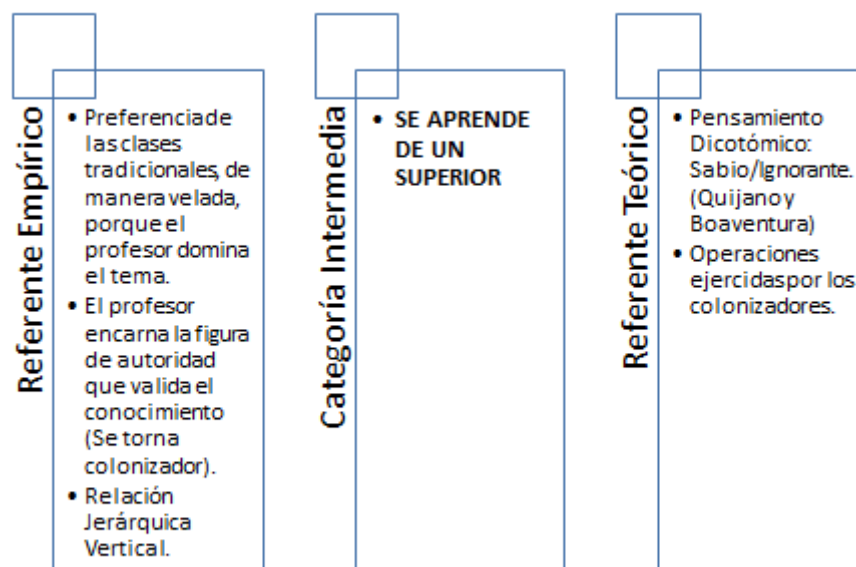
Detrás de estas demandas del mercado se encuentra la perspectiva hegemónica de conocimiento occidental, que ha ido colonizando a los estudiantes al descalificar y/o borrar las otras corrientes y perspectivas acerca de la didáctica, pues se ha ido estableciendo que los estudiantes al egresar e incorporarse al mundo laboral manejen la Didáctica positivista o Instrumental.

A la vez que la perspectiva hegemónica de conocimiento occidental representada por la Didáctica Positivista o Instrumental se sobrepone a las otras didácticas, también se presenta y posiciona a sí misma como la perspectiva didáctica válida y valiosa. Es decir, detrás de las demandas del mercado para que los estudiantes dominen los conocimientos propios de la Didáctica Instrumental se encuentra la perspectiva hegemónica de conocimiento occidental.

Se aprende de un superior

Los estudiantes muestran preferencia por aquellas clases donde es el profesor quien valida el “conocimiento verdadero” ya que esto les da seguridad sobre lo que están aprendiendo. En contraposición, las clases donde ellos tienen que buscar información y/o exponer les generan incertidumbre pues no tienen confianza en que sus compañeros les enseñen “conocimientos verdaderos”.

A continuación se condensan una serie de aspectos vinculados con el referente empírico, la categoría intermedia y el referente teórico de manera gráfica en el siguiente esquema.



Esquema 9. "Se aprende de un superior."

Sin embargo, la mayoría de los estudiantes, de manera velada, muestran preferencia por las clases tradicionales donde el profesor habla y domina el tema:

*...al menos a mí me gustan las clases donde el profesor habla, donde el profesor explica, donde el profesor domina el tema, ¡exacto!, a comparación de pues nosotros, como lo dicen nuestros compañeros, pues nos dan un tema a exponer y bueno pues leo la lectura...*⁹⁰

Ellos se sienten cómodos con las clases tradicionales donde el profesor habla pues han ido interiorizando que **se aprende de un superior** en términos institucionales o de un espacio o lugar del saber, en este caso está representado por la figura del profesor, pues históricamente en las instituciones educativas ha recaído sobre él la responsabilidad de enseñar y transmitir conocimientos válidos y verdaderos, además de que en él se encarna la autoridad para juzgar y legitimar lo que puede ser llamado conocimiento y lo que no.

De manera que, como autoridad el docente es quien posee el saber verdadero, de ahí la desconfianza que les causan las clases donde son ellos quienes exponen los temas pues han interiorizado que ellos son ignorantes y sus saberes no son válidos o que en

⁹⁰ Consultar Anexo 13. Transcripción de la sesión con el grupo focal de sexto semestre, p.344.

este proceso su intervención se restringe a la “reproducción” del contenido de un texto. Quedando el aprendizaje circunscrito al ámbito de lo áulico, traduciéndose “... en memorizaciones de nociones, conceptos, principios...que serán reproducidos”.⁹¹

En lo anterior se encuentra presente, de nueva cuenta, el pensamiento dicotómico, rasgo característico de la perspectiva hegemónica de conocimiento occidental, que en este caso se manifiesta con las siguientes dicotomías: sabio/ignorante, profesor/estudiante, enseñar/aprender, formal/informal es por esto que los estudiantes prefieren las clases tradicionales pues éstas les brindan seguridad sobre que lo que están aprendiendo es un conocimiento válido y verdadero, así como legitimado y reconocido institucionalmente.

En relación con la forma en que han sido incorporados los recursos didácticos en las diversas clases que han tomado dentro de la Licenciatura en Pedagogía de la UNAM FES Aragón, los estudiantes de ambos semestres respondieron la integración e incorporación de la antología, como recurso didáctico en común, un compilado de textos de diferentes autores en relación a un tema específico, es decir lecturas. A su vez, los estudiantes que cursaban el octavo semestre añadieron, como recurso didáctico, la proyección, de manera rutinaria en su mayoría, de diapositivas en power point, tanto por parte del docente como de los alumnos. Mientras que los estudiantes de sexto semestre incluyen entre dichos recursos al discurso que maneje el docente y lo que ellos nombraron como “dinámicas”.

Desde la Didáctica tradicional, el uso del texto académico como única fuente de conocimiento y la exposición por parte del docente⁹² son los recursos didácticos más extendidos, sí se incorporan otros, éstos, en su mayoría, son seleccionados y aplicados sin seguir criterios teóricos y técnicos claros.⁹³ De ahí el que los estudiantes refirieron que en estas clases de corte didáctico tradicional, también se incorporan recursos didácticos provenientes de las recientes tecnologías como el power point,

⁹¹ Esther Pérez Juárez, “Problemática general de la didáctica” en Margarita Pansza, Esther Pérez Juárez y Porfirio Morán Oviedo, *Fundamentación de la Didáctica* 2007., **Op. Cit.** p. 78.

⁹² Porfirio Morán Oviedo, “Instrumentación Didáctica”, 2007. **Op. Cit.** p.164.

⁹³ **Ídem**, 2007.

*... todas las clases son tradicionalistas ¿no?, y todas son didácticamente lo mismo: proyecciones de diapositivas, la lectura...*⁹⁴

De manera que se sigue reforzando el patrón tradicional de enseñanza y aprendizaje pues aunque se incorporan recursos didácticos novedosos o pertinentes a este tipo de clases, tales recursos son utilizados de forma tradicionalista, por ejemplo, la proyección de diapositivas en power point sustituye al pizarrón, mientras que el peso de la clase recae en la exposición verbal, a veces lectura, de quien conduce la sesión ya sea docente o estudiante. Los recursos representan los canales por donde pasa la voz de los conocimientos que como recortes, se sitúan en términos de los saberes reconocidos como válidos y necesarios.

Sin embargo, cabe aclarar que no sucede necesariamente de forma lineal, es decir clases tradicionalistas se imparten con recursos tradicionalistas solamente y las clases que se orientan a la didáctica positivista-instrumental, incorporando recursos que no son ajenos a dicha racionalidad. Se da una combinación, clases que tienden hacia la didáctica positivista-instrumental incorporan recursos tradicionales, tanto en forma como en uso, por ejemplo la lectura de textos o la exposición por parte del docente; y, por otro, lado las clases tradicionales llegan a incorporar recursos didácticos tecnológicos, como las presentaciones en power point pero de manera tradicionalista.

En este sentido, es relevante resaltar que sin importar a qué tipo de Didáctica se orienten las clases, los recursos didácticos que se incorporan en ellas lejos de usarse de forma que posibiliten la emancipación del sujeto, coadyuven con la toma de conciencia y les permitan pensar desde su contexto, abonando así a la decolonización del pensamiento y la formación de los estudiantes, se usan como recursos para lograr la memorización del contenido⁹⁵, o bien, como recursos técnicos que permitan regular los estímulos que reciben los estudiantes a fin de que ellos aprendan a hacer algo operativamente, es decir, que ,muestren un cambio observable en su conducta o se adecúan a las lógicas de evaluación que se definen por parte del docente para la calificación asignada a los alumnos.

⁹⁴ Consultar Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre, p. 361.

⁹⁵ Esther Pérez Juárez, "Problemática general de la didáctica", 2007. **Op. Cit.** p.78.

Las tendencias e influencias de la Didáctica Positivista Tecnocrática Instrumental y, ciertas reminiscencias de la Didáctica Tradicional se encuentran presentes tanto en las formas que toman los procesos enseñanza-aprendizaje en las aulas de la Licenciatura en Pedagogía, como en la idea que los estudiantes han ido configurando e incorporando a su formación sobre lo qué es la Didáctica. Tales modos de pensar y operar lo didáctico conllevan consigo ciertos signos coloniales como el posicionamiento de una figura de autoridad que dicta y valida cuáles son los conocimientos y saberes verdaderos; es decir que el profesor, ya sea bajo la figura del sabio o el experto técnico en didáctica, este tópico se abordará en el siguiente apartado con mayor detenimiento.

En la misma dirección, los estudiantes se asumen así mismo como desposeídos del conocimiento que ellos consideran verdadero, frente a aquellos de los que son portadores. Además, hay cierta desconfianza si entre ellos deben construir conocimientos partiendo de los saberes que poseen, esto se ve reflejado en el rechazo que tienen a las clases donde ellos deben exponer, muchas de éstas sin que exista la retroalimentación del profesor, pues de acuerdo a los propios estudiantes no cumplen el objetivo que es adquirir un verdadero conocimiento: “...*realmente no se logra ese objetivo de que tu estés tanto adquiriendo un conocimiento verdadero, como transmitírselo a los compañeros...*”⁹⁶ por ser ellos mismos quienes preparan las clases y el docente no interviene para el desarrollo de éstas.

Asimismo, el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje queda circunscrito a la transmisión del conocimiento “verdadero”, o bien, que, según ellos mismos, aprendan a hacer algo.

En lo que respecta a la relación que se establece entre los estudiantes, ésta es en su mayoría de tipo jerárquica y vertical, el profesor es visto como la máxima figura de autoridad en el salón de clases, quien da como válida la opinión de los alumnos o la descalifica; los estudiantes por su parte, en la mayoría de ocasiones, se asumen como subordinados del profesor.

⁹⁶ Consultar Anexo 13. Transcripción de la sesión con el grupo focal de sexto semestre, p. 343.

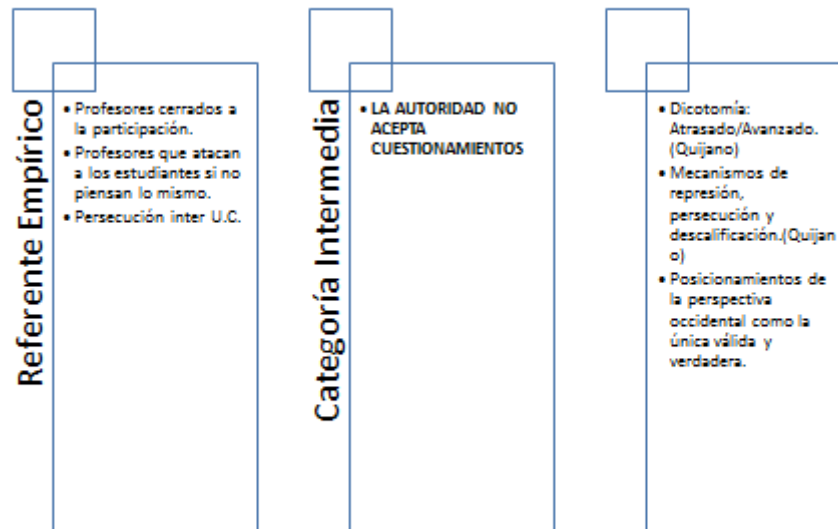
No obstante, que los estudiantes poseen saberes sobre Pedagogías y Didácticas Críticas no les ha sido posible concretarlas por los requerimientos que exigen, por ejemplo la construcción de conocimiento en colectivo y entre pares, pero esto es difícil para los estudiantes, de ahí la desconfianza que les da cuando ellos mismos tienen que dar las clases, en parte por la formación previa que los condicionan y la formación pedagógica que están configurando y que lo refuerza.

De tal forma que al no poder aterrizar otras maneras de enseñar-aprender, se suscriben a las tendencias de la didáctica Tradicional o la Didáctica Positivista Instrumental y las incorporan a su formación como pedagogos.

La autoridad no acepta cuestionamientos

Los estudiantes refirieron que han tenido clases en las cuales el profesor no acepta opiniones o cuestionamientos hacia su postura, ya sea simulando el diálogo o, incluso, mostrándose hostil hacia la participación de los alumnos o poco articulada a la temática que en su oportunidad se está trabajando en clase.

En el siguiente esquema se sintetizan gráficamente los aspectos señalados que se vinculan con el referente empírico, la categoría intermedia y el referente teórico en tres coordenadas.



Esquema 10. "La autoridad no acepta cuestionamientos."

Algunos de los estudiantes que participaron en la investigación refirieron que existen profesores que sí les permiten expresar sus opiniones y desacuerdos:

Y también hay profesores que sí... "estoy de acuerdo" o más bien "Estuviste bien, pero yo no estoy de acuerdo, yo pienso que debería de ser esto, esto y esto"⁹⁷ Y

...hay profesores que lo toman o que vamos a rescatar esto de tu opinión y vamos a ver, en qué punto podemos concordar o en qué punto diferimos y por qué.⁹⁸

Es decir, sí el profesor no está de acuerdo con el estudiante le hace las correcciones que considere pertinentes o le da argumentos y se abre el debate.

Pero, también existen docentes que no están abiertos a una relación donde los estudiantes opinen: "*depende del maestro porque sí, sí hay muchos que son muy, muy cerrados,*"⁹⁹ a la participación y cuestionamiento por parte de los alumnos, por la relación jerárquica y vertical desde la cual se sitúan el profesor en el salón de clases, el un estudiante ocupa un lugar de subordinación, a lo que se suma el hecho de que entre

⁹⁷ Consultar Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre, p. 366.

⁹⁸ Consultar Anexo 13. Transcripción de la sesión con el grupo focal de sexto semestre, p. 346.

⁹⁹ Consultar Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre, p. 366.

los mismos alumnos existen jerarquías que a menudo se refuerzan por los propios profesores, entre otras cuestiones porque los alumnos son considerados, en términos generales, como “carentes” de los conocimientos que la institución reconoce como válidos y necesarios y por tanto no tiene permitido o se pone en tensión el interrogar a la autoridad en el salón, porque **la autoridad no acepta cuestionamientos**. Dichos docentes que se cierran al intercambio respetuoso de ideas con los estudiantes despliegan mecanismos de control que en el salón de clases se manifiestan al descalificar, ignorar o perseguir a quién piensa distinto.

Sobre la descalificación de las creencias personales del estudiante, como las religiosas:

“Por ejemplo, hay maestros que se meten en cuestiones personales contigo, por ejemplo el mismo caso, si tú crees en la Virgen, si eres religioso...”¹⁰⁰

De tal manera que también se reflejan las dicotomías entre conocimiento científico/conocimiento religioso, ciencia/superstición y civilizado/primitivo, pues aquellos estudiantes que portan sistemas de creencias vinculados a cuestiones religiosas o de otras cosmovisiones, son considerados como válidos por parte de algunos profesores.

O bien,

“...hay otras experiencias con profesores en las que das tu opinión, no les parece y ya no te dejan opinar o este, simplemente te ignoran...”¹⁰¹

Lo que conlleva, además una cuestión que poco favorece los procesos de formación, una lógica de la estructura jerárquica y de legitimación de ciertos saberes y racionalidades.¹⁰²

Así mismo, hay otros profesores que llegan a enfrentarse con sus estudiantes si éstos no concuerdan con su postura “...pues hay casos radicales, si se han visto en la carrera cuando se pelean por una postura...”¹⁰³, pues si los estudiantes, quienes portan

¹⁰⁰ Consultar Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre, p.365.

¹⁰¹ Consultar Anexo 13. Transcripción de la sesión con el grupo focal de sexto semestre, p. 346.

¹⁰² Catherine Walsh, “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad...”, **Op. Cit.** p. 137.

¹⁰³ Consultar Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre, p.367.

conocimientos y saberes no validados y reconocidos por el profesor, su perspectiva o punto de vista es suficiente para que se creen situaciones de tensión y de descalificación que dificulta el diálogo entre ellos.

Lo anterior llega a agudizarse en algunas ocasiones:

...sí hay personas que si no compartes el punto de vista, es cómo declararles la guerra, o sea y me ha tocado calificaciones bajas por no haber pensado cómo ellos querían y puedo poner un nombre ¿no? ... Por lo regular, todos los que se juntan piensan igual, entonces sí tú entras a una clase y todavía no está mediado, y tú ya vas recomendado: “No, ¿sabes qué?, tuve broncas con ese alumno”, entonces te empiezan a hacer cuestiones, a preguntar y hacen comentarios sarcásticos dentro de la clase que a lo mejor ningún compañero entiende o a lo mejor sí, y cada uno ya se siente identificado porque dicen “Ah, ya te vi con quién estabas...”¹⁰⁴

Es decir, se puede pasar del enfrentamiento y la descalificación en el salón de clases a la persecución como parte de los núcleos de profesores que tienen a su cargo diferentes unidades de conocimiento y que tienen en común ser impartidas por docentes afines con quien se tuvo, en un determinado momento, una confrontación, lo que representa otro signo colonial que no es ajeno a lo que hemos situado como colonialidad del saber: la persecución de otras perspectivas de conocimiento y de quienes las portan o asumen.

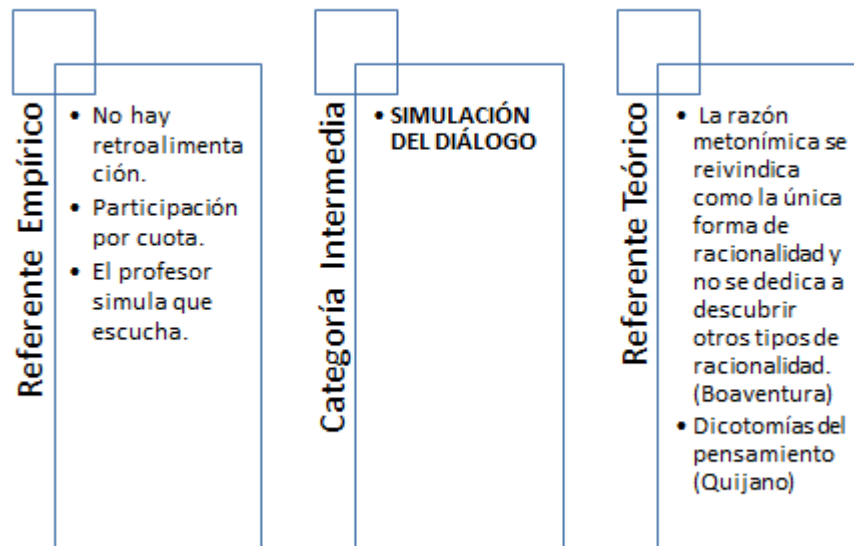
Lo anterior trae consigo la imposición de una visión epistémica como única y válida, donde sí el estudiante no está de acuerdo con la postura impuesta desde la cual se abordan ciertos contenidos, es muy probable que sea descalificado en el salón de clases, perseguido o, en algunos casos, ignorado. Lo cual, a su vez, recuerda al proceso por el que la perspectiva eurocéntrica se impuso sobre las otras epistemes que se han configurado a lo largo de la historia de nuestros pueblos.

Simulación del diálogo

Asimismo, en algunos casos, cuando el profesor, investido por la institución como la autoridad en el salón de clases, no acepta cuestionamientos hacia su postura tampoco retroalimenta las opiniones de los estudiantes, e incluso puede presentarse la simulación del diálogo con los estudiantes.

¹⁰⁴ Consultar *Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre*, p.366.

En el siguiente esquema se condensan una serie de aspectos vinculados con el referente empírico, la categoría intermedia y el referente teórico.



Esquema 11. "Simulación del diálogo."

En este sentido, al preguntar a los estudiantes por la forma en cómo externan sus dudas, los alumnos de octavo y sexto semestres respondieron que en la Licenciatura de Pedagogía hay profesores que aparentemente sí permiten la participación pero:

... el maestro muchas veces no retroalimenta la participación, o sea te dice "participación, da tu opinión tú, tú, tú..." Y ya pasan las participaciones y ya se acaba como la clase, pero ya no hay retroalimentación del profesor acerca de la participación, de la observación que tuvo el alumno.¹⁰⁵

O bien, "... *perspectivas* como la que mencionaba la maestra, digo la compañera Areli, *de maestros que "Ah, sí, está bien" y ya acabamos tu punto de vista, y no se da un diálogo real entre tu opinión.*"¹⁰⁶, pero solamente dejan que los estudiantes hablen, sin que haya diálogo u observaciones de su parte. De manera que el profesor al privilegiar ciertos temas, contenidos, actores o perspectivas de conocimiento no propicia el diálogo con los estudiantes, lo que –de alguna manera- muestra una actitud respecto a

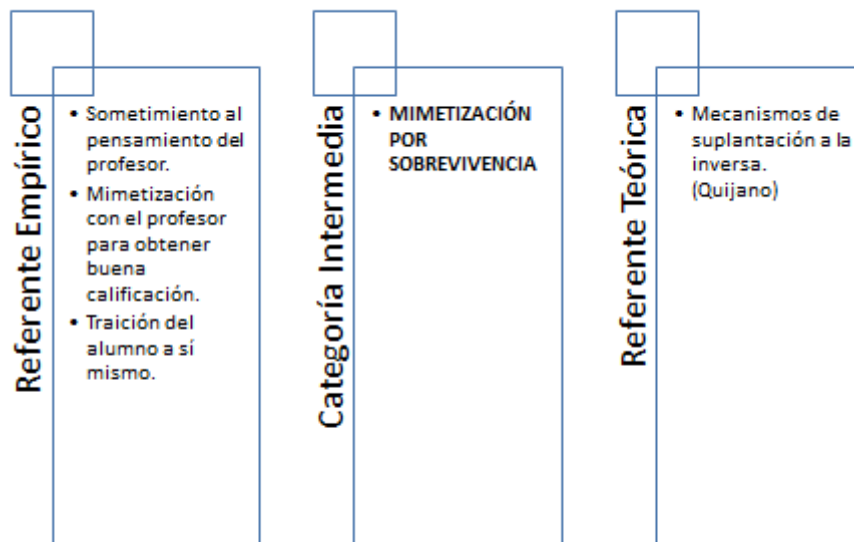
¹⁰⁵ Consultar Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre, p.367.

¹⁰⁶ Consultar Anexo 13. Transcripción de la sesión con el grupo focal de sexto semestre, p. 346.

los propios estudiantes, sus saberes, experiencias o inquietudes, lo que puede llevar a una cierta **simulación del diálogo**.

Mimetización por sobrevivencia

Algunos estudiantes para poder acreditar una determinada Unidad de Conocimiento con una calificación alta, llegan a imitar o repetir el discurso del profesor. En el esquema que se presenta a continuación se sintetizan los aspectos planteados en tres coordenados vinculados con el referente empírico, la categoría intermedia y el referente empírico.



Esquema 12. "Mimetización por sobrevivencia."

No obstante, también se da el caso en que los estudiantes se someten voluntariamente al docente, aun cuando no estén de acuerdo con lo que éste plantea, se presente una **mimetización por sobrevivencia**: "Y, y aquí es una parte fea porque muchos alumnos se traicionan al escribir un discurso, porque escriben lo que el maestro quiere leer..."¹⁰⁷, con el fin de obtener una calificación alta al finalizar el semestre en la Unidad de Conocimiento.

¹⁰⁷ Consultar Anexo 41. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre, p.366.

Al respecto, los estudiantes de sexto semestre apuntaron lo siguiente:

... yo por ejemplo, más específicamente, después de los primeros semestres comencé a tomar como el pensamiento de cada maestro en la clase, pero realmente que ese fuera mi pensamiento pues no. Pero me di cuenta que eso servía para obtener una buena calificación y que de nada servía estar en contra aunque el plan de estudio diga que vas a realizar el pensamiento crítico-analítico... ¿Por qué? Pues por la calificación si cuenta...¹⁰⁸

Algunos estudiantes ya han interiorizado que para obtener calificaciones altas u aprobatorias es necesario repetir el discurso del docente en turno; esto es, anteponer sus conocimientos, saberes, posturas, experiencias y convicciones, someterse a lo que el profesor piensa y valida, teniendo a veces que ceder o disfrazar su postura con la del docente para poder acreditar la unidad de conocimiento que se encuentran cursando.

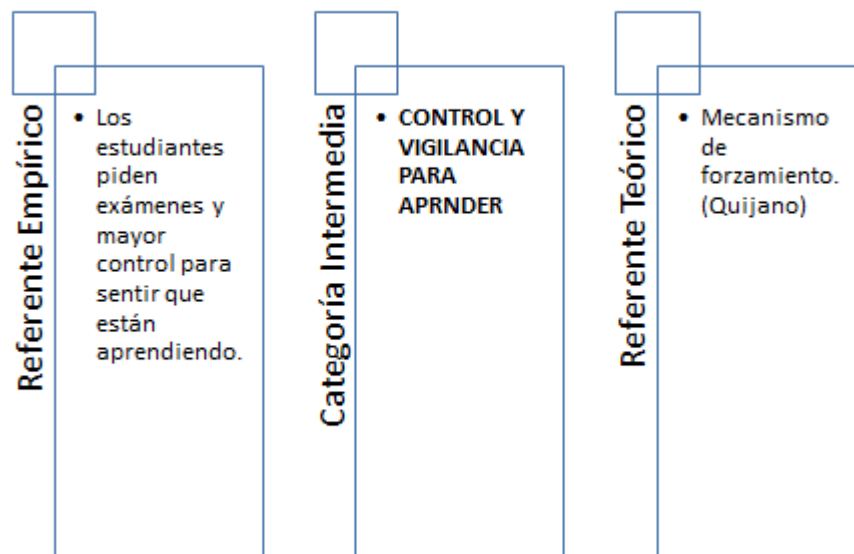
Así, también son desplegados mecanismos que fuerzan a los estudiantes, "... colonizados a aprender parcialmente la cultura de los dominadores en todo lo que fuera útil para la reproducción de la dominación, sea en el campo de la actividad material, tecnológica, como de la subjetiva..."¹⁰⁹ De tal manera que algunos de los estudiantes se subordinan de manera consiente a lo que el profesor plantea, ya que, en tanto, representa una figura de autoridad, son forzados a aprender, o mínimo repetir, parcialmente lo que el profesor dice pues han aprendido que eso les trae beneficios.

Control y vigilancia para aprender

Así mismo, llegan a pedir mayor rigor y control en las clases y formas de evaluación, para "sentir que están aprendiendo realmente". A continuación se presenta de manera gráfica en el esquema los aspectos planteados a partir de tres coordenadas que vinculan al referente empírico, la categoría intermedia y el referente teórico.

¹⁰⁸ Consultar *Anexo 13. Transcripción de la sesión con el grupo focal de sexto semestre*, p. 347.

¹⁰⁹ Aníbal Quijano, "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", 2000. **Op. Cit.** p.210.



Esquema 13. "Control y vigilancia para aprender."

Cabe hacer mención que la evaluación se entiende como un momento final, no se relaciona necesariamente con lo que hayan aprendido, sino con la calificación que obtengan al final del semestre, incluso es interesante que hay alumnos que piden la aplicación de exámenes para medir su aprendizaje:

...no entiendo por qué no hacer exámenes sí pues tampoco, bueno al menos a mí sí me sirven más los exámenes que las lecturas y los juegos didácticos, sí me gustan mucho pero siento que no, yo cuando leo un autor pues igual sí me acuerdo de una frase pero esa frase no la voy a estar diciendo en todos los discursos ¿no?¹¹⁰

Es decir, que para cierta parte del estudiantado es necesario un instrumento que se ha validado como base de parte del quehacer pedagógico para llevar a cabo la evaluación y medición de los aprendizajes y que, para algunos alumnos, tiende a brindar seguridad y certeza de que han aprendido. De esta manera, se someten 'voluntariamente' **al control y a la vigilancia** de la ciencia occidental, representada en la validez de un instrumento como lo es el examen.

¹¹⁰ Consultar Anexo 13. Transcripción de la sesión con el grupo focal de sexto semestre, p. 344.

En síntesis, lo expuesto en este apartado permite dar cuenta de Didácticas que se han ido integrando las prácticas educativas y académicas desde un contexto ajeno al de donde éstas se desarrollan. Ambas Didácticas han sido hegemónicas, primero la Didáctica Tradicional y actualmente la Didáctica Positivista Tecnológica Instrumental, en la manera de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje posicionándose como las que prevalecen en detrimento de otras formas de enseñar-aprender.

Asimismo, ayudan a reforzar elementos propios de la perspectiva hegemónica de conocimiento, tales como el poco reconocimiento a otras formas de pensamiento, la necesidad de ser controlado y vigilado para aprender, la separación entre la acción y la reflexión y la división jerárquica y asimétrica en las tareas del docente y del estudiante. Elementos que poco a poco van configurando la formación pedagógica y profesional de los estudiantes de la Licenciatura. Respecto al papel del docente y al del estudiante, así como la relación que se establece entre ellos, éstos serán analizados en el siguiente apartado del presente capítulo.

2.3 ¿Quién enseña-aprende? Estudiantes y profesores posicionados desde la perspectiva hegemónica de conocimiento occidental

En el apartado anterior se analizaron las formas que toman los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior de la Licenciatura. En el presente apartado se abordan aspectos relacionados con los sujetos de la educación dentro de la Licenciatura en Pedagogía de la UNAM-FES Aragón. Este eje pedagógico tiene como objetivo aportar elementos de carácter analítico-descriptivo relacionados con la pregunta: **¿quién es el educador y quién es el educando?**, entendiendo que ambos sujetos se relacionan dialécticamente atendiendo a distintos fines económicos, políticos, éticos, ideológicos, educativos, institucionales. Pero dichos fines, siendo los sujetos conscientes o no, los van a vincular de manera particular, encaminándolos a diferentes proyectos sociales y de formación dentro de la Licenciatura, que en algunos casos llegan a ser antagónicos entre sí.

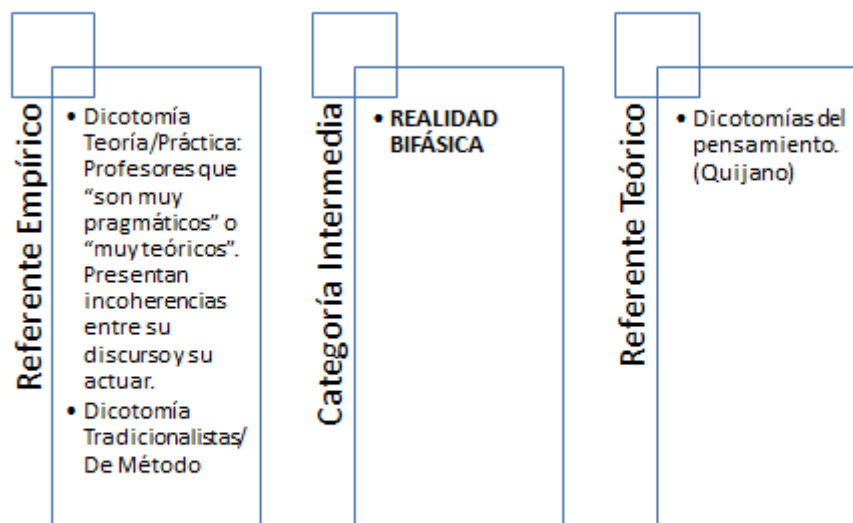
La voz de los estudiantes para la realización de este tercer y último apartado del segundo capítulo se realizó mediante las preguntas del segundo apartado de la guía del grupo focal: *Formas que toma el proceso de enseñanza-aprendizaje* en lo concerniente al papel que tanto el docente como los estudiantes desempeñan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así como las preguntas tercer apartado de la guía: *Perfil de los actores.*, las cuales se centraron en indagar cómo los estudiantes perciben a los diversos profesores con los que han tomado clases durante el desarrollo de sus estudios en la carrera de Pedagogía en esa reflexión cómo se piensan y se visualizan en ese proceso. A partir de las narrativas y respuestas de los estudiantes que participaron en esta investigación se construyeron las siguientes categorías de análisis: Realidad bifásica, Se aprende de un Superior, La autoridad no acepta cuestionamientos, Resistencia para aprender de un igual, La Realidad no se puede transformar, El mercado manda y El pedagogo exitoso.

En este sentido, los lugares que el docente y los estudiantes toman en el aula adquieren relevancia para este análisis, pues dan cuenta de cómo se van tejiendo las relaciones entre ellos al interior del salón de clases, qué tipo de jerarquía se construyen, quién aprende y quién enseña, por mencionar algunas, todo lo cual da cuenta de cómo los estudiantes van interiorizando una concepción del profesor y de sí mismos signada por la colonialidad del saber, que a su vez se incorpora en la manera en cómo han configurado su formación como pedagogos dentro de la licenciatura. Esto es, dentro del salón de clases el profesor al ser visto, en muchos casos, como la autoridad y el portador de los conocimientos y saberes que pueden ser considerados como válidos, legítimos y verdaderos, representa la figura del colonizador, quien previamente ha pasado por un proceso de colonización, en tanto que los estudiantes al portar un conjunto de conocimientos y saberes que son considerados no válidos o científicos, son colonizados.

Realidad bifásica

Algunos sujetos de la educación, docentes y estudiantes, representan en su forma de concebir la realidad la separación dicotómica Teoría/Práctica. En el siguiente esquema

se condensan una serie de aspectos planteados en relación con el referente empírico, la categoría intermedia y el referente teórico.



Esquema 14. "Realidad bifásica."

Al preguntarles a los estudiantes de sexto y octavo semestres por cómo se desarrollaban las clases que hasta ese momento habían tomado en la Licenciatura, invariablemente ambos grupos hicieron referencia al papel que el docente y ellos mismos tomaban dentro de este proceso.

Además expresaron que los docentes, en su mayoría se ubican por grupos¹¹¹, de acuerdo a ciertas afinidades: "...muchos grupos de profesores ya tienen una forma de ser, intereses definidos, tienen preferencias muy particulares..."¹¹², dependiendo del grupo de pares en el que se ubiquen los profesores va a ser el lugar que ocupen en la estructura de poder al interior de la Licenciatura; es decir, existen grupos que tradicionalmente han ejercido su poder a partir de las relaciones cotidianas en la carrera y hay grupos que lo ejercen desde las estructuras oficiales en su condición autoridades

¹¹¹ "Los profesores están por grupos aquí...": Consultar Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre, p.368.

¹¹² Consultar Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre, p.368.

en la carrera o vinculadas a ellas. Así mismo, hay grupos que ejercen más poder y presión que otros.

El rasgo característico que comparten los profesores que se adscriben a núcleo en específico es la postura teórico-epistemológica: “... **por lo regular, todos los que se juntan piensan igual...**”¹¹³, aunque no siempre es lineal; es decir, existen casos de profesores que se adhieren a un grupo de docentes porque esto les da un *estatus* diferente en la Licenciatura sin que necesariamente compartan, realmente, la forma de pensar la pedagogía de ese grupo, muchas veces resulta contradictorio el discurso teórico que manejan con su práctica educativa dentro del salón.

De tal manera que no es extraño, de acuerdo con el relato de los estudiantes, que algunos profesores critiquen a ciertos grupos de que conforman parte del personal académico de la Licenciatura de Pedagogía:

... los que están como del lado contrario de: No es que no, ellos se dejan guiar por el dinero y *nosotros debemos de ser más críticos. Yo diría que más que críticos son idealistas, porque ellos dicen muchas cosas, pero nunca las aplican... son incoherentes...*¹¹⁴

Es decir, su discurso va en una dirección, pero los hechos en otra. A su vez, desde los grupos de profesores que se conforman al interior de la carrera se privilegia lo teórico o lo práctico, los estudiantes mencionan a profesores tradicionalistas que solamente hablan y otros profesores que son más pragmáticos pues en sus clases aprenden a hacer cosas. En este sentido, se refuerza la separación dicotómica, entre práctica/teoría, la cual es un rasgo característico de la perspectiva de conocimiento occidental que representa a la **realidad como bifásica**.

Es importante resaltar que cuando los estudiantes se refieren a los maestros que, de acuerdo con ellos, son tradicionalistas comentan lo siguiente:

El discurso del docente es bastante pedagógico, habla sobre estrategias de aprendizaje, menciona muchísimas, habla sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, que la importancia es que no sea nada más el docente enseña al

¹¹³ Consultar Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre, p.366.

¹¹⁴ Consultar Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre, p.368.

alumno pero que el alumno también aprenda, pero eso no se ve, el método sigue siendo tradicional.¹¹⁵

Esto genera cierta molestia en algunos alumnos, no tanto que el docente sea el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que no se detenga a averiguar si los estudiantes están aprendiendo o no.

De la misma manera en que los alumnos tienen identificados cuáles son las líneas eje donde se concentran los profesores con tendencia positivista, a los docentes tradicionalistas también los ubican en unas líneas eje más que en otras “...**en el área sociológica muchos maestros se quedan nada más en el deber ser, en puro exponer, en puro leer**, pero pues también es parte de lo que ellos dan...”¹¹⁶, es decir, no es tanto del profesor, es debido a la naturaleza de las Unidades de Conocimiento que imparte el que sus métodos sean tradicionales. Además, se pone de manifiesto la dicotomización de la realidad, que aparece como desarticulada.

Por otro lado, los estudiantes también manifestaron que se han encontrado con maestros que ellos mismos llamaron “positivistas” o “pragmatistas”:

...hay muchos otros que son los positivistas, se centran más en el método, en que sepan hacer las cosas, pragmatistas pues, nada más que sepan hacer lo utilitario sólo eso y hay muchos que no te ponen, así como ahorita estamos que hagan la reflexión, tampoco entrar en interpretaciones...¹¹⁷

En referencia a que este tipo de profesor privilegia el saber hacer operativo por encima de la reflexión y la teoría.

De acuerdo con los estudiantes, estos maestros “positivistas” se concentran más en ciertas líneas eje de la Licenciatura:

...los maestros que *están en el área psicopedagógica quizá si son los más positivistas, lo que te enseñan a hacer las cosas* pero pues también es mucho por el tema que ellos dan...¹¹⁸

Es decir, los estudiantes han asumido que ciertas líneas eje, como la psicopedagógica y la didáctica pedagógica, son más “prácticas” que otras en razón de que los saberes

¹¹⁵ Consultar Anexo 13. Transcripción de la sesión con el grupo focal de sexto semestre, p. 342.

¹¹⁶ Consultar Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre, p.362.

¹¹⁷ Consultar Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre, p.361.

¹¹⁸ Consultar Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre, p.362.

que se enseñan en ellas son más prácticos que teóricos, pero psicologizador, pues los “preparan para el trabajo”.

En este sentido, el papel que desempeña el profesor que los alumnos caracterizan como “positivista”, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es el de un experto en “... el dominio de las técnicas, condición, que le sigue permitiendo el control de la situación educativa.”¹¹⁹ Pero en la jerarquía dentro del aula sigue siendo vertical, pues el docente sigue ocupando el lugar de mando¹²⁰, porque es quien posee el conocimiento de las técnicas ya no del contenido que pasa a segundo plano¹²¹, mientras que los estudiantes siguen ocupando un lugar de subordinación en función del lugar que el supuesto dominio del saber el asigna.

En la misma situación ubican a la línea eje Didáctico-pedagógica y a la mayoría de sus profesores: “...bueno de la línea eje didáctica pues son como un poco más pragmáticos en los discursos que manejan...”¹²², haciendo referencia a que son saberes operativos, en su mayoría, lo que se enseña en las Unidades de Conocimiento conforma dicha Línea.

De esta manera la dicotomía práctica/teoría que sostiene la noción de la realidad como desarticulada se ve reforzada al encarnarse en los propios sujetos, pues al privilegiar la reflexión sobre la acción, o a la inversa, dividen a la realidad en dos partes mostrando una visión parcial de ella.

Se aprende de un superior

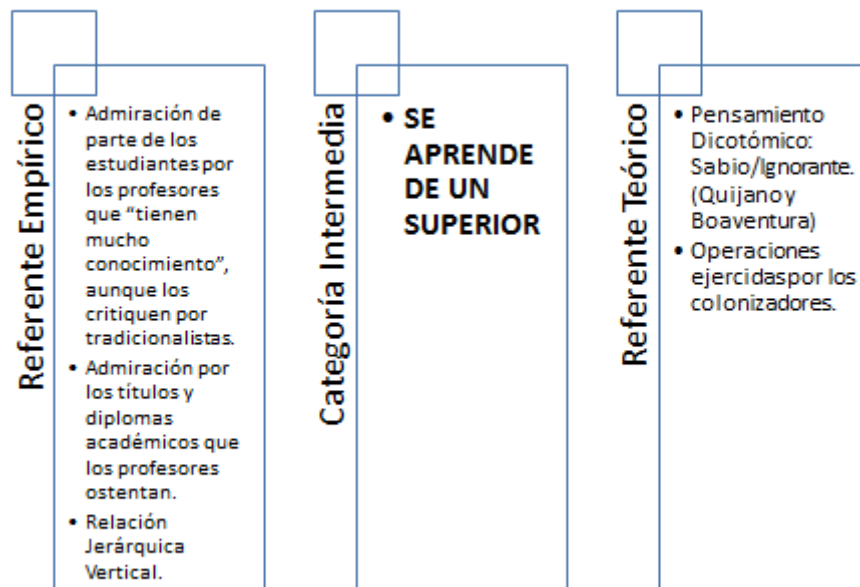
Por otro lado, los estudiantes manifestaron preferencia por aquellos profesores que demuestran dominio de su clase y que no les pidan exponer un tema por cada clase. En el esquema que a continuación se presenta están sintetizada una serie de aspectos vinculados al referente empírico, la categoría intermedia y el referente teórico.

¹¹⁹ Porfirio Morán Oviedo, “Instrumentación Didáctica”, 2007. **Op. Cit.** p.169.

¹²⁰ “En este modelo educativo el poder del profesor sólo cambia de naturaleza...en el sentido de que su autoridad ya no reside tanto el dominio de los contenidos...sino en el dominio de las técnicas, condición, que le sigue permitiendo el control de la situación educativa”¹²⁰. En: Porfirio Morán Oviedo, “Instrumentación Didáctica”, 2007. **Op. Cit.** p. 169.

¹²¹ Porfirio Morán Oviedo, “Instrumentación Didáctica”, 2007. **Op. Cit.** p 173.

¹²² Consultar *Anexo 13. Transcripción de la sesión con el grupo focal de sexto semestre*, p. 349.



Esquema 15. "Se aprende de un superior."

No obstante que los estudiantes critican a los profesores que catalogan como tradicionalistas, los admiran también:

*[...] yo les admiro o sea a todos, pues es todo ese conocimiento y la sabiduría que tienen, porque son cuestiones que en ocho semestres son libros que hemos leído por partes y que a lo mejor ellos los han leído completos y te regalan la esencia del libro...*¹²³

Bajo esa admiración está la concepción que los estudiantes han interiorizado sobre el profesor como quién posee el conocimiento verdadero, que lo entienden como la acumulación de información¹²⁴ y de grados académicos, es decir, tienen una concepción tradicional del profesor¹²⁵, pues para ellos **se aprende de un superior**, que en el caso de la universidad está fuertemente asociado al lugar que la institución le confiere al profesor como poseedor del saber.

¹²³ Consultar Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre, p.369.

¹²⁴ "...todos tienen mucho bagaje teórico, eso sí, porque cuando uno va con ellos personalmente pues se nota todo lo que saben...", Consultar Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre, p.368.

¹²⁵ "Bueno, yo también creo que todos los maestros tienen muchos conocimientos ¿no?, muchos cursos, muchas actualizaciones, licenciaturas, maestrías, doctorados" Consultar Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre, p.369.

Paradójicamente, a pesar de lo que critican, es a este tipo de profesor tradicional al que prefieren:

*... al menos a mí me gustan las clases donde el profesor habla, donde el profesor explica, donde el profesor domina el tema, ¡Exacto!, a comparación de pues nosotros...*¹²⁶

Pues es esa la figura la que les da seguridad de estar ‘aprendiendo conocimientos válidos, verdaderos y valiosos’.

De manera que el profesor se convierte en un modelo a seguir para los estudiantes:

*...te quedas, sí usted me está diciendo que tiene sus licenciaturas, sus maestrías, sus diplomados, o sea ¿por qué no me transmite ese conocimiento que ya posee? Pues también para motivarme a mí que yo pueda lograr a hacer pues lo que este docente ya está preparado o todo ese conocimiento que tiene...*¹²⁷

Quienes aspiran a ser como el maestro, a tener los grados académicos y acumular todos los conocimientos que él posee, es decir, quienes admiran a quienes ocupan un lugar en la jerarquía del saber y quieren imitarlo. De manera que los estudiantes han introyectado en sí mismos la sombra del “opresor”¹²⁸, siguiendo sus pautas y queriendo ser como él. Muchas veces los grados obtenidos por los docentes no son respaldados por conocimientos sólidos, sino por haber ejecutado acciones y puestos en el papel sin reflexión ni teorización, aportaciones significativas a los campos de conocimiento o cuestiones concretas de la calidad.

De esta manera se condensa la dicotomía sabio/ignorante, de tal modo que el profesor es el sabio, la persona que posee el conocimiento válido y verdadero porque los grados de estudio que tienen así lo avalan o la posición que ocupa en la estructura institucional, mientras que ellos se ven a sí mismos como no poseedores de ese conocimiento “válido”, o no reconocidos como sujetos generadores de un saber propio.

Por tal motivo, les agradan los docentes tradicionalistas aunque ellos los hagan sufrir pues eso es prueba de que están aprendiendo:

¹²⁶ Consultar Anexo 13. Transcripción de la sesión con el grupo focal de sexto semestre, p. 344.

¹²⁷ Consultar Anexo 13. Transcripción de la sesión con el grupo focal de sexto semestre, p. 346.

¹²⁸ Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*, México: Siglo XXI, 1970, p. 37.

...yo he tenido profesores muy, muy buenos que como dice Montse dominan su tema y no sólo te lo explican sino que te, te hacen sufrir a lo, a entender las cosas, a entender lo que estás leyendo...¹²⁹

Resulta interesante ver cómo en esta intervención se refleja también una idea de que el profesor es quien debe tener el conocimiento válido, y dominarlo, y que para aprenderlo los estudiantes deben sufrir si es necesario, sin que esto deje de lado la importancia que tiene para ellos el que el profesor “domine su tema”.

En ese sentido, conviene recordar que “La escuela tradicional forja modelos intelectuales y morales...para alcanzarlos hay que regular la inteligencia y encarnar la disciplina; la memoria, la repetición y el ejercicio son los mecanismos que lo posibilitan...”¹³⁰ De ahí que como parte de la disciplina y el ejercicio por parte del alumno, éste tenga que “sufrir” para aprender. En tanto que el profesor, para algunos alumnos, representa el modelo a seguir, pues sintetiza o condensa los conocimientos verdaderos y válidos, encarnando la perspectiva hegemónica de conocimiento.

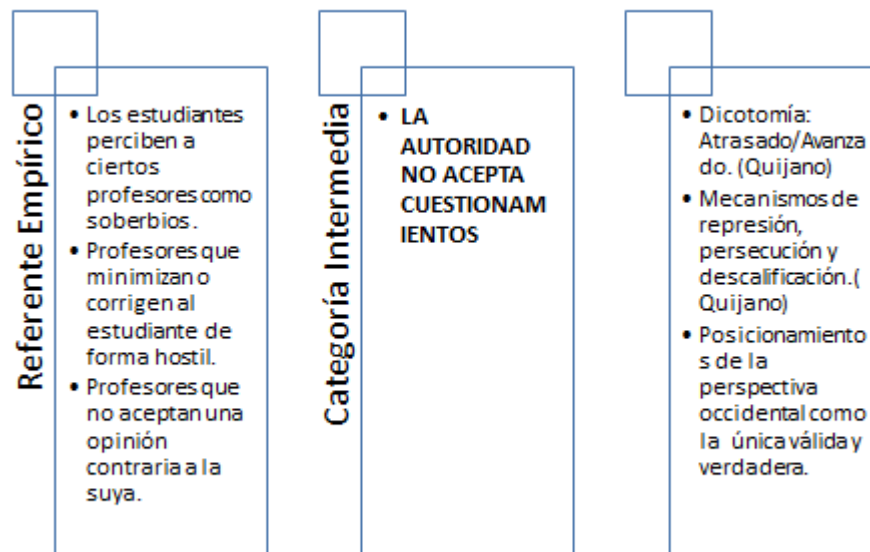
La autoridad no acepta cuestionamientos

Los estudiantes mostraron admiración por aquellos profesores que “tienen mucho conocimiento” o que “saben mucho” pues eso les “asegura” que les van a enseñar “conocimientos verdadero”. De tal modo que el profesor al ser la máxima autoridad dentro del salón de clase, en algunos casos no acepta cuestionamientos pues eso significaría poner en duda el lugar que ocupa en la institución como depositario del saber, o los límites que su propio saber tiene frente al de los otros.

En el siguiente esquema se presenta una condensación de aspectos vinculados al referente empírico, a la categoría intermedia y al referente teórico.

¹²⁹ Consultar Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de sexto semestre, p. 345.

¹³⁰ Porfirio Morán Oviedo, “Instrumentación Didáctica”, 2007. **Op. Cit.** p. 162.



Esquema 16. "La autoridad no acepta cuestionamientos."

En este sentido, existen ciertos profesores que se muestran soberbios, de acuerdo con lo que los estudiantes entrevistados expresaron en su oportunidad, precisamente porque ellos son los que saben:

"...una característica de algunos, es que uno que otro llega a ser soberbio, como punto malo claro, que llegan a decir: "No, es que yo sé mucho y leí esto", por ejemplo en investigación nos pasó que había una profesora que decía: "No, yo leí más de cinco libros de investigación y yo sé tal y tal"...¹³¹

El estudiante es quién no sabe, o al menos los saberes que porta no son válidos para la academia, y por lo tanto debe subordinarse a las órdenes del profesor.

Por otro lado, se presentan los casos en donde:

... existen muchos maestros, que parecen como estudiantes que apenas saben lo mismo que nosotros y la soberbia se manifiesta en ellos a través de minimizar, de corregir, la postura...¹³²

De tal manera que aunque profesor y alumno forman parte de un vínculo, los estudiantes esperan que el docente sepa más que ellos por lo que deben respetarlo por

¹³¹ Consultar Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre, p.368.

¹³² Consultar Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre, p.369.

el lugar que ocupa en la jerarquía del proceso de enseñanza aprendizaje. Mientras que el minimizar los saberes y opiniones de los estudiantes, es una forma de reafirmar su poder y posición dentro del salón de clases,

Además de que, en un proceso tradicional de enseñanza-aprendizaje el profesor es quién posee el conocimiento absoluto y el alumno se convierte en un “recipiente vacío”¹³³, por lo que debe ceñirse a las directrices marcadas por el docente:

...hay personas que si no compartes el punto de vista, es cómo declararles la guerra, o sea y me ha tocado calificaciones bajas por no haber pensado cómo ellos querían y puedo poner un nombre ¿no? Pero el nombre ya está citado, entonces este nada más lo retomo para hacer hincapié ¿no?...¹³⁴

Por eso cuando algún estudiante cuestiona o expresa una opinión contraria a lo que dice el profesor, éste no lo acepta, porque en el fondo se está cuestionando su autoridad y el conocimiento que posee. Es decir, **la autoridad no acepta cuestionamientos** u opiniones contrarias a ella.

Subyacente a lo anterior se encuentra, por un lado, la hegemonía de la perspectiva de conocimiento occidental de la cual es portadora el profesor; por otro lado la dicotomía sabio/ignorante y por último la puesta en marcha de mecanismos de represión que toman forma en la descalificación y la desvalorización a los conocimientos de los estudiantes.

Aunque, de igual forma

...hay profesores que son una enciclopedia pero jamás es como “No, es que tú sabes muy poquito, es que no has leído nada” y comparten todo este conocimiento contigo, porque saben que eres su alumno...¹³⁵

Sin mostrar actitudes soberbias o de descalificación, crean una dinámica de respeto y atención a las necesidades de los alumnos, proporcionan conocimientos a los estudiantes. Cabe apuntar que los estudiantes también han interiorizado “... un concepto receptivo de aprendizajes, porque se le concibe como la capacidad para

¹³³ Esther Pérez Juárez, “Problemática general de la didáctica”, 2007. **Op. Cit.** p. 79.

¹³⁴ Consultar *Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre*, p.366.

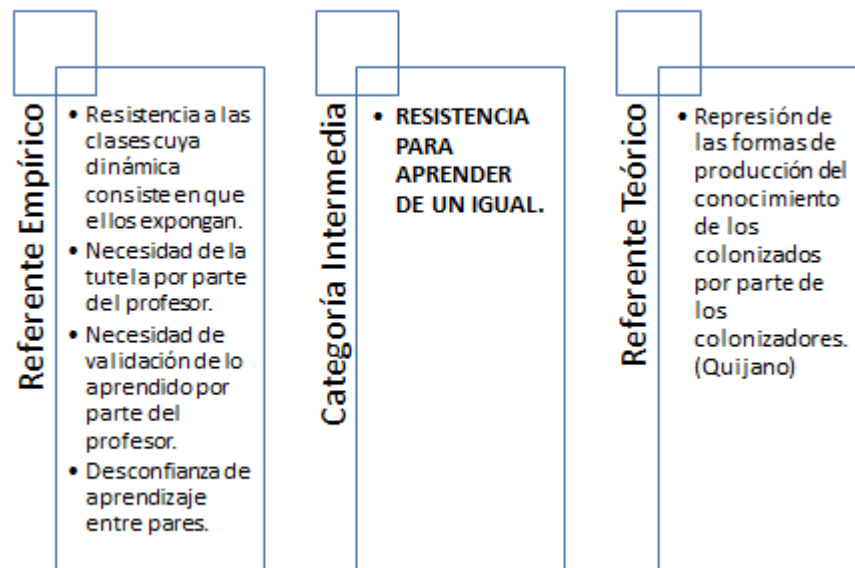
¹³⁵ Consultar *Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre*, p.368.

retener y repetir informaciones...¹³⁶ Por eso la comparación del maestro que “sabe mucho” con, por ejemplo, una enciclopedia.

Resistencia para aprender de un igual

Por el contrario, cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje recae entre compañeros, los estudiantes muestran resistencia pues no logran interpelarlos en los procesos de enseñanza y aprendizaje que están viviendo.

A continuación se sintetizan de manera gráfica en un esquema los aspectos planteado con tres coordenadas: el referente empírico, la categoría intermedia y el referente teórico.



Esquema 17. "Resistencia para aprender de un igual."

En relación con lo anterior, algo importante de mencionar es que al reconocer el papel y lugar del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, los estudiantes también reflexionaron sobre el lugar de ellos mismos, incluso cuestionando sus críticas hacia lo que algunos profesores hacían y qué es lo que ellos podrían hacer, pero no hacen, ante lo que no les gusta.

¹³⁶ Porfirio Morán Oviedo, "Instrumentación Didáctica", 2007. **Op. Cit.** p.163.

Así, los estudiantes de octavo y sexto semestres respondieron a la pregunta ¿cómo se daban las clases que habían tomado en la Licenciatura?, ellos respondieron que se habían encontrado a lo largo de la Licenciatura con profesores que organizaban al grupo por equipos de trabajo para realizar exposiciones de los textos que contenía la antología de la Unidad de Conocimiento que estuvieran cursando, indicando, en algunos casos, que las exposiciones debían ser “didácticas”:

Yo creo que sí, la mayoría de los maestros van enfocados a dar, bueno a partir de la antología que nos dan la mayoría la da y a partir de ahí repartir los temas por equipos y pues las exposiciones según nosotros con didácticas haciendo juegos...¹³⁷

Confundiendo y equiparando lo didáctico con lo lúdico y los juegos.

Por otra parte, entre los docentes que tienen como base de su intervención en el aula a la exposición, se encuentran aquellos que sí retroalimentan a los estudiantes:

Hay algunos que también dan exposición pero intervienen en la misma exposición, o sea sí expone el alumno y ya dijo algo, “No pues, yo les voy a explicar algo que le faltó”,¹³⁸ se comprometan con la carrera, resuelvan dudas o complementen la exposición “... Como dice mi compañera, algún maestro que sí se dedique el tiempo en explicarte, en a lo mejor resolverte tus dudas y todo, pero de ahí en fuera...”¹³⁹

Pero de acuerdo con los estudiantes, estos profesores no son la mayoría dentro de la Licenciatura.

Regresando al docente, entre aquellos que organizan las clases, existen algunos matices que los estudiantes refieren, pues están aquellos que intervienen muy poco, algunos nada¹⁴⁰, durante las exposiciones: “... y que el maestro medio te ponga atención y te diga “Ah, hiciste un manejo excelente de los recursos didácticos” o “Abarcaste todo lo que venía en tu tema”, o “Te pusiste nervioso y valió tu

¹³⁷ Consultar Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre, p.362.

¹³⁸ Consultar Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre, p.361.

¹³⁹ Consultar Anexo 13. Transcripción de la sesión con el grupo focal de sexto semestre, p. 344

¹⁴⁰ “Y ya en el grupo que está dando la exposición pues es lo que entendemos y lo que agarramos y ya, y muchas veces el profesor no da como retroalimentación, que sí hay varios que sí intervienen durante la exposición... ”, Consultar Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre, p.362.

exposición...”¹⁴¹. En lo anterior se percibe en los estudiantes que la retroalimentación que reciben de los profesores es limitada.

Ante los profesores que les piden organizarse en equipos para exponer las lecturas del temario pero no retroalimentan, los estudiantes también repensaron qué es lo que ello hacían: “...por ejemplo si yo expongo yo voy a estudiar el tema pero el grupo o la gran mayoría no estudiaba, eso nos consta a todos, que yo no estudiaba si no me gustaba el tema...”¹⁴²; es decir, si no tenían la responsabilidad de conducir la clase o el texto a exponer no era de su interés, no le leían.

Lo cual refleja una falta de interés al trabajo de los demás compañeros, puesto que según sus propias palabras “...y que uno solamente se preocupe por su exposición el día de su exposición...”¹⁴³, Porque es un rubro para la evaluación de final de semestre, en ocasiones el único, es decir, el individualismo se antepone a la colectividad, pues los estudiantes se preocupan por su calificación y no por aprender en grupo.

Los estudiantes sienten incomodidad cuando las estrategias de los profesores se encaminan a la exposición, pues eso implica que ellos mismos den las clases y compartan información y conocimientos que no son del todo precisos y claros, desde su propia perspectiva:

...no quedarnos como que en vagos conocimientos, porque pues muchas veces se ha dado que en exposiciones hasta nosotros mismos terminamos diciendo hasta otra cosa totalmente diferente a lo que decía el autor, pero cómo el maestro ya no interviene o explicaste bien tu choro mareador es así como: “Ah, sí, perfecta tu exposición”, pero realmente no se logra ese objetivo de que tú estés tanto adquiriendo un conocimiento verdadero, como transmitirlo a los compañeros, entonces ahí siento que es también como una combinación de tu choro mareador, de lo que tú le entendiste a lo que dice el autor y quizá alguna idea relevante que hayas respetado...”¹⁴⁴

Y no se logra, desde la visión de los estudiantes, porque el docente no es quién lo transmite o lo regula y eso es lo que a ellos les genera incertidumbre, es decir, la figura

¹⁴¹ Consultar Anexo 13. Transcripción de la sesión con el grupo focal de sexto semestre, p. 243.

¹⁴² Consultar Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre, p.361.

¹⁴³ Consultar Anexo 13. Transcripción de la sesión con el grupo focal de sexto semestre, p. 343.

¹⁴⁴ Consultar Anexo 13. Transcripción de la sesión con el grupo focal de sexto semestre, p. 343.

máxima de autoridad que posee el conocimiento verdadero no avala lo que sus compañeros exponen, por lo tanto esos conocimientos no son válidos por lo que se hace presente la **resistencia para aprender de un igual**, la cual con sus particularidades, no es ajena a las operaciones que los colonizadores ejercieron sobre los colonizados para reprimir las formas de producción de conocimiento y de sentido de los pueblos sometidos; de tal modo que los saberes y conocimientos que los colonizados pudieran construir entre y desde ellos mismos no eran considerados como conocimientos y saberes reconocidos como legítimos por no tener la validación de los colonizadores.

Esta desconfianza al saber que poseen sus compañeros de clase se extiende más allá de las exposiciones a las participaciones en las sesiones de trabajo:

... muchas veces entre nosotros como que se cierra a escuchar al otro, o sea, bueno, ok, ella dice que es gris, pues te escucho tus razones del porqué tú dices eso, y no, o sea, no se permite entre compañeros a veces que la postura que tú estás defendiendo, o sea de inmediato empiezan a criticarte o así, a hablar en secreto: “No, es que está mal”, “no, es que está bien tonta”, “Es que no sabe lo que dice”, “Es que eso no es así”, pero no, o sea precisamente entre nosotros debe de haber como que esa conciencia de que precisamente la carrera se presta...¹⁴⁵

Pues como se asumen a sí mismos como carentes de conocimientos válidos, les resulta difícil abrirse al intercambio de saberes y dialogo entre pares, porque en el fondo consideran que no tienen nada valioso que aportar.

Y aunque hay alumnos que no le conceden el conocimiento absoluto al profesor: “...bueno tampoco son los que saben todo ¿no? Pero ellos tienen más conocimiento que nosotros que nos pueden aportar.”¹⁴⁶, sigue siendo éste quién sabe más que los estudiantes convirtiéndose en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin que cambie el modelo didáctico tradicional, donde el profesor enseña y el alumno aprende.¹⁴⁷

¹⁴⁵ Consultar Anexo 13. Transcripción de la sesión con el grupo focal de sexto semestre, p. 346

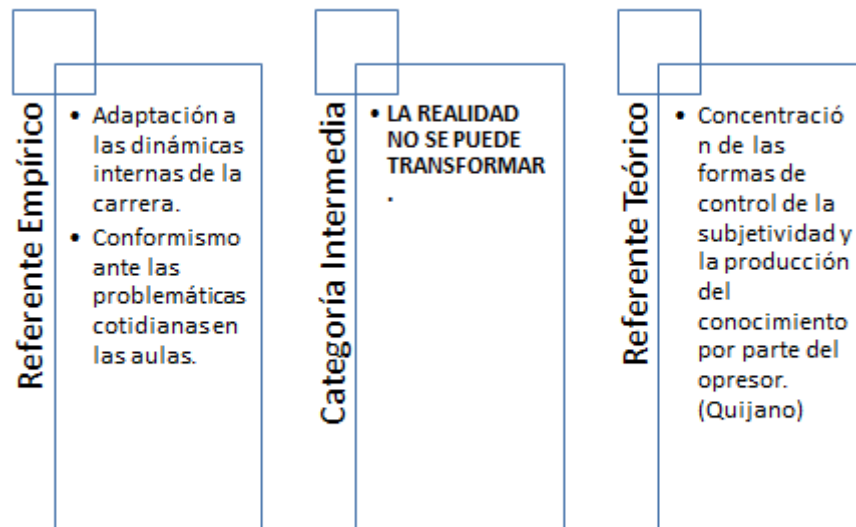
¹⁴⁶ Consultar Anexo 13. Transcripción de la sesión con el grupo focal de sexto semestre, p. 344.

¹⁴⁷ Esther Pérez Juárez, “Problemática general de la didáctica”, 2007. **Op. Cit.** p. 78.

La Realidad no se puede transformar

Aunque la mayoría de los estudiantes mostraron que ciertas dinámicas internas de la Licenciatura de Pedagogía en la FES Aragón no son de su agrado, también manifestaron conformismo ante ellas pues la idea de que la situación de la carrera no se puede cambiar está presente.

En el siguiente esquema se sintetizan gráficamente los aspectos señalados en tres coordenadas vinculadas al referente empírico, la categoría intermedia y el referente teórico.



Esquema 18. "La realidad no se puede transformar."

Por otra parte, los estudiantes reconocieron que existe falta de compromiso de su parte con la carrera:

... y faltas, porque pues no pasa lista y pues te valen las exposiciones de tus compañeros y si pasan a exponer pues tú te medio duermes, como no es tu exposición...¹⁴⁸

Pues como algunos maestros no aplican medidas de control, tales como el pase de lista para derecho a evaluación o reportes de cada lectura, y el poco interés en la Unidad de

¹⁴⁸ Consultar Anexo 13. Transcripción de la sesión con el grupo focal de sexto semestre, p. 343.

Conocimiento algunos estudiantes deciden no presentarse a clase más que el día de su exposición.

No obstante, también reflexionaron sobre aquello que ellos no hacen:

... como lo dicen nuestros compañeros, pues nos dan un tema a exponer y bueno pues leo la lectura, pero tampoco tenemos el interés de decir pues quiero mostrarles más a mis compañeros y voy a buscar otros textos que se relacionen ¿no?...¹⁴⁹

Por lo que se quedan con la lectura que les proporcionó el profesor para la exposición porque eso implicaría un trabajo extra. Si bien, ese conformismo a la carrera le ha traído una fama de la que los estudiantes son conscientes:

...saber que sí tenemos allá afuera el estigma de que "Ay, pedagogía es fácil", "ay pedagogía juegas y ya", porque precisamente nosotros como que nos limitamos, nos quedamos ahí de "Pues está fácil, pues así", "Pues sólo leo y ya, y no hago más y ya", como que nosotros mismos qué estamos haciendo con la carrera de pedagogía, cómo la estamos haciendo crecer, qué le estamos dejando ¿no?¹⁵⁰

Demostrando cierto grado de conciencia de la situación en la que están inmersos, pero no haciendo casi nada al respecto.

De manera que para los estudiantes parece imposible la transformación, pues la perspectiva hegemónica está tan arraigada que les parece imposible otras formas de conocimientos, de enseñar, de aprender fuera de ésta. Es decir, debido a la hegemonía de la perspectiva de conocimiento occidental, que se ha encargado de eliminar sistemáticamente otras formas de pensamiento, la realidad que se vive parece ser la única realidad posible.

Y aunque ellos no están de acuerdo con esa forma de trabajo:

...yo creo a todos nos causa conflicto que las clases sean así... pero cómo que todos nos quedamos callados, lo dejamos pasar porque es fácil y la verdad es que la carrera es fácil por eso...¹⁵¹

Tampoco hacen muchos esfuerzos por cambiarlo ya que les resulta relativamente cómodo el acreditar las Unidades de Conocimiento de esa manera.

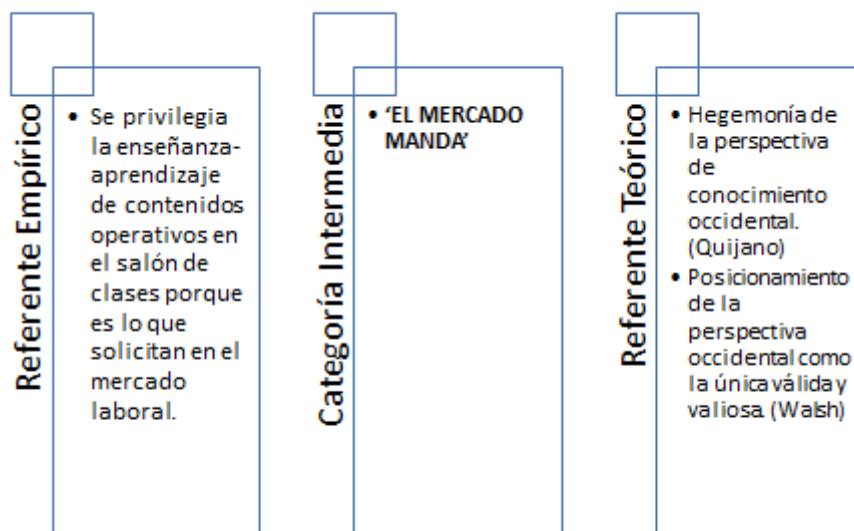
¹⁴⁹ Consultar Anexo 13. Transcripción de la sesión con el grupo focal de sexto semestre, p. 344.

¹⁵⁰ Consultar Anexo 13. Transcripción de la sesión con el grupo focal de sexto semestre, p. 345.

¹⁵¹ Consultar Anexo 13. Transcripción de la sesión con el grupo focal de sexto semestre, p. 344.

'El mercado manda'

Al privilegiar los conocimientos operativos, sobre los conocimientos teóricos, por ser los que el mercado laboral requiere, también se posiciona en la figura del pedagogo eficaz con todas sus características. A continuación se presenta un esquema en el que se condensan los aspectos señalados en tres coordenadas que se vinculan con el referente empírico, la categoría intermedia y el referente teórico.



Esquema 19. 'El mercado manda'

En relación con la concepción de profesor positivista implícitamente: “No hay, pues, sólo una concepción positivista sobre cómo hay que conocer la enseñanza, sino también hay una comprensión tecnológica sobre lo que la enseñanza es: una provisión de medios instructivos para lograr resultados de aprendizaje decididos de antemano”.¹⁵², concepción y comprensión que, en mayor o menor medida, van configurando poco a poco la formación pedagógica de los estudiantes, quienes se centran en el aprendizaje de saberes operativos porque es lo que “demanda el

¹⁵² José Contreras Domingo, *Enseñanza, Currículum y Profesorado: introducción crítica a la didáctica*, 2007. **Op. Cit.** p.122.

mercado”, y como **el mercado manda**, de acuerdo con ellos, pero sin cuestionarse, en muchos casos, cuál es la intencionalidad del mismo.¹⁵³

Al respecto, una estudiante apuntó lo siguiente: “...hay varios maestros que lo que te dejan, bueno lo que te dicen es “Esto lo tienen que aprender porque en el ámbito laboral lo van a utilizar...”¹⁵⁴; es decir, el criterio que media para la enseñanza de contenidos es la demanda del mercado de tales conocimientos, pero no se cuestiona el por qué o para qué se enseña y si debería enseñar o no.

Lo que a los estudiantes no les resulta del todo desagradable: “... yo he tomado de didáctica si nos enseñan bastantes cosas como fundamentación y todo, pero se enfocan más en la parte práctica de cómo tú lo puedes llevar a cabo ahora en un campo laboral...”¹⁵⁵, porque son saberes que los estudiantes pueden aplicar a un ámbito laboral en concreto y esos saberes son los que demanda el mercado.

Sin embargo, aunque esto último atrae a muchos estudiantes, la formación para el campo laboral, también hay quienes lo critican: “...es que hay extremismo por parte de algunos profesores porque muchos son extremos en que puro didáctica, o sea *puro hacer “cositas” porque si por algo nos conocen muchas carreras es que pedagogía son los que hacen “cositas...”*”¹⁵⁶. De esto es importante resaltar tres cosas, la primera es la reducción que se hace de la didáctica a lo meramente instrumental-operativo¹⁵⁷; la segunda es que esa reducción se extiende de la didáctica a la Pedagogía como carrera y la tercera es la concepción del maestro positivista como un experto en didáctica instrumental.

‘El pedagogo exitoso’

En relación con lo anterior la imagen del pedagogo exitoso se manifiesta en los estudiantes como aquel pedagogo que ha logrado cierto progreso económico por

¹⁵³ Porfirio Morán Oviedo, “Instrumentación Didáctica”, 2007. **Op. Cit.** p. 168.

¹⁵⁴ Consultar Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre, p.369.

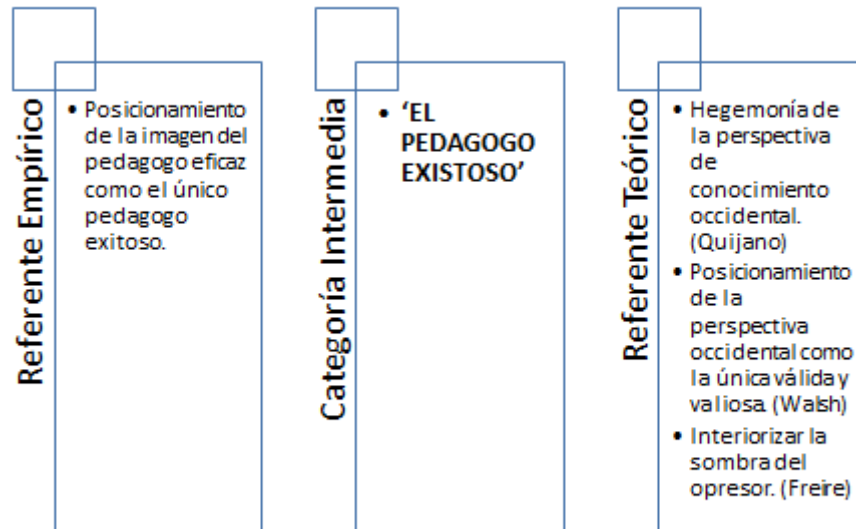
¹⁵⁵ Consultar Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre, p. 350.

¹⁵⁶ Consultar Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre, p.350.

¹⁵⁷ José Contreras Domingo, Enseñanza, Currículum y Profesorado: introducción crítica a la didáctica, 2007, **Op. Cit.**119.

situarse en ámbitos que demandan un quehacer más de corte operativo e instrumental que el mercado de trabajo demande.

En el siguiente esquema se representan de manera gráfica una serie de aspectos vinculados con el referente empírico, la categoría intermedia y el referente teórico.



Esquema 20. 'El pedagogo existoso'.

En relación con lo anterior, la figura del profesor positivista, además del discurso teórico, trae aparejado un estilo de vida:

Bueno por ejemplo, hay muchos maestros que son muy, voy a decir la palabra que no quiero, positivistas, pero ellos como que se centran mucho en que deben de aprender a hacerlo y que debes de tener una idea de progreso económico, de que debes vestir bien, debes de verte bien, debes como que tener porte para que proyectes eso.¹⁵⁸

Lo que en conjunto dan como resultado la imagen del “pedagogo exitoso”, como aquel que ha progresado económicamente cambiando su estatus social y haciendo demostración de ello.

¹⁵⁸ Consultar Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre, p.368.

La figura del '**pedagogo exitoso**' encarnada en ciertos profesores de la Licenciatura refuerza y legitima una imagen que condensa prestigio, admiración, respeto articuladas en torno al progreso económico. Dicha imagen se ha ido posicionando como la imagen hegemónica de un profesionista exitoso, en este caso la del pedagogo, desde la perspectiva de conocimiento occidental.

En suma, los estudiantes, en su mayoría, prefieren a los profesores de tendencia positivista y de tendencia tradicional, por encima de los profesores con tendencia a la crítica. Los primeros porque les brindan conocimientos operativos en su mayoría, que son los necesarios para incorporarse al campo laboral. Los segundos, tradicionales, porque les dan seguridad al considerarlos "enciclopedias" andantes, pues los conocimientos que les transmiten son válidos y verdaderos.

Mientras que los docentes siguen siendo considerados como a autoridad máxima en el salón de clases, la cual posee conocimientos y saberes legitimados. Por lo tanto, el docente tiene la autoridad de validar o descalificar los saberes que el estudiante posee, ya que éste último sigue siendo considerado como ignorante.

De tal manera que en esta relación se produce un proceso de colonización mediante los saberes, donde el docente se transforma en colonizador, quien ha sido colonizado previamente, al imponer a los estudiantes un conjunto de saberes que se fundamentan en la perspectiva de conocimiento occidental hegemónica descalificando, ignorando o silenciado otras perspectivas y saberes que se oponen a la hegemónica. En este sentido, los estudiantes, quienes se asumen como ignorantes o con saberes poco valiosos pues no son legitimados académicamente, son colonizados en la imposición de una perspectiva de conocimiento "universal" que les obliga a desechar o demeritar el valor de los saberes que previamente poseían y que no forman parte de esos conocimientos universales.

Además, las figuras del profesor como colonizador y el alumno como colonizado desde la lógica en la que opera la institución, va configurando la manera en cómo los estudiantes construyen la noción de los sujetos de la educación, construcción que van incorporando paulatinamente a su formación pedagógica.

CAPÍTULO 3.

APUNTES DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA-MATERIALISTA LATINOAMERICANA COMO REFERENTES ARTICULADORES DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL CURRÍCULUM DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN

El presente capítulo constituye un esfuerzo por delinear pautas para la propuesta al problema de la colonialidad del saber que se hace presente en la formación pedagógica de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón, planteado a lo largo de los capítulos anteriores. Dicha propuesta, se hace partiendo de una lectura pedagógica del problema y la realidad para la cual se construye.

De la misma manera que en el capítulo anterior se identificaron a partir del problema investigado, los siguientes ejes pedagógicos: los contenidos de conocimiento (**¿qué se enseña-aprende?**), la forma que toma la relación de **enseñanza-aprendizaje en el aula (¿cómo se enseña-aprende?)**, los sujetos de la educación que participan (**¿quién es el educador? Y ¿quién es el educando?**), por último cuál es la intencionalidad (**¿para qué se enseña-aprende?**)¹ La propuesta en este capítulo se construye atendiendo a cada uno de esos ejes y a la forma en cómo se manifiestan los signos coloniales del saber en ellos, así como se esbozan algunas alternativas viables que brinden una base para pensar otras posibilidades.

Al reflexionar sobre lo alternativo y tratar de acotarlo, surgen ideas como las siguientes: “una de al menos dos cosas”, “opciones”, “otras formas de llegar al mismo resultado”, “lo no convencional”, “lo diferente”, “nuevos caminos”, “movilización”, “ruptura”, “lo que desestructura”, “lo que des-ordena”. Desde esta línea de trabajo se sitúa la categoría *alternativas pedagógicas*.²

Dichas alternativas representan la contracara de las problemáticas pedagógicas que se reconstruyeron en el contexto áulico de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón, que a su vez, se enmarcan en un contexto problemático y contradictorio tanto en el plano institucional, como a un nivel más amplio.

¹Retómanos en este sentido el planteamiento que Lucero Argott hace al respecto. Cfr. Lucero Argott Cisneros, “Epistemología, Filosofía y Pedagogía Crítica en la Investigación Pedagógica”, 2015. **Op. Cit.** p. 9.

² Gómez Sollano Marcela, Luz Hamui y Martha Corenstein, “Huellas, recortes de observación y exigencias metodológicas” en Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein Zaslav (coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina*, México: DGPA/FFyL-UNAM, 2013, p. 43.

En este sentido, asumimos en este trabajo que:

Una alternativa responde a una inquietud de búsqueda, a una inconformidad frente a una situación dada, a un anhelo por crear mejores condiciones de vida; una alternativa es algo más que una creación para el plazo corto o mediano: más bien responde a la idea de proyecto de largo alcance, a la creación de propuestas con creatividad que se concretan a través de programas que apuntalan ciertas opciones de solución.³

Así, conviene tener claridad al hablar del concepto de proyecto, pues como señala Hugo Zemelman "...puede reflejar tanto la capacidad para adecuarse a los condicionamientos del contexto: proyecto conservador, como ser una manifestación de trascendencia: proyecto potenciador."⁴ El sentido con el que la palabra proyecto está inscrita en este trabajo es el segundo concepto que es señalado en tanto que puede entenderse como catalizador de la capacidad de las personas para pensarse, construirse y transformarse en su devenir histórico.

Los proyectos alternativos generan significaciones compartidas que parten de necesidades (lo que es y no puede ser de otra manera), de experiencias (en sus múltiples acepciones: identitaria, performativa o como legado) y de expectativas en tanto inéditos posibles (útopicos o distópicos). Estos proyectos se distinguen por la resignificación y refuncionalización de los saberes con el fin de transformar la realidad.⁵

En esta dirección, hablar sobre la decolonialidad implica también hacer referencia a un proyecto que pretende potenciar al sujeto. De tal modo que la decolonialidad intenta:

...poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistencia, transgresión, intervención, insurgencia, creación e incidencia. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar "lugares" de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas.⁶

Por tanto, no significa dar marcha atrás o deshacer lo colonial, pasar de un estado colonial a uno decolonial revirtiendo el pasado, pues eso sería imposible pues sus patrones, esquemas, estructuras y huellas no existieran más. Por el contrario, lo decolonial implica hacer visible lo colonial en nuestro contexto, denunciarlo,

³ *Ibíd.*, 2013, p.43.

⁴ Hugo Zemelman, *Aspectos básicos de la propuesta de la conciencia histórica (o del presente potencial)*, México: IPECAL, 2011, p. 33.

⁵ Gómez Sollano Marcela, Luz Hamui y Martha Corenstein, "Huellas, recortes de observación y exigencias metodológicas", 2013. *Op. Cit.* p.43.

⁶ Catherine Walsh, *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*, Colombia: Alternativas, 2007, pp. 16-17.

transgredirlo, al tiempo que se hacen visibles, en este caso, a aquellos cuerpos de conocimiento y saberes no occidentales hegemónicos que fueron silenciados.

Lo que se plantea, es un giro decolonizador, que en el fondo es un giro epistemológico, que apunte, por un lado, a descentrar el conocimiento de signo eurocéntrico y, por otro, a posicionarse desde quienes han sido históricamente oprimidos, no solamente los sujetos sino también de los saberes, conocimientos y experiencias que han producido, vivido y portado a través de los años. Es por ello que las líneas rectoras de la propuesta que aquí se esboza, se fundamentan en las Pedagogías Críticas y Decoloniales.

Antes de continuar, es importante resaltar que esta es una propuesta que busca abonar, en relación con otros factores, a la decolonización del pensamiento y toma de conciencia crítica de los sujetos de la Licenciatura en Pedagógica *campus* Aragón, estudiantes y docentes, pero que por sí sola no va a lograr decolonizar el pensamiento de los sujetos o hacerlos tomar conciencia de su realidad, pues parafraseando a Freire: nadie se decoloniza solo, ni nadie decoloniza a nadie, los humanos se decolonizan en comunión, y el mundo es el mediador.⁷

Específicamente, este capítulo se estructura en tres apartados, en los cuales se desarrollan las propuestas a los problemas detectados a partir de los cinco ejes pedagógicos analizados en el capítulo anterior.

En este sentido, en el primer apartado de este capítulo se abordan los contenidos formales de conocimiento, es decir, el eje pedagógico del **¿qué se debe enseñar-aprender?** La propuesta para este eje tiene tres puntos importantes: destacar que los contenidos formales de ningún plan de estudios van a decolonizar el pensamiento de los estudiantes mágicamente, pero sí pueden coadyuvar con la toma de conciencia y la decolonización paulatina de los estudiantes, para lo cual, la selección de los conocimientos que integran un plan de estudios es fundamental.

⁷ Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*, 1976. **Op. Cit.** p. 86.

Como segundo punto, al hablar de la selección de contenidos, la geopolítica⁸ del conocimiento, es decir, el tiempo, el lugar y las condiciones de producción del mismo cobran especial importancia al momento de hacer la selección, pues se ha naturalizado que en los planes de estudios los conocimientos estén inscritos desde la perspectiva hegemónica de conocimiento occidental,

De hecho, el conocimiento tiene una relación y forma parte integral de la construcción y organización del sistema-mundo moderno que, a la vez y todavía, es colonial. Es decir, la 'historia' del conocimiento está marcada geohistóricamente, geopolíticamente y geoculturalmente, y tiene valor, color y lugar de origen.⁹

Lo cual no tiene nada de "natural" pues responde a acciones humanas con intereses y objetivos concretos; en este sentido, el hacer espacio dentro del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón a aquellas perspectivas de conocimiento y tradiciones de pensamiento que han sido históricamente excluidas, rechazadas, subsumidas, descalificadas, invisibilizadas por la racionalidad eurocéntrica adquiere sentido. De manera que

El conocimiento funciona como la economía: está organizado mediante centros de poder y regiones subordinadas—los centros de capital económico también son los centros del capital intelectual---. Por esto, y todavía, la producción intelectual en América Latina tiene poco peso en el mundo; pero hay un problema adicional: la manera en que el discurso de la modernidad creó la ilusión de que el conocimiento es abstracto, desincorporado y deslocalizado nos hizo pensar que es algo universal, que no tiene casa o cuerpo, ni tampoco género o color.¹⁰

Es por lo anterior, que perspectivas tales como el pensamiento educativo de los pueblos originarios de América o tradiciones de pensamiento como la Pedagogía Crítica, las Epistemologías del Sur, la Teoría Crítica de lo social, etc., son parte de la selección de contenidos y ocupan un lugar importante para **desnaturalizar las condiciones de desigualdad en la producción y difusión del conocimiento.**

Lo anterior no significa en ninguna forma la censura de los conocimientos eurocéntricos, sino, la contextualización de dicha perspectiva como una más y no como

⁸ Catherine Walsh, "Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter D. Mignolo", *Polis [En línea]*, 4 | 2003, Publicado el 19 octubre 2012, consultado el 30 septiembre 2018. URL: <http://polis.revues.org/71384>, p.1.

⁹ Catherine Walsh, "Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad", *Signo y Pensamiento* 46, Vol. XXIV, enero-junio 2005, p. 41.

¹⁰ *Ibidem*, 2005, p. 42.

la única válida y verdadera. Y por otro lado se posibilita un acercamiento crítico a ella y un uso contrahegemónico de la misma.

En el segundo apartado de este capítulo se desarrolla la propuesta para el eje **¿cómo se debe de enseñar-aprender?**, es decir, las formas que toman los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas, y que en el apartado 2.2 de esta investigación al recuperar la voz de los estudiantes se identificaron ciertos signos coloniales que marcan las formas en cómo se enseña-aprende en la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón. Frente a lo cual, la propuesta construida plantea tres líneas generales: en primer lugar, procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollen horizontalmente; es decir, que tanto el docente como los estudiantes enseñen y aprendan entre ellos¹¹ sin divisiones de este proceso. En segundo lugar, la transformación de las jerarquías verticales en relaciones de compañerismo; por último, en tercer lugar, el fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje entre pares, de tal manera que la desconfianza y recelo al conocimiento que porta el compañero se transforme confianza y apertura a los saberes que se tienen.¹²

En el tercer apartado del presente capítulo, se aborda la propuesta referente al eje **¿quién debe ser el educador y quién el educando?** Se rescata la noción del profesor como intelectual transformativo que propone Henry Giroux así como un educando crítico.

3.1 La Pedagogía Crítica Latinoamericana y el enfoque decolonial como lógica de articulación para los contenidos oficiales desde el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón

Este apartado centra la atención en la propuesta encaminada a los contenidos del Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón, enfocándose en la fase de formación básica y su lógica de articulación. La intención no es generar una

¹¹ Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido* 1976., Op. Cit.

¹² Ídem, 1976.

propuesta de un nuevo plan de estudios para la Licenciatura, pues eso rebasaría los límites de la presente investigación, pero si plantear otros fundamentos y lógicas de articulación en los contenidos que les permitan a los estudiantes pensar desde su contexto y su realidad.

De tal forma, que dichos contenidos puedan propiciar la toma de conciencia por parte de los sujetos y contribuir a crear condiciones que favorezcan el proceso de la decolonización del pensamiento y la formación de los estudiantes contrarrestando el *predominio de la perspectiva hegemónica de conocimiento occidental* al presentar un **abanico amplio de otras perspectivas de conocimiento no occidentales hegemónicos**. Sin embargo, es importante tener claro que la decolonización no es algo que suceda por decreto, aunque las condiciones institucionales pueden ayudar u obstaculizar que ocurra, y también que los contenidos por sí mismos no van a decolonizar ni el pensamiento, ni la formación de los estudiantes.

En este sentido, resulta pertinente hablar de la conciencia histórica del sujeto, la cual resulta indispensable para abonar el camino del proyecto decolonial pues

...es la conciencia del movimiento constitutivo, que trasciende los límites que permiten reconocer identidades sociales dadas, se corresponde con la conciencia de existir en la historia, o del devenir que traspasa toda forma; por eso representa la necesidad misma de la forma. La conciencia histórica es esta necesidad, pues coloca como premisa del sujeto al sujeto: es el sujeto frente al sujeto que deviene en condición de mundo desde la fuerza de sus prácticas creadoras.¹³

No se pretende adoctrinar, por el contrario se plantea la necesidad de la construcción de la conciencia histórica por parte de estudiantes y docentes para que puedan situarse desde y en la historia como constructores de ella y transformadores de la realidad. Asimismo, tampoco se quiere presentar una propuesta salvadora de sujetos víctimas de las circunstancias.

En este sentido, conviene recordar que “...nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el

¹³ Hugo Zemelman, *Aspectos básicos de la propuesta de la conciencia histórica (o del presente potencial)*, 2011. **Op. Cit.** p. 27.

mediador.”¹⁴ Por tanto, la educación que pretenda ser decolonial no es un acto de donación que da quien ya está “decolonizado”, pues un principio ordenador de esta propuesta es que nadie lo está, sino que se trata de un proceso que se construye en conjunto, en este caso estudiantes con docentes y su contexto sociocultural

No obstante, como se mencionó, los contenidos no decolonizan por sí solos, sí pueden representar un factor importante en la tarea de la decolonización. Esto es, los contenidos de las Unidades de Conocimiento que fueron analizados en el apartado 2.1 *Continuidad y cambio en los contenidos de los planes de estudio, 1976 y 2002, de la Licenciatura en Pedagogía, campus Aragón, posicionados desde las perspectivas de conocimiento Occidentales: una aproximación desde los estudiantes*, de este trabajo, están orientados, en su mayoría, desde el “...conocimiento geopolítico fabricado e impuesto por la “modernidad”, en su autodefinición como modernidad.”¹⁵; es decir, desde la perspectiva hegemónica de conocimiento occidental.

En este escenario, resulta necesaria la revisión de la noción de Formación, entendida desde la Bildung alemana, como objeto de estudio para la Licenciatura, pues como se mencionó en el apartado 2.1, tal concepto no queda claro en la mayoría de los estudiantes, a la vez que varios docentes siguen tomando como objeto de estudio de la Licenciatura a la Educación. De manera que el objeto de estudio, sin importar si es la Formación o la Educación, sea producto de un **consenso** entre la comunidad de la carrera de Pedagogía que sea **respetado** por todos los actores involucrados.

Igualmente, ha sido importante reflexionar sobre la manera en cómo se está configurando la formación de los estudiantes de la Licenciatura, la cual se entiende en este trabajo como “...una actividad eminentemente humana por medio de la cual el hombre es capaz de recrear la cultura. Se trata de *apropiación histórica que sólo el hombre puede efectuar* sobre los productos de su tarea”¹⁶, tratándose así de una

¹⁴ Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*, 1976. **Op. Cit.** p.86.

¹⁵ Catherine Walsh, “Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter D. Mignolo”, 2003. **Op. Cit.** p. 16.

¹⁶ Ángel Díaz Barriga citado en: Marcela Gómez Sollano, Marcela, “Investigación, formación y conocimiento en educación”, en Marco Antonio García, *Los usos de la teoría en la investigación*, 2009. **Op. Cit.** p.71.

construcción que hace el sujeto articulando elementos de la cultura y que tiene un sentido potencializador de él mismo.

No obstante, en la Licenciatura se encuentran presentes diferentes elementos que propician no una formación potenciadora, sino una formación parametral la cual intenta responder a las exigencias del mercado, de tal manera que “Las políticas educativas a nivel superior y las nuevas agencias proponen formar a los estudiantes para saber usar la información disciplinaria y la gran cantidad de datos disponibles, para solucionar los problemas del aparato productivo.”¹⁷, han encontrado eco al interior de la carrera.

En suma, se trata de una formación en la cual existe una lógica de parametralización tanto del sujeto como de sus saberes y conocimientos, y que lo encasilla en ciertos estándares bajo el nombre de sujeto competente que intenta responder a lo que ‘*el mercado manda*’, asumiendo que también hay otras lógicas y prácticas, que en tensión con dicha racionalidad, abre a nuevas posibilidades.

Esto se refleja dentro la Licenciatura en las demandas de parte importante de los estudiantes por más saberes operativos, demanda bajo la cual subyace una lógica que privilegia el manejo eficiente de tecnologías de la información, ambientes virtuales de aprendizaje, diseño instruccional, aplicación de pruebas psicométricas, etc. Pero no sólo como una imposición, sino, y aquí un rasgo colonial, en muchas ocasiones es el propio sujeto quién las demanda pues ha internalizado que eso es lo valioso para él y para su entorno, pues “...el propio proceso de conversión de elementos de la esfera social en mecanismos de mercado forma parte de un proceso más amplio, de creciente autonomización, esto es, de creciente autorregulación, autocontrol, de la sociedad.”¹⁸

En contraposición a lo expuesto, la presente propuesta apunta a promover “... la dimensión potenciadora de la educación y del conocimiento, lo que sitúa la problemática epistemológica y pedagógica en el terreno no solamente del conocer, sino

¹⁷ Bertha Orozco Fuentes, “Usos de la teoría para interrogar la realidad: reto para la formación universitaria”, en: Marco Antonio Jiménez García (coord.), *Los usos de la teoría en la investigación*, 2009. **Op. Cit.** p. 103.

¹⁸ Tomas Tadeuz, “Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales”, en: Tadeuz Tomas (coord.) *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*, España: Morón, 2000, p. 9.

además del pensar pensándose uno en su relación con los otros, con la historia hecha mundo. Representa el desafío de aprender a pensar desde fuera de lo que se sabe...”¹⁹

Al hablar sobre la decolonización de los contenidos del plan de estudios, resulta relevante considerar que los contenidos actuales se fundamentan en conocimientos cuya producción “...está marcada geo-históricamente y además tiene un valor y un lugar de “origen”.”²⁰ Es decir, que esos conocimientos no son neutrales, como se les ha pretendido hacer pasar, que no son universales, no son únicos y, sobre todo, que no surgieron de la nada o fueron hechos por seres superiores. Sino que responden a un tiempo y un lugar específicos, que en este caso tienen la particularidad de haber sido producidos en lo que se denominó como “centros de poder”.

Ni su producción, ni su organización dentro de un plan de estudios son “naturales”, ni casuales, pues,

“El conocimiento es social en sí mismo, no existe en algún reino etéreo externo a la sociedad. La organización del conocimiento que nos es familiar en el *currículum* escolar se creó mediante determinados procesos sociales, por unas determinadas personas con unos determinados puntos de vista.”²¹

Así, el conocimiento y su selección y organización, que toma forma en los contenidos, dentro de un plan de estudios son tarea humana, no obra de seres superiores, y cómo tal, es posible su modificación.

Por tanto, hacer espacio a aquellas perspectivas de conocimiento y tradiciones de pensamiento que han sido excluidas, rechazadas, ignoradas, subsumidas y descalificadas históricamente en los planes de estudios oficiales, que se fundamentan en la perspectiva hegemónica occidental, representaría un paso importante para la decolonización.

¹⁹ Marcela Gómez Sollano, Marcela, “Investigación, formación y conocimiento en educación. De lo parametral a la potenciación”, en: Marco Antonio Jiménez García (coord.), *Los usos de la teoría en la investigación*, 2009. **Op. Cit.** p. 65.

²⁰ Catherine Walsh, “Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo”, 2003. **Op. Cit.** p. 2.

²¹ R.W Connell, *Escuelas y Justicia Social*, 2006. **Op. Cit.** p.45.

Lo anterior implicaría dejar el centro para posicionarse desde las perspectivas de los oprimidos, pues “El conocimiento no es abstracto y des-localizado.”²² Precisamente por eso, las perspectivas de los oprimidos dentro del plan de estudios se han construido en tiempos y espacios concretos, contextos que comparten características con la realidad que los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón.

De esta manera, se abriría la posibilidad de que los estudiantes dejen “...de pensar que lo que vale como conocimiento está en ciertas lenguas y viene de ciertos lugares.”²³ Como lo son algunos países occidentales. Es decir, que dejen de considerar a los conocimientos pedagógicos y educativos occidentales como los únicos válidos y verdaderos y se avance en el proceso de **desnaturalización de las condiciones de desigualdad en la producción y difusión del conocimiento.**

Lo anterior significa re-valorar aquellos saberes y conocimientos que no vienen de esos centros de poder geopolítico, pero que dan cuenta de realidades, problemas y propuestas tanto educativas como pedagógicas que proceden de otras latitudes diferentes a lo que se ha configurado como el centro.

Asimismo, se busca fisurar en los estudiantes, “...la ilusión de que el conocimiento es des-incorporado y des-localizado y que es necesario, desde todas las regiones del planeta, subir a la epistemología de la modernidad.”²⁴ Como ya se ha mencionado, todo el conocimiento humano tiene un lugar y un espacio que determinaron su origen, separarlo de su contexto de origen para elevarlo como abstracto y universal no solamente es falsear la realidad, sino que es imposible pues siempre dentro de los corpus de conocimiento quedarán rasgos que den cuenta del tiempo-espacio donde surgieron. Además, el desarrollo y producción de conocimiento humano no sigue una trayectoria lineal ascendente, no hay conocimientos superiores ni conocimientos inferiores, hay conocimientos que atienden a diferentes contextos, entonces el conocimiento occidental moderno no es el más acabado, o el superior, no está en la

²² Catherine Walsh, “Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter D. Mignolo”, 2003. **Op. Cit.** p. 2.

²³ **Ibidem**, 2003, p. 3.

²⁴ **Ibidem**, 2003, p. 2.

cima, porque no es una pirámide, es una espiral. Y tampoco los demás conocimientos son inferiores o primitivos.

Sin embargo, eso no significa la censura de los conocimientos occidentales del plan de estudios porque eso sería risible, la decolonialidad no es eso, sino por un lado, contextualizar a esta perspectiva como una más y ya no como la única válida y verdadera. Por otro lado, permitir un acercamiento crítico a la perspectiva de conocimiento occidental hegemónica y promover un uso y apropiación contrahegemónica de la misma.

Lo anterior significa, "... recuperar la teoría como una forma de razonamiento que responda a una visión de la realidad que sea susceptible de transformarse en actividades concretas de conocimiento, es decir como una lógica para pensar la relación la realidad."²⁵, tanto la perspectiva hegemónica occidental como las otras perspectivas no occidentales que se propone incluir en el plan de estudios.

Lo que se intenta es "...recuperar y recrear la capacidad crítica del sujeto para colocarse frente a su realidad y favorecer así la construcción de alternativas o procesos en los que se potencie su capacidad como sujeto de y en la historia, a fin de no quedar atrapado de los parámetros en los que se constituye la forma tradicional de pensar y que dificulta ver lo que nos determina."²⁶, a esto apunta el acercamiento crítico a la perspectiva de conocimiento hegemónico occidental y su redimensión como una perspectiva epistemológica más en el universo de conocimiento humano. Lo cual no quiere decir, que se pretende adoctrinar.

Así, los contenidos desempeñan una tarea importante, pues al ser la síntesis cultural de lo que se ha supuesto debe enseñarse-aprenderse en un nivel educativo, en una carrera profesional, en una asignatura o en una unidad de conocimiento; es decir, representan el punto de partida para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo cual "...es fundamental presentar los contenidos lo menos fragmentados posible y promover aprendizajes que impliquen operaciones superiores del pensamiento, como

²⁵ Marcela Gómez Sollano, "Investigación, Formación y conocimiento en educación. De lo parametral a lo potencial", 2009. **Op. Cit.** p. 75.

²⁶ **Ibidem**, 2009, p. 76.

son: el análisis y la síntesis, así como las capacidades creativas.”²⁷ Es en este sentido, en la presente propuesta se elaboró una selección de contenidos de conocimiento y bibliografía que complementen a los que han sido contemplados en los programas oficiales del Plan de estudios 2002 que fueron analizados en el apartado 2.1 de este trabajo.

La siguiente selección de contenidos de conocimiento y bibliografía representa una propuesta que los docentes a cargo de estas Unidades de Conocimiento pueden retomar para elaborar, a su vez, su propia propuesta de programa. Con lo cual se busca dejar *caminar en círculos* dentro de la perspectiva hegemónica de conocimiento occidental para **abrir nuevos senderos en otras perspectivas de conocimiento**; por otro lado, en vez de *reproducir, a pequeña escala, el mito del eurocentrismo*, se propone presentar una **visión más amplia del devenir del pensamiento educativo mundial** y no sólo de una parte de la historia humana; por últimos, fisurar la idea de que *la autoridad viene de occidente*, **abriendo espacio a otras autoridades posicionadas desde perspectivas diferentes a la hegemónica occidental**.

A lo largo del presente apartado se presentará de manera gráfica una serie de cuadros en los cuales se sintetiza la propuesta planteada para los contenidos. Cada cuadro tiene cuatro columnas, la primera de ellas se refiere a los bloques del temario de la Unidad de Conocimiento a tratar de acuerdo a los programas del plan de estudios vigente para la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón; la segunda columna trata sobre las problemáticas que fueron manifestadas por los estudiantes que participaron en los grupos focales pues desde las cuestiones que ellos externaron hay elementos que abonar para hacer un planteamiento que enriquezca al plan de estudios; la tercera columna se refiere a la propuesta de acción que es posible llevar a cabo a partir de lo establecido por el propio plan de estudios; por último, en la cuarta columna se incluyen algunos libros y autores que no están contemplados por los programas oficiales de estudio pero que pueden aportar al debate sobre lo pedagógico y lo educativo aquí propuesto pues algunos de ellos no escriben específicamente sobre lo pedagógico o educativo, pero si desde sus disciplinas pueden realizar contribuciones importantes. Es

²⁷ Porfirio Morán Oviedo, “Instrumentación Didáctica”, 2007. **Op. Cit.** p.192.

importante añadir que los sujetos de la educación, estudiantes y docentes, deben realizar las mediaciones necesarias con los autores propuestos para que se enriquezca y amplíe el estudio y análisis de la Pedagogía en las aulas. Asimismo, es importante señalar que lo anterior no garantiza una transformación de las prácticas al interior de la Licenciatura, pero si aporta para la construcción de alternativas viables posibles.

Teoría Pedagógica. El programa oficial y los contenidos vistos por los estudiantes que participaron en la investigación, reduce la comprensión de la teoría pedagógica a la perspectiva hegemónica de conocimiento occidental donde América Latina, o cualquier otra ubicación geopolítica distinta de Europa Occidental y Norteamérica, no figuran como lugar de construcción de teoría pedagógica.

Bloque de la Unidad de Conocimiento	Problemáticas a partir de las vivencias de los estudiantes	Propuesta Pedagógica	
		Acciones a realizar	Apoyo de Autores
I. Fundamentos epistemológicos de la teoría pedagógica. 1.1 Ciencia, teoría y pedagogía. 1.2 Construcción de la teoría pedagógica. 1.3 Teoría pedagógica y formación.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Predominio de la perspectiva de conocimiento occidental. ○ Caminar en círculos ○ Reproducción, a pequeña escala, del mito del eurocentrismo y concepción temporal lineal evolucionista. ○ La autoridad viene de Occidente. 	⊕ Fisurar la concepción científicista de la Pedagogía presentado otras formas de entenderla como disciplina o práctica emancipadora.	<ul style="list-style-type: none"> ● Pablo González Casanova ● Freire Paulo. <i>Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido.</i> México: Siglo XXI, 2011. ● Walsh, Catherine (editora). <i>Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (Re)existir y (re)vivir.</i> Tomo I. Ecuador: Abya Yala, 2013.
II. Historia epistémica de la pedagogía 2.1 La Paideia 2.2 La emergencia de un logos cristiano. 2.3 El tránsito a la modernidad.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Predominio de la perspectiva de conocimiento occidental. ○ Caminar en círculos. ○ Reproducción, a pequeña escala, del mito del eurocentrismo y concepción temporal lineal evolucionista. ○ La autoridad viene de Occidente. 	⊕ Ampliar los horizontes histórico-Epistémicos de la Pedagogía estudiando otras formas de producción de saberes educativos en otros pueblos ajenos a la tradición	<ul style="list-style-type: none"> ● Gadotti. Moacir, <i>Historia de las ideas pedagógicas.</i> México: Siglo XXI, 1998. ● León Portilla, Miguel. <i>La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes.</i> México: UNAM, 2017. ● León Portilla, Miguel. <i>Flor y Canto: otra forma de percibir la realidad.</i> México: UNAM, 2016.

		moderna occidental.	
<p>III. Sobre el objeto pedagógico</p> <p>3.1 La historicidad de la educación como objeto de estudio de la Pedagogía en el mundo occidental.</p> <p>3.2 La formación como suelo de las ciencias occidentales del espíritu</p> <p>3.3 Una aproximación a las relaciones entre Pedagogía, educación y formación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Predominio de la perspectiva de conocimiento occidental. ○ Caminar en círculos. ○ La autoridad viene de Occidente. 	<ul style="list-style-type: none"> ⊕ Centrar el debate sobre la procedencia y pertinencia epistémica y conceptual de la Formación 	<ul style="list-style-type: none"> • Gadotti. Moacir, <i>Historia de las ideas pedagógicas</i>. México: Siglo XXI, 1998.

En el subtema 1.1 se agregó la Disciplina al debate sobre la Pedagogía, pues al sólo contemplar originalmente a la ciencia, se corre el riesgo de reducirla la Pedagogía a lo cientificista. Por otro lado, para romper con el recorrido histórico lineal-evolucionista que reproduce el mito del eurocentrismo, se propone agregar en otras perspectivas de saberes y conocimientos no occidentales. Esto con la intención de que al revisar, por ejemplo, la teoría pedagógica en el incipiente logos cristiano durante la etapa medieval de Europa, también los descubran los alumnos que en esa misma etapa pero, en otro contexto, también se construían conocimientos y saberes pedagógicos. De tal forma, que en vez de hacer un recorrido lineal, el estudiante y el docente puedan analizar distintos marcos y perspectivas de conocimiento humano.

También se agregó al debate sobre el objeto de estudio de la Pedagogía a la educación, la cual ha históricamente ha sido considerado como el objeto, para que los estudiantes tengan un ángulo de análisis y reflexión más amplio, y no se sitúe a la formación como único objeto de estudio de este ámbito del saber, sin lograr ubicar lo que esto representa para el quehacer y la reflexión pedagógica.

Teoría Pedagógica II. Se fija en el programa de estudios oficial como propósito la comprensión e interpretación de la formación como objeto de estudio, pero para comprender e interpretar se acude a referentes que están posicionados desde el pensamiento occidental hegemónico. Por lo que se proponen los siguientes contenidos mínimos para ampliar los referentes desde donde puede ser comprendido e interpretado el objeto de estudio.

Bloque de la Unidad de Conocimiento	Problemáticas a partir de las vivencias de los estudiantes	Propuesta Pedagógica	
		Acciones a realizar	Apoyo de Autores
II. Enfoques teóricos actuales de la pedagogía 2.1 Pedagogía industrial. 2.2 Pedagogía Latinoamericana. 2.3 Pedagogía crítica	<ul style="list-style-type: none"> ○ Predominio de la perspectiva de conocimiento occidental. ○ Caminar en círculos. ○ Reproducción, a pequeña escala, del mito del eurocentrismo y concepción temporal lineal evolucionista ○ La autoridad viene de Occidente. 	<ul style="list-style-type: none"> ⊕ Abonar a la discusión sobre los enfoques teóricos actuales de la Pedagogía en América Latina desde la Pedagogía Crítica y la Pedagogía Decolonial. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Giroux, Henry. <i>Pedagogía y Política de la Esperanza: teoría, cultura y enseñanza, una antología crítica</i>. Madrid: Amorrortú, 2003. ● Freire Paulo. <i>Pedagogía del oprimido</i>. México: Siglo XXI, 1976. ● Puiggrós Adriana y Roberto Marengo. <i>Pedagogías, reflexiones y debates</i>. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes, 2013. ● Walsh, Catherine (editora). <i>Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (Re)existir y (re)vivir</i>. Tomo I. Ecuador: Abya Yala, 2013.
II. Pedagogía y práctica educativa 3.1 Práctica educativa, campo de intervención del pedagogo. 3.2 Práctica educativa y práctica profesional del pedagogo.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Predominio de la perspectiva de conocimiento occidental. ○ Caminar en círculos. ○ Reproducción, a pequeña escala, del mito del eurocentrismo y concepción temporal lineal evolucionista ○ La autoridad viene de Occidente 	<ul style="list-style-type: none"> ⊕ Potenciar la figura pedagogo como un sujeto histórico y político que es capaz, en colectivo, de transformar la realidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Freire Paulo. <i>Pedagogía del oprimido</i>. México: Siglo XXI, 1976. ● Freire Paulo. <i>Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido</i>. México: Siglo XXI, 2011. ● Giroux Henry. <i>Teoría y Resistencia en educación: una pedagogía para la oposición</i>. México: Siglo XXI, UNAM, 1992.

A los enfoques actuales que el programa oficial contemplaba se propone agregarlas pedagogías Decoloniales para ampliar el panorama de los enfoques pedagógicos en América Latina, como parte de los debates que en diferentes ámbitos del conocimiento

Didáctica General I. De acuerdo al programa oficial el abordaje que se realiza de la formación como objeto de estudio considerando la relación pedagogía-didáctica se hace desde una lógica eurocéntrica de pensamiento. De ahí que para propiciar otras lógicas para abordar al objeto de estudio y a la relación pedagogía-didáctica se proponen complementar los contenidos marcados en el programa oficial de la siguiente manera:

Bloque de la Unidad de Conocimiento	Problemáticas a partir de las vivencias de los estudiantes	Propuesta Pedagógica	
		Acciones a realizar	Apoyo de Autores
II. Enfoque didácticos clásicos 2.1. Didáctica tradicional. 2.2. Didáctica nueva o activa. 2.3. Didáctica tecnocrática.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Predominio de la perspectiva de conocimiento occidental ○ Reproducción, a pequeña escala, del mito del eurocentrismo y concepción temporal lineal evolucionista ○ La autoridad viene de Occidente 	<ul style="list-style-type: none"> ⊕ Dimensionar las aportaciones didácticas de los pueblos mesoamericanos en el marco de los enfoques didácticos clásicos 	<ul style="list-style-type: none"> • López Austin, Alfredo y Leonardo López Luján, <i>El pasado indígena</i>. México: El Colegio de México, 2014. • Hernández Reyes Carlos, <i>Metodología de la educación escolar mexicana</i> /tesis que para obtener el título de Licenciado en Pedagogía, México: UNAM, 1985.
III. Enfoques didácticos contemporáneos 3.1. Didáctica autogestionaria. 3.2. Didáctica crítica. 3.3. Didáctica constructivista.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Predominio de la perspectiva de conocimiento occidental. ○ Caminar en círculos. ○ Reproducción, a pequeña escala, del mito del eurocentrismo y concepción temporal lineal evolucionista ○ La autoridad viene de Occidente 	<ul style="list-style-type: none"> ⊕ Introducir en los enfoques didácticos contemporáneos a las formas de enseñar y aprender que han surgido o prevalecido en los pueblos mesoamericanos a partir de la conquista hasta la fecha con las implicaciones que esto tiene para pensar 	<ul style="list-style-type: none"> • Walsh, Catherine (editora). <i>Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (Re)existir y (re)vivir</i>. Tomo I. Ecuador: Abya Yala, 2013. Pedagogías Decoloniales tomo II

		otras formas del enseñar y del aprender frente a racionalidades que han hegemonizado parte del hacer pedagógico.	
--	--	--	--

A la relación Pedagogía-didáctica se propone agregar a la educación como noción mediadora y que articula de manera particular dicha relación. Por otro lado, como parte de los “enfoques didácticos clásicos” se plantea incluir las formas en que algunos pueblos mesoamericanos enseñaban y aprendían, así como las implicaciones que esto tiene en la trasmisión del legado. Por último, se propone agregar las didácticas Decoloniales a los enfoques didácticos contemporáneos, como parte de las formas de enseñar aprender que han prevalecido o han surgido en los pueblos latinoamericanos a partir de la conquista de la región hasta la fecha, con las implicaciones que esto tiene para pensar otras formas del enseñar y del aprender frente a racionalidades que han hegemonizado parte del hacer pedagógico.

Didáctica General II: De acuerdo con el propósito de esta Unidad de Conocimiento, se busca articular la didáctica con la cultura e interrelacionarla con ciertos aspectos humanos para mejorar la práctica educativa. Sin embargo, tales aspectos humanos quedan circunscritos a la corriente hegemónica occidental, por esto para ampliar a otros contextos dichos aspectos, se propone complementar los contenidos mínimos de la siguiente manera:

Bloque de la Unidad de Conocimiento	Problemáticas a partir de las vivencias de los estudiantes	Propuesta Pedagógica	
		Acciones a realizar	Apoyo de Autores
I. Didáctica y Formación Docente 1.1 Didáctica y Formación Docente 1.2 La formación docente en América Latina	<ul style="list-style-type: none"> ○ Predominio de la perspectiva de conocimiento occidental. ○ Reproducción, a pequeña escala, del mito del eurocentrismo y concepción 	<ul style="list-style-type: none"> ⊕ Contextualizar el debate de la formación docente en América Latina, particularmente en México 	<ul style="list-style-type: none"> • Denise Vaillant. Construcción de la profesión docente en América Latina : tendencias, temas y debates. Chile: FLACSO, 2004. • Cuenca, Nucinkis y Zavala (Comps.) <i>Nuevos maestros</i>

1.3 Fundamentos del trabajo docente	temporal lineal evolucionista		<i>para América Latina. Madrid: Morata, 2007.</i>
1.4 Tendencias pedagógicas de las prácticas escolares			

Se propone añadir a la bibliografía sugerida fuentes de consulta que den cuenta de las experiencias de formación docente en América Latina, pues en el programa de estudio oficial aunque se menciona en el temario en la bibliografía mínima no hay ningún libro que trabaje sobre esa línea.

Historia general de la educación. El propósito de la Unidad de conocimiento según el programa oficial es la comprensión de las diversas transformaciones de los pensamientos sistemáticos y prácticas educativas en su devenir. Cabe aclarar que en ese devenir solamente son tomadas en cuenta los pensamientos y prácticas que han dado forma a la perspectiva hegemónica occidental. Ante lo cual, se propone complementar los contenidos mínimos marcados en el programa oficial de la siguiente manera:

Bloque de la Unidad de Conocimiento	Problemáticas a partir de las vivencias de los estudiantes	Propuesta Pedagógica	
		Acciones a realizar	Apoyo de Autores
I. La educación en la antigüedad clásica y en la Edad Media 1.1. La educación en Grecia y Roma. 1.2. La Educación cristiana y la patristica 1.3 La escolástica, la educación seglar y las universidades Medieval	<ul style="list-style-type: none"> ○ Caminar en círculos ○ Reproducción, a pequeña escala, del mito del eurocentrismo y concepción temporal lineal evolucionista. ○ La autoridad viene de Occidente. ○ Predominio de la perspectiva de conocimiento occidental. 	⊕ Fisurar concepción lineal del tiempo y la reproducción a pequeña escala del mito del eurocentrismo ampliando los horizontes del devenir educativo del ser humano indagando en otras civilizaciones que a menudo	<ul style="list-style-type: none"> • López Austin, Alfredo, <i>Educación mexicana : antología de documentos sahaduntinos / selección</i>, México: UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas, 1985. • Mialeret Gastón y Jean Vial (dirs.) <i>Historia Mundial de la Educación: desde los orígenes hasta 1515</i>. Buenos Aires: Universidad de Palermo, Cátedra

		no son contempladas sus aportaciones.	<p>UNESCO-ONU, 2010.LinkRostworowski de Diez Canseco, María, <i>Ensayos de historia andina</i>, Perú : Instituto de Estudio Peruanos, [2005]-2006.</p> <ul style="list-style-type: none"> • W., Demetrio, <i>Cultura andina</i>, Perú : Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, UNMSM ; Cusco : Instituto Nacional de Cultura, Dirección Regional de Cultura de Cusco, 2005 • Universidad Andina Simón Bolívar, <i>Historia de América Andina</i>, Ecuador : Universidad Andina Simón Bolívar : Libresa, 1999 • Marquina, Enrique, <i>El mayab y los mayas</i> : Apuntes, México : [nuevo mundo], 1943 • Souza de Fernández, Candelaria, <i>La educación maya</i>, México: Universidad Autónoma de Yucatán, 2002.
--	--	---------------------------------------	--

Para fisurar el mito eurocéntrico que pondera esa región como la que definió los términos de la construcción de conocimiento, sin reconocer a otras civilizaciones, se propone enriquecer el programa con los aportes de América.

Historia de la Educación en México. Como propósito de la Unidad de Conocimiento se marca debatir el estado actual del discurso pedagógico en México y aproximarse históricamente en su devenir. Tal debate se enmarca desde una visión colonial que reproduce en cierta forma el discurso de los “vencedores” de la historia. Debido a esto, se propone complementar los contenidos mínimos de la siguiente manera:

Bloque de la Unidad de Conocimiento	Problemáticas a partir de las vivencias de los estudiantes	Propuesta Pedagógica	
		Acciones a realizar	Apoyo de Autores
I. La educación en Mesoamérica y en la época colonia 1.1 La educación en el contexto histórico – cultural mesoamericano. 1.2 La educación durante los siglos XVI y XVII. 1.3 La educación ilustrada en la Nueva España.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reproducción, a pequeña escala, del mito del eurocentrismo y concepción temporal lineal evolucionista. ○ Caminar en círculos ○ La autoridad viene de Occidente. ○ Predominio de la perspectiva de conocimiento occidental. 	<ul style="list-style-type: none"> ⊕ Profundizar en las aportaciones que los principales pueblos mesoamericanos hicieron en la educación 	<ul style="list-style-type: none"> ● López Austin, Alfredo, <i>La educación de los antiguos nahuas</i>, México: SEP : El caballito, c1985 ● León Portilla, Miguel. <i>El reverso de la conquista: relaciones aztecas, mayas e incas</i>. México: Mortiz, 2007. ● León 3León Portilla, Miguel. La visión de los vencidos.

Se propone analizar con detalle el pensamiento educativo y las prácticas que los pueblos originarios llevaban a cabo en lo referente a lo educativo. También, se incluyen los procesos de conquista armada y posterior evangelización como ejemplos de procesos educativos.

Filosofía de la Educación. El propósito básico de acuerdo al programa oficial de esta Unidad de Conocimiento se centra en comprender la articulación histórica entre la filosofía y la pedagogía, dicha comprensión se hace desde referentes de conocimiento occidental principalmente. Para ampliar tales referentes en los contenidos mínimos se propone lo siguiente:

Bloque de la Unidad de Conocimiento	Problemáticas a partir de las vivencias de los estudiantes	Propuesta Pedagógica	
		Acciones a realizar	Apoyo de Autores
I. Introducción a la filosofía de la educación 1.1 El saber filosófico y la filosofía como metalenguaje y como metafísica. 1.2 Objetivos de la filosofía de la	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reproducción, a pequeña escala, del mito del eurocentrismo y concepción temporal lineal evolucionista. ○ Caminar en círculos 	<ul style="list-style-type: none"> ⊕ Plantear las implicaciones que las filosofías no occidentales han tenido y pueden tener en la educación. 	<ul style="list-style-type: none"> ● León Portilla, Miguel. <i>La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes</i>. México: UNAM, 2017. ● Estermann Josef. <i>Filosofía andina: sabiduría indígena</i>

educación, metalenguaje y epistemología de los saberes pedagógicos. Antropología, teleología y axiología de la educación.	<ul style="list-style-type: none"> ○ La autoridad viene de Occidente. ○ Predominio de la perspectiva de conocimiento occidental. 		<p><i>para un nuevo mundo.</i> Ecuador: Abya Ayala, 2015.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Dussel Enrique. <i>Filosofía de la Liberación.</i> México: FCE, 2011.
<p>III. Filosofía y pedagogía de la existencia</p> <p>3.1 Pedagogías activas, nuevas y tecnocientíficas.</p> <p>3.2 Pedagogías existencialistas y posmodernas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reproducción, a pequeña escala, del mito del eurocentrismo y concepción temporal lineal evolucionista. ○ Caminar en círculos ○ La autoridad viene de Occidente. <p>Predominio de la perspectiva de conocimiento occidental.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ⊕ Abrir el debate filosófico-educativo a otros horizontes además del moderno occidental 	<ul style="list-style-type: none"> ● Dussel Enrique, Eduardo Mendieta, Carmen Bohorquez (edits.) <i>El pensamiento filosófico latinoamericano, del caribe y "latino"</i> (1300-2000). México: Siglo XXI, 2011. ● Dussel, Enrique. <i>Filosofía del Sur; descolonización y Transmodernidad.</i> México: Akal, 2015. ● Walsh, Catherine (editora). <i>Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (Re)existir y (re)vivir.</i> Tomo I. Ecuador: Abya Yala, 2013.

Para ampliar el panorama de los estudiantes sobre la reflexión filosófica y su relación con la educación se propone añadir tres perspectivas de conocimiento no occidentales. Por tanto a las corrientes previamente seleccionadas en el programa oficial, se agrega la perspectiva pedagógica que estaba presente en las prácticas educativas amerindias antes de la conquista. Por último se propone incluir las perspectivas de las pedagogías críticas y las pedagogías Decoloniales en América Latina para posicionar otras perspectivas no occidentales de conocimiento en este bloque.

Epistemología y Pedagogía. La aproximación que se propicia, desde el programa de esta Unidad de conocimiento, a la problemática epistemológica de la Pedagogía y sus implicaciones en la formación de los pedagogos, se realiza siguiendo la perspectiva

hegemónica del saber occidental pues la corriente que impera es la científicista, lo cual se ve plasmado en los contenidos mínimos y la bibliografía sugerida en el programa. Atendiendo parte de la investigación realizada se formuló la siguiente propuesta:

Bloque de la Unidad de Conocimiento	Problemáticas a partir de las vivencias de los estudiantes	Propuesta Pedagógica	
		Acciones a realizar	Apoyo de Autores
<p>I. De la filosofía a la epistemología</p> <p>1.1 Concepto de Epistemología.</p> <p>1.2 Relación entre la filosofía, epistemología, ciencia y arte.</p> <p>1.3 Relación epistemológica-metodología.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reproducción, a pequeña escala, del mito del eurocentrismo y concepción temporal lineal evolucionista. ○ Caminar en círculos ○ La autoridad viene de Occidente. ○ Predominio de la perspectiva de conocimiento occidental. 	<ul style="list-style-type: none"> ⊕ Abrir el horizonte a otras perspectivas epistemológicas además de la hegemónica occidental, con el objeto de crear un espacio que permita a los estudiantes aproximarse a propuestas que resinifican los saberes y sus formas de construcción. 	<ul style="list-style-type: none"> • JORGE VERGARA ESTEVEZ, "La Epistemología de las Ciencias Sociales en América Latina" Conocimiento Social. El desafío para las ciencias sociales para la formación de profesores en América Latina . En: México: pax , v.300 ,2005 • Boaventura de Sousa, Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal, Buenos Aires : CLACSO : Prometeo Libros, 2010.

Se propone incluir otras perspectivas epistemológicas además de la hegemónica occidental, con el objeto de abrir un espacio que permita a los estudiantes aproximarse a propuestas que resinifican los saberes y sus formas de construcción.

En el siguiente apartado se aborda la propuesta encaminada al cómo enseñar-aprender fundamentada desde la Didáctica Crítica como alternativa a aquellos modelos

didácticos que propician la “reproducción” de prácticas eurocéntricas y norteamericanas.

3.2 La Didáctica crítica como alternativa a los modelos didácticos que propician la “reproducción” de prácticas eurocéntricas y norteamericanas de enseñanza

En el presente apartado se presenta la propuesta referente a la forma en **cómo sería posible y deseable pensar otras formas de enseñar-aprender** en la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón para propiciar la decolonización de las prácticas educativas dentro del aula. Es importante subrayar que solamente es una propuesta en la que se sugieren una serie de principios, nociones y estrategias para darle un giro a las formas en cómo se enseña-aprende en la Licenciatura, pero al igual que los contenidos, por sí sola no es suficiente para decolonizar el pensamiento y las prácticas, aunque si se puede llegar a incidir en éstas.

En el subcapítulo *“2.1 Continuidad y cambio en los contenidos de los planes de estudio, 1976 y 2002, de la Licenciatura en Pedagogía, campus Aragón, posicionados desde las perspectivas de conocimiento Occidentales: una aproximación desde los estudiantes”*, se plantearon, tomando como referencia la voz de los estudiantes que participaron en la investigación, dos formas principales en que se enseña-aprende en la Licenciatura: una derivada de la didáctica tradicional, donde el profesor es el depositario y centro del saber y los estudiantes son considerados como receptores del mismo.

La segunda forma en cómo se enseña-aprende que se identificó en el apartado 2.2 de este trabajo, se deriva de perspectivas tecnocrático-instrumentales en las que el profesor ya no es solo el centro del saber, sino un guía/facilitador de conocimiento que a través de diferentes estrategias.

Ambas perspectivas comparten la noción de la didáctica, y de la educación, como dimensiones neutrales, apolíticos y acríticos, lo cual representa una postura política esto es, como lo precisa Contreras, “... ideológicamente situada en la creencia en la

meritocracia basada en las capacidades y en el poder de la educación para propiciar el cambio social...”²⁸, pero al mismo tiempo borra las diferencias (económicas, culturales, sociales, étnicas, etc.) entre los estudiantes y las desigualdades a las que se enfrentan a pesar de que ellas se hacen evidentes en cada momento. De esta manera la educación y las formas en cómo se enseña-aprende son aisladas de la realidad y descontextualizadas de la misma.

Partiendo de la idea de que “La Didáctica no es ni puede ser neutral.”²⁹, la forma en cómo se enseña-aprende no puede ser apolítica, ahistórica y acrítica, por el contrario, debe estar contextualizada en el escenario donde se desarrolla, y quienes la desarrollan deben de tener claros cuáles son los objetivos que persigue, qué repercusiones tienen y desde que postura se construyen.

En este sentido, la propuesta que aquí se esboza se fundamenta en una postura crítica materialista-histórico-dialéctica que entre otras cosas “...significa ir más allá de los cambios internos e inmediatos de la práctica escolar,”³⁰ pues tiene como objetivo principal abonar a la **construcción de proyectos alternativos contrahegemónicos** para la transformación de la realidad y no reducir su quehacer a la lógica que ‘*el mercado manda*’.

Por lo tanto, una propuesta desde la didáctica crítica “Exige la articulación progresiva a un orden social, y el compromiso con él, que como fundamentos no tenga la acumulación de bienes, beneficios y credenciales, sino la maximización de la igualdad económica, social y educativa.”³¹, con ello, se busca, por un lado, tanto la transformación de la realidad mediante un proyecto alternativo al hegemónico vigente, además como parte de lo anterior, se orienta hacia la justicia social para la cual la educación y la didáctica resultan fundamentales.

²⁸ José Contreras Domingo, *Enseñanza, Currículum y Profesorado*: Introducción crítica a la didáctica, 2006. **Op. Cit.** p. 43.

²⁹ **Ídem**, 2006.

³⁰ **Ibidem**, 2006, p. 44.

³¹ **Ídem**, 2006.

Para lograr tal cometido, enfatiza Contreras, “Es necesario que la Didáctica se guíe por una idea de emancipación y de justicia social que vaya más allá de los fines internos,”³² esto es, que esté relacionada con un proyecto emancipador más grande y de un alcance más amplio que sobrepase los muros de la escuela y los límites de la misma.

Además, en esta propuesta, la didáctica crítica se articula con la perspectiva decolonial que se orienta hacia el posicionamiento de otras formas de enseñar-aprender diferentes a las occidentales hegemónicas. Es por esto que se propone

“[...] que la Didáctica adopte...una posición que le permita tomar conciencia de sí misma y de la enseñanza que ayuda a producir y reproducir [...]Esto supone, por una parte, tomar como una de las tareas fundamentales, lo que podríamos llamar la <<desnaturalización>> de la enseñanza...recordarles...que lo que parece que es un proceso natural que ocurre en el contexto de una institución natural es en realidad un proceso socialmente construido [...]”³³

Lo que puede abrir la posibilidad a un giro en las formas de enseñar y aprender.

Partir de la Didáctica Crítica, exige considerar que la realidad es histórica

“...lo cual nos conduce a abordarla como una totalidad; el objeto de conocimiento no es el objeto real, es una construcción social, producto de la reflexión—acción que desde un ángulo de esa realidad cambiante y contradictoria que hacen los hombres. En este proceso, en este ir y venir en la reflexión a la acción, los hombres y la realidad misma se transforman; sus pautas de conducta se modifican.”³⁴

Es decir, la realidad no es algo estático y determinado de una vez y para siempre, por el contrario es dinámica y en constante movimiento, y cómo tal puede ser **transformada por la reflexión y acción** de los hombres de tal modo que la concepción de la *realidad bifásica* sea superada.

Como parte de la realidad, “La didáctica crítica es una propuesta que no trata de cambiar una modalidad técnica por otra, sino que plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello.”³⁵ Por eso más que buscar un cambio inmediato

³² Ídem, 2006.

³³ Ídem, 2006.

³⁴ Esther Pérez Juárez, “Problemática general de la didáctica”, 2007. **Op. Cit.** p. 82.

³⁵ Porfirio Morán Oviedo, “Instrumentación Didáctica”, 2007. **Op. Cit.** p. 181

en las prácticas educativas, se apunta a un cambio a largo plazo y a profundidad. De tal forma que la idea de que solamente *se aprende de un superior*, se transforme en **procesos de enseñanza-aprendizaje donde profesor y estudiante enseñen y aprendan entre sí**, en tanto, que “el educador es a su vez educado”.

En este sentido, *la simulación del diálogo* y la *no aceptación de cuestionamientos* por parte del profesor, que representa la autoridad en el salón de clases deberían transitar hacia la **apertura al diálogo y a la manifestación libre, pero respetuosa, de diversas posturas por parte de los estudiantes**. Así, en vez de que estos últimos opten por la *mimetización por sobrevivencia*, puedan **posicionarse libremente en cualquiera de las corrientes pedagógicas** o ámbitos de acción de su interés.

En relación con lo anterior, las formas en las que se enseña-aprende aluden directamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se promueven y se desarrollan en las aulas. Sin embargo, resulta común que a menudo sea separada la enseñanza del aprendizaje y que solamente éste último adquiera importancia a la hora de plantear una propuesta educativa de evaluación como sucede desde las pedagogías tecnocráticas cuyo enfoque didáctico disocia la enseñanza del aprendizaje, frecuentemente borrando a la primera y por lo tanto el papel de los educadores en este importante proceso.

En contraposición, “Para promover un salto cualitativo en las concepciones de enseñanza y aprendizaje, una didáctica crítica tiene que recuperar la unidad dialéctica que existe entre ellas; se aprende mientras se enseña y viceversa, en un interjuego permanente.”³⁶ De lo anterior se desprende que no existe un momento específico en este proceso donde solamente se enseñe y otro en donde sólo se aprenda; sino, mientras el docente enseña también aprende, y mientras los alumnos aprenden se enseñan entre ellos y al docente, de tal manera que “Docentes y estudiantes participan en un proceso dialéctico en el que se pueda encontrar el placer de pensar y trabajar al mismo tiempo que se viven tensiones y sufrimientos al enfrentar las contradicciones, los

³⁶ Esther Pérez Juárez “Problemática general de la didáctica”, 2007. **Op. Cit.** p.85.

miedos, las ansiedades y los conflictos.”³⁷, sin desligar la enseñanza del aprendizaje, atendiendo a las particularidades de cada proceso.

Desde esta perspectiva, el enseñar y el aprender no son procesos verticales o unidireccionales en los que el docente esté ubicado jerárquicamente por encima de los estudiantes, porque él posea el conocimiento o las técnicas para propiciar el aprendizaje, y ellos estén subordinados a la figura del docente por estar desprovistos de “conocimientos válidos y verdaderos” desde la lógica de la racionalidad hegemónica de conocimiento occidental.

A diferencia de lo anterior, en la Didáctica Crítica el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje es entendido como un proceso horizontal y dialógico, “...el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa.”³⁸ Por lo que el profesor no está por encima de los alumnos, aludiendo que él quien enseña y los estudiante solamente aprenden, ambos enseñan y aprenden porque es un proceso que no puede separarse, se aprende mientras se enseña y se enseña mientras se aprende.

En este sentido, el aprendizaje desde la didáctica crítica lejos de ser pensado como lineal, neutral, atemporal, impersonal y terso, es concebido como “...un proceso dialéctico. Esta aseveración se apoya en que el movimiento que recorre un sujeto al aprender no es lineal; sino que implica crisis, paralizaciones, retrocesos, resistencias al cambio, etc.”³⁹ Lo que demuestra la riqueza y complejidad pedagógica de lo que implica el proceso de aprender.

Por otro lado, la enseñanza es “...una actividad humana en la que unas personas ejercen influencias sobre otras.”⁴⁰ Influencias que generalmente son ejercidas en el marco de relaciones de poder desiguales, asimismo, la enseñanza es una actividad que compromete moral y éticamente a quien la lleva a cabo, pues quien enseña, sea

³⁷ *Ibidem*, p.103.

³⁸ Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*, 1976. **Op. Cit.** p.86.

³⁹ Porfirio Morán Oviedo, “Instrumentación Didáctica”, 2007. **Op. Cit.** p.181.

⁴⁰ José Contreras Domingo, *Enseñanza, Currículum y Profesorado: Introducción crítica a la didáctica*, 2006. **Op. Cit.**,p. 19.

docente o estudiante, no puede ser indiferente ante lo que está enseñando, al tipo de relación que establece respecto a quienes está enseñando, ni a la práctica que realiza.

Enseñar, posicionándose desde la didáctica crítica, significa ejercer una praxis en la cual quien enseña, además de tomar en cuenta lo que enseña, no es ajeno en dónde se enseña, para qué se enseña y cómo lo hace, por lo que al enseñar se puede abonar a la transformación de la realidad y a la justicia social.

Por ello en este trabajo situamos la importancia de la Didáctica Crítica, en articulación con el enfoque decolonial, corrientes para las que aprender no es algo neutral, acrítico, impersonal o un proceso ajeno a las condiciones concretas de los sujetos que participan en él.

En contraposición con la didáctica tradicional, donde se considera que el alumno llega en “blanco” para que el maestro lo ‘llene’ de conocimientos válidos, siguiendo un trayecto lineal que va del alumno como recipiente vacío al alumno que sitúan como contenedor de aquellos conocimientos que trasmite el docente. O de las didácticas tecnocráticas para las cuales, aunque reconocen que el alumno llega al salón de clases con un conjunto de saberes y conocimientos previos, éstos no han sido validados a través de los mecanismos que la institución define para tal efecto.

En este marco, es importante propiciar procesos de enseñanza-aprendizaje que abonen a la decolonización del pensamiento y generar experiencias de formación de los estudiantes fomentando como base otras perspectivas diferentes a la hegemónica, con el objetivo de potenciar el conocimiento, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje a nuevas y diferentes posibilidades frente a las que tradicionalmente se han desplegado en las aulas de las instituciones educativas.

Así, se plantea “El aprendizaje es un proceso en espiral, las explicaciones, los cambios conseguidos son la base a partir de la cual se lograrán otros nuevos, más complejos y profundos, y tiene que ser visto no sólo en su dimensión individual sino fundamentalmente en la social.”⁴¹, espiral que no significa un proceso terso, sin pausas

⁴¹ Esther Pérez Juárez “Problemática general de la didáctica”, 2007. **Op. Cit.** p. 82.

o resistencias. Además, la parte social resulta trascendental, el estudiante y el alumno no aprenden individualmente aislándose de sus compañeros.

Es decir, “se aprende por y con los otros.”⁴², los estudiantes no solamente aprenden cuando el profesor está ‘impartiendo su clase’, los estudiantes también aprenden y se forman entre ellos mismos. Sin embargo, los alumnos que participaron en la investigación mostraron desconfianza y recelo ante este tipo de aprendizaje⁴³ porque consideran que no aprenden conocimientos verdaderos si se enseñan entre ellos pues consideran que es el docente la autoridad para llevar a cabo esta tarea.

Lo cual, implica también un cambio en la forma de concebir al conocimiento, pues se entiende como una construcción humana que está en constante cambio y transformación. De manera que “...se convierte de este modo en instrumento de indagación y actuación sobre la realidad, ya que no se trata de una información acabada que obstaculiza los procesos de aprendizaje, sino de un saber que se enriquece, que se construye a partir de las contradicciones y de los conflictos, con sentido social.”⁴⁴, con las implicaciones teóricas, históricas y pedagógicas que este proceso conlleva.

De tal forma que, “Ubicados en la didáctica crítica, si aspiramos a una sociedad justa e igualitaria; a la formación de hombres comprometidos que establezcan vínculos de cooperación, que participen en su transformación y en el cambio social, que colaboren en la construcción de un saber conectado con una realidad histórico-social, la metodología tendrá que ser coherente con estos fines.”⁴⁵, lo que puede brindar otras bases para definir la orientación de los planes de estudio de nuestras universidades.

Con base en lo anterior, se proponen las siguientes estrategias didácticas para potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje:

⁴² **Ídem**, 2007.

⁴³ Ver subcapítulos capítulo 2.2 y 2.3 del presente trabajo.

⁴⁴ Esther Pérez Juárez “Problemática general de la didáctica”, 2007. **Op. Cit.** p.85

⁴⁵ **Ibidem**, 2007, p.121

Desde diferentes enfoques⁴⁶

- Se plantea el estudio de un problema o tema, abordando diferentes teorías, autores o corrientes.
- Se definen los criterios de análisis o comparación de la información.
- El grupo se organiza en equipos de trabajo, de acuerdo al número de teorías o autores propuestos al inicio de la actividad. Cada equipo elige un autor o teoría.
- Cada equipo investiga, analiza, reflexiona y discute los criterios establecidos previamente. Elabora un informe sobre lo investigado y discutido para entregar una copia a los otros equipos.
- Por equipos se analizan los informes de investigación de los otros equipos, se localizan semejanzas y diferencias, se contextualiza al autor o teoría. Registran las conclusiones a las que llegaron.
- Se discuten en plenaria con todo el grupo las conclusiones a las que cada equipo llegó.

Esta estrategia puede llevarse a cabo en las siguientes Unidades de conocimiento y contenidos:

Teoría Pedagógica I	2. Historia epistémica de la Pedagogía	Abordar la constitución de la teoría pedagógica desde diferentes perspectivas.
Teoría Pedagógica II	2. Enfoques actuales de la pedagogía.	Estudiar la teoría pedagógica actual desde distintas corrientes teóricas o paradigmas epistemológicos.

⁴⁶ Esta técnica está basada en “Tres Teorías” recopilada en Esther Pérez Juárez, “Propuesta de una metodología en la perspectiva de la didáctica crítica”, en: Margarita Pansza et al., *Operatividad de la Didáctica*, México, Gernika, 2007, p. 67.

Didáctica General I	2. Enfoques didácticos clásicos. 3. Enfoques didácticos contemporáneos.	Estudiar los diferentes enfoques sobre cómo se ha enseñado-aprendido.
Filosofía de la Educación	2. Filosofía y Pedagogía de la Esencia 3. Filosofía y Pedagogía de la existencia.	Analizar desde distintos paradigmas la relación entre filosofía y Pedagogía.

*Mesa redonda*⁴⁷

- Se requiere que el grupo haya investigado previamente sobre el tema.
- Un equipo de estudiantes intercambian puntos de vista divergentes sobre un problema o un tema frente al resto del grupo con un moderador, que puede ser el docente.
- El resto del grupo plantea preguntas, dudas y comentarios a sus compañeros y en plenaria se abre la discusión.

Epistemología de la Educación	Formas de construcción del conocimiento	Presentar las diferentes maneras en que el conocimiento se construye.
Filosofía de la Educación	2. Filosofía y Pedagogía de la Esencia 3. Filosofía y Pedagogía de la Existencia	Discutir sobre las distintas maneras en que la filosofía y la pedagogía se diferencian y relacionan desde diversas posturas.
Teoría Pedagógica II	1. Pedagogía, Formación y Educación. 2. Enfoques actuales de la Pedagogía	Analizar puntos de vista divergentes en torno al objeto de estudio de la pedagogía y a la constitución de la teoría

⁴⁷ Se retoma de la técnica presentada por en Esther Pérez Juárez, “Propuesta de una metodología en la perspectiva de la didáctica crítica”, 2007. **Op. Cit.** p.73.

		pedagógica.
--	--	-------------

Representantes

- El grupo se divide en equipos para investigar un tema en particular.
- Cada equipo nombra un representante
- Los representantes se reúnen en el medio del salón, después de haber realizado el trabajo de investigación, para intercambiar las experiencias y los hallazgos de cada equipo en la investigación y el informe.
- Los representantes regresan a su equipo para analizar los comentarios y discusiones surgidos de la reunión con los representantes.
- Se hace una síntesis y conclusiones que son expuestas en una plenaria con todo el grupo.

<p>Historia General de la Pedagogía</p>	<p>I. LA EDUCACIÓN EN LA ANTIGÜEDAD CLÁSICA Y EN LA EDAD MEDIA 1.1 La educación en Grecia y Roma. 1.2 La Educación cristiana y la patristica 1.3 La escolástica, la educación seglar y las universidades Medievales.</p> <p>II. LA EDUCACIÓN EN LA ÉPOCA MODERNA 2.1 Educación en el renacimiento y el Humanismo Pedagógico. 2.2 La Educación en la Reforma y contrarreforma. 2.3 La Educación durante los siglos XVII y XVIII.</p> <p>III. LA EDUCACIÓN EN LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA 3.1 La propuesta educativa de la pedagogía romántica y la pedagogía científica. El industrialismo y la Educación Socialista. La educación nueva, el activismo y la educación en la era espacial.</p>
<p>Historia de la Educación en México.</p>	<p>I. LA EDUCACIÓN EN MESOAMÉRICA Y EN LA ÉPOCA COLONIAL 1.1 La educación en el contexto histórico – cultural mesoamericano. 1.2 La educación durante los siglos XVI y XVII. 1.3 La educación ilustrada en la Nueva España.</p> <p>II. LA EDUCACIÓN EN MÉXICO INDEPENDIENTE</p>

	<p>2.1 La situación histórica durante el siglo XIX y principios del XX y sus repercusiones en la educación.</p> <p>2.2 Las reformas educativas liberales.</p> <p>2.3 La educación positivista. Aportaciones pedagógicas de los educadores mexicanos de este período.</p>
--	--

Exposiciones

- El grupo se dividirá en equipos. Cada equipo investigará el mismo tema para exponerlo en la clase.
- El día de la exposición cada equipo nombrará a un representante quién se reunirá con los representantes de los demás equipos para intercambiar los hallazgos de sus investigaciones durante 15 minutos en los cuales también se organizaran para desarrollar la exposición.
- Con el apoyo del maestro expondrán los representantes lo que investigaron, planteando preguntas, dudas y reflexiones.

3.3 La figura del profesor como intelectual transformativo dentro de su contexto

En este apartado se abordará la propuesta sobre el eje pedagógico uno de cuyos aspectos centrales está relacionado con la pregunta quién es y debe ser el educador- quién es y debe ser el educando; es decir, se centrara en los sujetos de la educación. La propuesta apunta, de igual manera, hacia la paulatina decolonización del pensamiento y la formación pedagógica de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón, así como a la toma de conciencia de la realidad en la que se desarrollan y del papel que puedan jugar en la transformación de la sociedad.

En este sentido, cabe aclarar que la decolonización del saber no es un proceso que se dé de una vez y para siempre, ni “de la noche a la mañana” ya que implica un proceso constante de crítica que permita problematizar lo que nos constituye como sujetos y así ser capaces de tomar distancia de lo que nos determina. Los sujetos se decolonizan en

la medida en que comienzan a cuestionarse porqué ciertos conocimientos y prácticas están presentes en el currículum y no otros, las formas en las que se enseña y en las que se aprende, por qué seguir ciertos patrones y buscar alcanzar ciertos perfiles profesionales y no otros, con el objeto de ser capaces de construir proyectos alternativos contrahegemónicos y en este caso, decolonizadores de su realidad, de su contexto y con ellos mismos. Cuestionando de esta forma, también la concepción de la *realidad bifásica*, uno de sus rasgos es la separación de la teoría de la práctica lo que dificulta avanzar hacia la **articulación de la reflexión y la acción (praxis)**.

No obstante, la decolonización no será total pues el sujeto se encuentra inmerso en un contexto, sino que se trata de un proceso permanente y abiertos a múltiples posibilidades en el cual el sujeto debe ser crítico de su entorno, cuestionar la lógica hegemónica, desedimentar lo que se ha construido como lo “natural” o lo “normal”, pensar desde otras lógicas, dar un giro a la forma de elaborar y producir conocimientos y de construir alternativas que le permitan ver más allá de lo dado.

Así, al hablar sobre quién es y debe ser el educador y quién es y debe ser el educando, se hace referencia a sujetos históricos, políticos y pedagógicos que a partir del análisis, la crítica y la reflexión sobre su propia realidad, así como sobre los problemas que ésta presenta con todas sus complejidades y especificidades. El que estén en condiciones de asumirse como sujetos históricos lo que puede permitir interrogarse sobre cuáles han sido las condiciones por las que se ha llegado al presente y a ser lo que se es, pero también para tomar conciencia de lo que dichas condiciones implican en tanto que son producto de la obra humana, y como tal es posible cambiarlas, revertirlas o transformarlas.

En este sentido, el sujeto histórico se entiende:

... como aquél capaz de ubicar al conocimiento que construye en tanto parte de sus opciones de vida y de sociedad. Esto implica tener que romper la tendencia a cosificar la realidad como simple externalidad, que envuelve a los sujetos de manera inexorable, para concebirla como una constelación de ámbitos de sentidos posibles.⁴⁸

⁴⁸ Hugo Zemelman, Aspectos básicos de la propuesta de la conciencia histórica (o del presente potencial, 2001. **Op. Cit.** p. 2.

En contraposición a la idea de que *la realidad no puede ser transformada*. No obstante, para avanzar hacia esa **transformación** los sujetos deben tener conciencia que la transformación de la realidad no tendrá lugar de manera tranquila y armoniosa, tampoco será en solitario. Por esto, cobra relevancia hablar de lo político, implicado en la cuestión educativa y formativa, como un terreno de lucha⁴⁹ por la hegemonía, en el cual el campo se divide en la oposición amigo o enemigo.⁵⁰ De tal modo que, de acuerdo a Alicia de Alba "... en la constitución del sujeto político la conjunción "o" juega un papel que implica la lucha, el enfrentamiento, el nosotros "o" ellos, como aspecto constitutivo de dicho sujeto político."⁵¹ En tanto que, como sujeto político no es posible permanecer neutral ante la realidad, es necesario tomar postura frente a ella y ante las problemáticas que se presentan.

No obstante, "... en el campo educativo es que el sujeto educativo no se constituye en una relación de amigo/enemigo, de nosotros "o" ellos, aunque constituido como sujeto educativo en múltiples ocasiones es a su vez un sujeto político."⁵² Es decir, el que sea sujeto educativo no impide que al mismo tiempo pueda constituirse como sujeto político, aunque el primero no se fundamenta en una relación de oposición, sino por el contrario, de articulación y de vínculo.

En este sentido, "... la relación constitutiva del sujeto educativo es una relación que une y articula en torno a la aprehensión, enseñanza e intercambio de elementos culturales (conocimientos, valores, actitudes, aptitudes, etc.) al interior de un campo discursivo..."⁵³, en vez de una relación de oposición nosotros "o" ellos, la relación constitutiva del sujeto educativo implica un nosotros "y" un otros.

Una de esas dimensiones del sujeto de la educación se expresa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto entre docente-estudiantes, entre educador y educando, como enlace educando-educando y educador-educador que se vinculan a través de

⁴⁹ Alicia de Alba, "Sujeto político, sujeto educativo. Claves a partir de dos conjunciones", en Alicia de Alba (coord.), *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*, México: Seminario de Análisis Político de Discurso Educativo/ Plaza y Valdés, 2000, p. 115.

⁵⁰ *Ídem*, 2001.

⁵¹ *Ibidem*, 2001, p. 116.

⁵² *Ídem*, 2001.

⁵³ *Ídem*, 2001.

múltiples relaciones mediadas por los conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes, las instituciones, las experiencias, etc., entre los sujetos implicados.

De esta manera, la relación que se establece entre los sujetos educativos, es "...una relación amorosa de unión e intercambio, de aprendizaje y enseñanza, signada por el afecto y el placer, aunque desde luego no exenta de conflictos."⁵⁴ Así **docentes y estudiantes se vinculan para intercambiar, transmitir, apropiar y resignificar un conjunto de elementos culturales, saberes políticos, etc.**, que ponen en tensión la idea expresada por uno de los estudiantes entrevistado al respecto de que: *se aprende de un superior y la resistencia por aprender de un igual.*

Sin embargo, no por constituirse como sujetos educativos, docentes y estudiantes, dejan de ser sujetos políticos, sociales o históricos, pues "...en la medida que la relación de nosotros "y" ellos es abierta e inclusiva y susceptible de imbricarse con una multiplicidad de posibilidades constitutivas que complejizan..."⁵⁵ Al estar marcadas por la historia, las condiciones concretas y la contingencia en la que se producen los procesos de formación.

En otras palabras,

"Los sujetos educativos son sujetos sociales y, por tanto, se inscriben en prácticas sociales y políticas específicas. Esto es, el ser sujeto educativo no es excluyente del ser sujeto político: la "y" constitutiva del sujeto educativo e inclusiva, porque se puede ser simultáneamente sujeto educativo, sujeto social, sujeto psíquico, sujeto político, sujeto cultural."⁵⁶

Posicionándose desde el campo de la Pedagogía hablar de sujeto, "...cobra relevancia en tanto que condensa expectativas y experiencias y es capaz de vislumbrar proyectos en contextos en los que se producen, circulan, transmiten y legitiman, saberes. La educación es una práctica formadora y transformadora de sujetos, cuyo potencial social y cultural se expresa en proyectos sociales."⁵⁷ Es el sujeto quien puede construir

⁵⁴ **Ibíd**em, 2001, p. 117.

⁵⁵ **Ídem**, 2001.

⁵⁶ **Ibíd**em, 2001, p.118.

⁵⁷ Gómez Sollano Marcela, Luz Hamui y Martha Corenstein, "Huellas, recortes de observación y exigencias metodológicas", 2013. **Op. Cit.** p. 46.

proyectos sociales con miras a la transformación de la realidad, y la educación, a su vez, que posibilita la formación y trans-formación de los sujetos.

Por lo que,

“El campo educativo, y la escuela en particular, constituye un ámbito donde los sujetos, desde su posición de sujeto (educador, educando, autoridades escolares, académicas y operativas, planeadores de programas, padres de familia, comunidades, medios de comunicación, organizaciones sociales, entre otros) producen, hacen circular y transmiten saberes que se inscriben en coordenadas temporales y espaciales específicas.”⁵⁸

Coordenadas que desde esta propuesta buscan ampliar el mapa, en sentido literal y figurado, de los sujetos implicados.

De tal manera, “Los discursos y procesos resultantes de dichas interacciones reflejan la historicidad y la geografía cultural que forman parte de las condiciones de posibilidad en que el sujeto ejerce y constriñe su poder ante los demás.”⁵⁹, condiciones que pueden abrir la posibilidad a la paulatina decolonización de la formación de los estudiantes y de los saberes que circulan y transmiten sí los discursos y procesos implicados se transforman y descentran del canon normativo occidental.

La relación que educador y educandos establecen se encuentra mediada por “... por los procesos del enseñar y el aprender (instituidos e instituyentes, hegemónicos y alternativos). En ellos circulan, transmiten, recrean y reprimen los saberes que condensan no sólo las herencias, sino los gérmenes de lo nuevo y lo diferente, así como las posiciones de los sujetos en las diversas tramas sociales de las que se conforma lo pedagógico.”⁶⁰ En este sentido, la posibilidad de lo nuevo en lo dado está latente en la educación y los sujetos -educador y educando-, son portadores de ella.

Al respecto es importante no perder de vista que, “... el sujeto pedagógico no sólo graba y trasmite los mandatos de las viejas generaciones, sino que es permeable a movimientos de decodificación y desorden que pueden desembocar en la parcial negación de aquellos mandatos. En el seno del vínculo pedagógico se pueden gestar

⁵⁸ *Ibidem*, 2013, p. 50.

⁵⁹ *Ídem*, 2013.

⁶⁰ *Ibidem*, 2013, p. 48.

nuevas producciones simbólicas en las que intervienen una diversidad de factores que sostienen de manera contingente una determinada trama social, cultural y educativa.”⁶¹ Y en la que los sujetos de la educación -educador y educandos, docentes y estudiantes- tienen una tarea fundamental pues al conjuntar reflexión y acción convertirla en praxis puede posibilitar la construcción de proyectos alternativos en donde lo nuevo o la recreación de la tradición tengan cabida.

En relación con lo anterior es importante remarcar que “El sistema escolar y los espacios educativos son portadores de un proyecto político cultural que se trasmite para asegurar su continuidad aunque siempre resulte incompleto.”⁶² Es aquí donde radica la posibilidad de la decolonización, pues como ya se expuso en los capítulos anteriores, los proyectos políticos, culturales y económicos de los que son portadores los sistemas educativos, la universidad entre ellos, en su mayoría se encuentran posicionados desde la perspectiva hegemónica de conocimiento occidental y alineados con los intereses de la clase dominante con la intención de hacer posible las formas de regulación y control en las que se ha sostenido el sistema hasta nuestros días.

No obstante, asegurar la continuidad de tal proyecto a través de la educación es una tarea que resulta incompleta y abierta a múltiples posibilidades, como toda tarea educativa, pues los sujetos están inmersos en distintos espacios y expuestos a numerosas influencias que pueden o no coadyuvar con la lógica que la institución escolar ha privilegiado para llevar a cabo su tarea político-pedagógica y cultural, mismas que se ven trastocadas cotidianamente por procesos que ponen en crisis tal situación y con ello se abre la posibilidad de transformación de dicho proyecto.

Pero tal transformación del proyecto hegemónico es una labor en la que docentes y estudiantes pues emprender acciones, sustentadas en la reflexión, para construir proyectos alternativos contrahegemónicos, aun cuando existan “[...] posiciones que consideran que es imposible cualquier intento de transformar la realidad [...] el

⁶¹ Ídem, 2013.

⁶² Ídem, 2013.

compromiso con la práctica es ineludible.”⁶³ Práctica que de devenir en praxis y puede ser la base para iniciar el camino de la decolonización.

En este sentido resulta importante pensar en “...el ejercicio de una autoridad diferente, basada en la capacidad para hacer las cosas y en compartir las experiencias y sobre todo en el manejo de las situaciones conflictivas, de la ansiedad e inseguridad que se generan ante los nuevos aprendizajes...”⁶⁴ Por lo que desde la posición de educador es fundamental, para pasar de una autoridad jerárquica, que puede convertirse fácilmente en autoritarismo (*la autoridad no acepta cuestionamientos*) a un tipo de **autoridad diferente**, dialógica y horizontal.

Por lo cual, “... una función básica del profesor consistirá en observar la dinámica del trabajo grupal, el operar del grupo, y en hacer señalamientos, tanto en el terreno de lo conceptual como en el de la interacción, en los momentos oportunos y con respecto a logros, avances, desvíos, lagunas y contradicciones, de los que el grupo no puede darse cuenta por estar inmerso en el proceso.”⁶⁵ Así, el docente es un sujeto, dentro del salón de clases que comparte con los estudiantes los procesos de enseñanza-aprendizaje, particularmente de aquellas que propician o favorecen la reflexión crítica y decolonizadora vinculada a la praxis.

Lo cual “... significa definir el trabajo del profesor como intelectual y no como técnico.”⁶⁶ Es cierto que parte de las tareas que el docente desempeña son operativas, pero eso no significa que dichas tareas no estén fundamentadas en un conjunto de análisis, reflexión y crítica sobre la realidad y su quehacer educativo dentro y fuera del aula; es decir, se propone rescatar la figura del educador, docente en este caso, como intelectual de la cultura con posibilidades de transformar la realidad y no como técnico que simplemente ejecuta o instrumenta lo que un programa dice o establece de manera general y normativa.

⁶³ José Contreras Domingo, *Enseñanza, Currículum y Profesorado: Introducción crítica a la didáctica*, 2006. **Op. Cit.** p.43.

⁶⁴ Esther Pérez Juárez “Problemática general de la didáctica”, 2007. **Op. Cit.** p. 99.

⁶⁵ **Ibidem**, 2007, p.102.

⁶⁶ José Contreras Domingo, *Enseñanza, Currículum y Profesorado: Introducción crítica a la didáctica*, 2006. **Op. Cit.** p.47.

Por tanto, rescatar la noción del **educador como intelectual de la cultura**, en contraposición al *pedagogo exitoso*, y meritocrático que la lógica de mercado impone resulta de especial importancia para la presente propuesta. Pero antes de seguir adelante, es necesario precisar que la noción de intelectual sobre el que se trabaja en este apartado se distancia de la construida en el imaginario de la modernidad/colonialidad pues, como argumenta Freya Schiwy,

“[...] cuestiona el concepto de intelectual forjado en el imaginario de la modernidad/colonialidad: los indígenas, por definición, no podrían ser intelectuales puesto que el intelectual se define en relación al poder de la letra (el intelectual del siglo XIX es la transformación del letrado del siglo XVI) y los indígenas no tenían “letras”, es decir, no tenían “luces.” Pero, además de la letra, el intelectual se define por el “intelecto” y los indígenas, según los diseños globales triunfantes, no tenían letras y, por lo tanto, un intelecto debía “desarrollarse” mediante la civilización.”⁶⁷

No se está hablando del intelectual como una categoría cerrada y excluyente, por el contrario, como una categoría abierta e inclusiva y definida en función de las condiciones concretas.⁶⁸

Desde esta perspectiva, hablar del docente –de acuerdo a Henry Giroux-

“...ofrece una base teórica para examinar el trabajo de los docentes como una forma de tarea intelectual, por oposición a una definición del mismo en términos puramente instrumental o técnicos. En segundo lugar, aclara los tipos de condiciones ideológicas y prácticas necesarias para que los profesores actúen como intelectuales. En tercer lugar, contribuye a aclarar el papel que desempeñan los profesores en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que ellos mismos aprueban y utilizan.”⁶⁹

Permite distanciarnos tanto de la idea del profesor como un ejecutor de programas y también de la del sabio; así mismo, aporta claridad sobre cuál es el papel que los docentes, y educadores tienen en reproducir y validar ciertos intereses a través de la tarea educativa que desempeñan diariamente o de cuestionarla y favorecer la generación de nuevas posibilidades.

⁶⁷ Así mismo sugiere el texto de Catherine Walsh, “Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo”, 2003. **Op. Cit.** p.16.

⁶⁸ Henry Giroux, “Los Profesores como Intelectuales trasformativos”, en *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*, España: Paidós, 1990, pp. 175-176.

⁶⁹ **Ídem**, 1990.

En primer lugar, "...la visión de los profesores como intelectuales proporciona, además, una fuerte crítica teórica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de los currículo de los procesos de aplicación y ejecución."⁷⁰ De esta manera, permite tomar distancia de una de las corrientes importantes actualmente sobre la formación y concepción de lo que debería ser un docente, corriente en la que se escinde la reflexión de la práctica y que se fundamenta desde la perspectiva hegemónica del conocimiento.

En segundo lugar, esto implica que los docentes "... tienen que desempeñar un papel responsable en la configuración de los objetivos y los condiciones de la enseñanza escolar."⁷¹ Desde esta perspectiva, la noción del docente como intelectual requiere por parte de éste un análisis profundo no solamente de la situación educativa del país, y en particular de las condiciones que viven y enfrentan estudiantes, sino también de las de carácter político, social, cultural y económico que se articulan con la realidad educativa que se vive día a día.

Además, es necesario que el docente tome conciencia de qué es lo que produce, reproduce, legitima, valida y propicia con lo que está enseñando a los estudiantes y cuáles son los intereses a los que está favoreciendo su quehacer dentro de los salones de clase. Por lo que es también importante "...contextualizar en términos políticos y normativos las funciones sociales concretas que realizan los docentes."⁷², pues su tarea no incide solamente en lo educativo, ya que su función va más allá y no se reduce a '*lo que el mercado manda*'.

En este sentido, "Un punto de partida para plantear la cuestión de la función social de los profesores como intelectuales es ver las escuelas como lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a los temas del poder y el control."⁷³ Esto significa, que el profesor articule su tarea educativa a otros planos de la realidad

⁷⁰ **Ibidem**, 1990, p. 176.

⁷¹ **Ídem**, 1990.

⁷² **Ibidem**, 1990, p. 177.

⁷³ **Ídem**, 1990.

en el presente e identifique cuáles son los intereses a los que está favoreciendo con su práctica dentro de la institución educativa.

Asumir el papel de intelectual por parte del profesor implica desedimentar la idea de que la escuela y su tarea con los estudiantes es acrítica, apolítica y ahistórica, pues "...las escuelas no son lugares neutrales, y consiguientemente tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral." ⁷⁴ Asumirse como intelectual requiere del profesor que tome postura y conciencia de qué es lo que enseña, en dónde, a quiénes, cómo y sobre todo para qué lo está enseñando, lo cual está profundamente ligado al sentido que adquiere la educación en el momento actual

De ahí que "...los profesores como intelectuales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales del aula y los valores que ellos mismos legitiman con su enseñanza..."⁷⁵, analizar qué, cómo y para qué es lo que han venido haciendo a través de su praxis educativa y también de qué manera es que pueden darle un giro de transformación a ella, en otras palabras, descubrir lo potencial de su praxis.

De modo que "Un componente central de la categoría de intelectual transformativo es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico...significa insertar la institución escolar directamente en la esfera política..."⁷⁶, es decir, pensar en la educación como un acto político⁷⁷ y en la institución escolar como un espacio abierto a múltiples posibilidades.

En definitiva, asumirse como intelectual implica para el profesor revelar lo político de su quehacer educativo: Esto

"... significa servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir, servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos y afirmativos, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las

⁷⁴ **Ídem**, 1990.

⁷⁵ **Ídem**, 1990.

⁷⁶ **Ídem**, 1990.

⁷⁷ Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*, 1976. **Op. Cit.**

personas...esto sugiere que los intelectuales transformativos toman en serio la necesidad de conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje.”⁷⁸

De manera que el profesor como intelectual debe tomar postura desde aquellas pedagogías que se posicionan desde el lado de los oprimidos, como las pedagogías críticas y decolonizadoras, que no callan la voz de los estudiantes, y desde su papel apoya a las formas de transformación de la realidad por un mundo socialmente más justo. Sin posicionarse un peldaño por encima de los estudiantes, sino enseñando y aprendiendo en comunidad y dialogicidad con ellos.

Por lo cual, “dentro de esta perspectiva, la reflexión y la acción críticas se convierten en parte de un proyecto social fundamental para ayudar a los estudiantes a desarrollar una fe profunda y duradera en la lucha para superar las injusticias económicas, políticas y sociales y para humanizarse más a fondo ellos mismos como parte de esa lucha.”⁷⁹ Con ello, los profesores no solamente se asuman como intelectuales, también los estudiantes pueden y deberían hacerlo.

Así, una de las labores del docente que se ha asumido como intelectual es “Instar a los alumnos a cambiar su rol a través de las acciones conducentes, tratar de vencer sus resistencias y las de los alumnos...”⁸⁰, dando un giro en el qué, el cómo y el para qué enseñar y favoreciendo intereses distintos a los hegemónicos. Por tanto, y sin que sea una relación de causa-efecto, es posible que “... si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos.”⁸¹, que a su vez puedan incidir en la realidad para conformar horizontes en los que el conocimiento y la educación brinden bases para contribuir a la solución de los grandes problemas mundiales en el marco de la situación de América Latina y el mundo.

⁷⁸ Henry Giroux, “Los Profesores como Intelectuales transformativos”, 1990. **Op. Cit.** p. 178.

⁷⁹ **Ídem**, 1990.

⁸⁰ Esther Pérez Juárez “Problemática general de la didáctica”, 2007. **Op. Cit.** p. 99.

⁸¹ Henry Giroux, “Los Profesores como Intelectuales transformativos”, 1990. **Op. Cit.** p.177.

CONCLUSIONES

Tal como se planteó en la introducción de este trabajo el objetivo de la investigación realizada tuvo como base situar que a partir de las particularidades de una institución como la FES Aragón, en el marco de la UNAM, y específicamente en la Licenciatura en Pedagogía hay lógicas y racionalidades que, más allá de iniciativas particulares, de alguna manera se asientan en las formas de razonamiento que han hegemonizado el pensamiento moderno occidental.

Reconociendo que el currículum no es fijo o uniforme, sino por el contrario presenta fisuras e intersticios por los que se llegan a colar aquellos saberes, discursos y prácticas que critican y desafían al discurso dominante que le da sustento, es precisamente, gracias a esas grietas en el currículum que pude realizar esta investigación, en conjunción con el trayecto formativo particular que seguí antes de iniciar la Licenciatura y posterior al concluirla. Sin embargo todo proyecto curricular está fundamentado en lógicas de conocimiento, las cuales marcan las directrices de hacia dónde va el currículum y buscan incidir en la formación de los estudiantes.

Lógicas, que si bien no hay que desconocer, tienen implicaciones en el orden de la formación, en el orden epistemológico y en lo que conlleva colocar otras formas de conocimientos, de saber y de práctica formativa que a partir de nuestros contextos han abonado para mostrar racionalidades diferentes y perspectivas de mundo también diferentes fuertemente ancladas en nuestra historia pero invisibilizadas o negadas en el currículum, en los contenidos y en las prácticas educativas cotidianas dentro del aula.

No obstante que el reconocimiento de esas *otras formas de pensamiento, razonamiento y saber* pueden enriquecer el campo de la Pedagogía y a la formación de sus estudiantes, el panorama se complica, en parte, por el desconocimiento y desvalorización de lo propio, lo cual viene desde el contexto sociocultural y es reforzado en las instituciones educativas, como en el caso de este trabajo, ante lo que me surge la siguiente pregunta:

- ¿Por qué en el estudio de la Pedagogía las prácticas educativas y pedagógicas realizadas por las civilizaciones originarias de estos

territorios así como sus modelos de formación, por ejemplo los mayas y los mexicas, son tomadas con anécdotas históricas, en su mayoría las investigaciones al respecto se limitan a la descripción no tanto al análisis o problematización, sin valorar sus aportaciones al campo pedagógico y sin incluirse su estudio de manera extensiva en los currículos de formación de pedagogos?

En este contexto, la Licenciatura en Pedagogía que se imparte en la UNAM, en particular en la FES Aragón, no ha sido ajena al posicionamiento de la perspectiva hegemónica de conocimiento occidental como base de su estructura curricular y propuesta de formación. Por el contrario, desde sus orígenes ha estado en tensión entre las tradiciones científico-positivista y filosófico-interpretativa, así mismo cabe mencionar que las perspectivas críticas han estado presentes pero nunca se han erigido como dominantes, las cuales se han disputado la hegemonía. También es necesario recordar que ambas tradiciones aun cuando se contrapongan la una a la otra, siguen estando posicionadas desde la episteme que heredamos de occidente. En este sentido:

- ¿Qué retos tiene la pedagogía en las instituciones que como la FES Aragón han buscado otros itinerarios pero no siempre quedan claros a la luz de los actores que participan?

A pesar de que algunas Unidades de Conocimiento que conforman el plan de estudios actual pertenecientes a la fase de formación básica contemplan en los contenidos de enseñanza-aprendizaje a otras perspectivas diferentes a la occidental; tales contenidos no cuentan con bibliografía sugerida y en la práctica educativa en el aula tampoco llegan a ser vistos. Por otro lado, los conocimientos que sí son incluidos en los temarios y bibliografías tienen como característica general articularse con la perspectiva occidental y refuerzan su posicionamiento como la tradición de pensamiento “válido” y “verdadero”.

Aunque se presenten como contrarias una de la otra, ambas se configuran como parte del ethos del pensamiento occidental con lo que se camina en círculos para llegar al

mismo lugar: la episteme moderna-occidental. Asimismo, se refuerza su hegemonía al interiorizar la idea en los sujetos, estudiantes y docentes, que la autoridad viene de occidente pues los autores que son reconocidos como clásicos e indispensables para el pensamiento pedagógico en su mayoría vienen de Europa y Estados Unidos. Ante esto, una posible alternativa sería contemplar autores, temas y obras de esas otras formas de pensamiento excluidas, sin embargo:

- ¿Basta con incluir otros temas o habría experiencias que resignifican y reconstruyen el conjunto para abrir a otros sin negar que el mercado está presente?

También se naturalizan las condiciones de desigualdad en la producción y difusión del conocimiento, pues los estudiantes argumentan, a partir del estudio realizado, que los autores occidentales son más reconocidos por provenir de Europa y Estados Unidos frente a los autores latinoamericanos que desde la visión de los alumnos, no han aportado mucho a la pedagogía pues se han basado en las aportaciones que occidente ha hecho al pensamiento filosófico y científico.

Por otro lado, la concepción dicotómica de la realidad que la divide entre la acción y reflexión, entre la teoría y la práctica, y la aparente imposibilidad de transformación de la misma, ha permeado en los estudiantes, pues ellos, en su mayoría, dijeron preferir aquellas clases donde se enseña-aprende “a hacer cosas” porque es lo que se demanda en el mundo laboral; es decir, el mercado manda y se posiciona la imagen del pedagogo eficaz en las tareas operativas e instrumentales fuertemente asociadas a la imagen del “pedagogo exitoso”, “emprendedor”, “meritocrático”. Pero:

- ¿Por qué si en su mayoría los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía se posicionan desde los discursos críticos en las situaciones cotidianas se adaptan a lo establecido?
- ¿Qué pasa en el currículum de la Licenciatura que propicia esa adaptación?

La investigación realizada a partir de fuentes especializadas, mi experiencia propia, el trabajo investigativo llevado a cabo con los estudiantes y cuestiones que ellos

expresaron a través del grupo focal y el cuestionario dan cuenta de cómo, aunque no es unánime la opinión, esto tiende a generar en las comunidades académicas la idea de que el maestro es el depositario del saber, de que tienen la verdad y que sólo el conocimiento científico es el conocimiento válido y legítimo.

Sin embargo, de manera un tanto velada, las clases donde el profesor es quién da los temas que suelen ser del agrado de los estudiantes pues esto les proporciona seguridad sobre lo que se enseña-aprende, de tal manera que también han interiorizado la idea de que se aprende de alguien que está autorizado a enseñar porque domina un saber. Lo cual, a su vez, les impide a los estudiantes confiar en los conocimientos y experiencias que portan ellos mismos y sus compañeros, de ahí que en aquellas clases donde se les encomienda la tarea de estudiar un texto y conducir una sesión en equipo no sea lo gratificante que ellos esperan pues piensan que no están aprendiendo lo que deberían en función de los “conocimientos verdaderos”.

En este sentido, al colocar al profesor como la autoridad que valida lo que es conocimiento de lo que no, implica en algunos casos que la figura del docente se vuelve intocable, pues la autoridad no acepta cuestionamientos de parte de los estudiantes, llegando a ignorarlos, descalificarlos, perseguirlos, invisibilizarlos o simulando el diálogo con ellos. Además, los estudiantes manifiestan su admiración por aquellos profesores cuyos conocimientos están respaldados por grados, títulos y diplomas académicos, e incluso, piden que les sean transmitidos tales conocimientos que de acuerdo a su trayectoria el docente debe dominar

Esto lleva a algunos alumnos a recurrir a lo que en este trabajo caractericé como mimetización por sobrevivencia, o sea, a imitar o repetir el discurso del profesor, aunque ellos estén en desacuerdo con el mismo, para poder aprobar con una alta calificación la unidad de conocimiento al final del semestre. Sin embargo, también hay estudiantes que solicitan control y vigilancia para aprender, como la inclusión de exámenes para aprobar o elevar el nivel de dificultad de la carrera.

Por último, es claro que la decolonialidad del saber y de la formación no se logra por decreto, pero sí es posible que la construcción de un proyecto curricular alternativo que

contemple otras perspectivas de conocimiento distintas a la occidental hegemónica, puede contribuir a conformar una concepción dialógica de los procesos de enseñanza-aprendizaje y una reformulación del papel del estudiante y del profesor como sujetos históricos, políticos, críticos que se puedan llegar a participar como intelectuales transformativos dentro de su contexto y con ello coadyuvar a la construcción de un proyecto que abone a la justicia social y a la democratización de nuestras sociedades.

FUENTES DE CONSULTA

- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Amir, S. (1989). *El eurocentrismo. Crítica de una ideología*. México: Siglo XXI.
- Angulo Rasco J. F. (1999). *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Málaga, Niño y Dávila.
- Apple, Michael. (2008). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- Argott Cisneros, L. (2015). "Epistemología, Filosofía y Pedagogía Crítica en la Investigación Pedagógica", en: *Memoria del XIII Congreso de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- Argott Cisneros, L. y Garduño Guzmán, M.K. (2011). "La transversalidad crítica en el currículum de la Licenciatura de pedagogía de la UNAM, FES Aragón y la Innovación transformativa. Entre el fin y el proceso de formación", en: *I Congreso Internacional de Educación y Prácticas Educativas Innovadoras*, México: FES Aragón.
- Bahena Pérez, M. Atzin. *Destinos abiertos: hijos de encomenderos en la primera generación de la Real Universidad de México*.
- Barrón Tirado, C. y Bautista Melo, B.R. (comps.) (1991). *Memorias del Foro de Análisis del Currículum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón*. Tomo I y II. México: UNAM-ENEP Aragón.
- Bonvecchio, C. (1991). *El mito de la Universidad*. México: Siglo XXI.
- Brunner, J. J. (2005). "Las transformaciones de la universidad pública". *Revista de Sociología*. Universidad de Chile No. 19, pp. 31-49.
- Brunner, J. J. (2007). *Universidad y Sociedad en América Latina*. México: Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación.
- Castells, M. et. Al. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. España: Paidós educador.
- Castro-Gómez, S. y Gosfroguel R. (edits.). (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Colombia: Siglo del Hombre editores.
- Connell, R.W.(2006). *Escuelas y Justicia Social*. Madrid: Morata.
- Contreras Domingo, J. (2006). *Enseñanza. Currículum y Profesorado: introducción crítica a la didáctica*. España: Akal.
- de Alba A. (coord.) (2000). *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. México: Seminario de Análisis Político de Discurso Educativo/ Plaza y Valdés.
- De Alba, Alicia. (1994). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México: UNAM-CESU.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: UBA Sociales Publicaciones/Prometeo.
- De Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Bolivia: CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura emancipatoria*. Lima: Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global y Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- Díaz Barriga, Á. (2007). *Didáctica y Currículum*. (2ª ed.). México: Paidós.

- Díaz-Barriga Á. (1994). *El contenido del Plan de Estudios de Pedagogía: Análisis de los programas de asignatura*. México: CESU-UNAM.
- Díaz Barriga A. y C. Barrón Tirado. (1984). *El currículum de pedagogía. Un estudio exploratoria desde una perspectiva estudiantil*. México: UNAM-ENEP Aragón.
- Ducoing, P. (1990). *La Pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*. Tomo I. México: UNAM-CESU.
- Ducoing, P. (2001). "La Escuela de Altos Estudios y el origen de la pedagogía universitaria en México", en: Piñera Ramírez, D. (coord.) *La educación superior en el proceso histórico de México*. Tomo II. México: UBAC, ANUIES, pp. 281-299.
- Dussel, E. (2000). "Europa, Modernidad y Eurocentrismo". En Lander, E. (editor.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 24-33.
- ENEP Aragón. (1981). *Memorias del primer foro académico-laboral ENEP*. México: Ediciones Foro Universitario/STUNAM.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Reyes Galicia, J. (2003). *Las escuelas nacionales de estudios profesionales: proyecto inconcluso de descentralización e innovación de la UNAM 1974-1994, ENEP Aragón*. México: UNAM/Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- García, M. A. (comp.) (2009). *Los usos de la teoría en la investigación*. México: Seminario de Análisis Político de Discurso/Plaza y Valdés.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Girón, A. (1999). "La renegociación de la deuda externa 1984-1999". *Revista Momento Económico*, Núm. 10, UNAM, pp. 13-16.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición.*, México: Siglo XXI-UNAM.
- Giroux, H. (1990). *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. España: Paidós.
- Gómez Sollano Marcela y Martha Corenstein Zaslav (coords.) (2013). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina*. México: DGPA/FFyL-UNAM.
- Gómez Sollano, Marcela. (2002). "Formación de sujetos y configuraciones epistémico-pedagógicas." En: Valencia, G., de la Garza E., y Zemelman H. (comps.) *Epistemología y Sujetos: algunas contribuciones al debate*. México: UNAM/Plaza y Valdés, pp. 79-110.
- González Casanova, P. (2006). "El colonialismo Interno", *Sociología de la Explotación*. Argentina: CLACSO, pp. 185-205.
- González Casanova, P. (2004). *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*. Barcelona: Anthropos.
- González, E. (1991). (Edición crítica) *Proyecto de Estatutos ordenados por el virrey Cerralvo, 1626*. México: UNAM.
- Grosfoguel, R. (2006), "La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: Trasmmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global.", en: *Tabula Rasa*, (4), 17-48.

Recuperado el 24 de Octubre de 2015,
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S17942489200600010002

- Jefatura de Pedagogía. (1991). *Jornadas de Análisis, evaluación y propuestas de reestructuración del currículum de la licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón* (memoria Comité de Carrera). México: UNAM-ENEP Aragón.
- Jiménez M. C. (2010). "Hacia una Pedagogía en Clave Decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades". En: *Tabula Rasa*, (No. 13), pp. 217-233. Recuperado el 25 de Agosto de 2015, <http://www.revistatabularasa.org/numero-13/08Diaz.pdf>.
- Kent Serna, R. (1990). *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*. México: Editorial Patria.
- Lander, E. (comp.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Argentina: CLACSO.
- Miñana, C. y Bernal E. (Eds.) (2015). *Aportes para la construcción de la visión y el plan prospectivo de la Universidad Nacional de Colombia al año 2034*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Marsiske, Renate. (2006). "La Universidad de México: historia y Desarrollo". *Rhela*, Vol 8., pp. 9-34.
- Mignolo, W. (2010). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Mignolo, Walter. (2007). "El pensamiento decolonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto". En: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (edits.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, pp. 25-67.
- Ordorika, I. (2006). "El Estado, el sistema político y la universidad." En: *La Disputa por el campus. Poder, política y autonomía en la UNAM*. México: CESU/Plaza y Valdés /UNAM, pp. 45-99.
- Osorio, J. (1998). *Despolitización de la ciudadanía y gobernabilidad*. México: UAM Xochimilco.
- Pansza M., Pérez Juárez, E. y Morán Oviedo, P. (2007). *Fundamentación de la Didáctica*. Tomo I. México: Editorial Gernika.
- Pardinás, F. (2005). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. México: Siglo XXI, 2005.
- Pavón Romero, A. y Ramírez C. I. (2010). "La autonomía universitaria, una historia de siglos". en: *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Núm. 1, Vol. 1, pp.157-161.
- Pavón Romero, A. (2010). *El gremio docto. Organización corporativa y gobierno en la Universidad de México en el siglo XVI*. España: Universitat de Valencia.
- Pavón Romero, A. (2008). *Estudios y estudiantes de filosofía. De la facultad de artes a la facultad de filosofía y letras (1551-1929)*, México: UNAM-IISUE.
- Pérez Juárez, E. (2007). "Propuesta de una metodología en la perspectiva de la didáctica crítica", en: Margarita Pansza et al., *Operatividad de la Didáctica*. Tomo II. México, Gernika, pp. 43-87.
- Puiggros, A. (1994). *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina*. México: Paidós.

- Puiggrós, A. (1996). "Educación Neoliberal y quiebre educativo", en: *Nueva Sociedad*, 90-101, núm. 146, Noviembre-Diciembre.
- Puiggrós A. (1990). "La educación latinoamericana como campo problemático". *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México: Editorial Alianza, 1990.
- Quijano, A. (2008). "La Descolonización y el giro des-colonial", en *Revista Tabula Rasa*, (No.9) ,61-72. Recuperado el 19 de Febrero de 2014, <http://www.revistatabularasa.org/numero-9/04maldonado.pdf>
- Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En: Lander E. (edit.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 122-151.
- Quijano, Aníbal. (1992), "Colonialidad y Modernidad/Racionalidad". *Perú Indígena*, vol. 13, no. 29, Lima, pp. 11-29.
- Ramírez González, C. (2008). *Grupos de poder clerical en las universidades hispánicas. Las regulares en Salamanca*. México: UNAM-IISUE.
- Rodríguez Gómez, R. (2015). "La ANUIES y la confección de las políticas de educación superior en México 1970-2000." En: Álvarez, G. (coord.) *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior 1950-2015*. México: ANUIES, pp. 73-105.
- Rodríguez-Gómez, R. (2014). "Educación superior y transiciones políticas en México", *Revista de la Educación Superior*, Vol. XLIII (3), No.171, julio-septiembre, pp. 9-36.
- Rodríguez Gómez, R. (1998). "Expansión del sistema educativo superior en México 1970-1995", en Magdalena Fresán Orozco (ed.), *Tres décadas de políticas del Estado en la Educación superior*. México: ANUIES, pp. 167-205.
- Schaff, A. (1979). "El marxismo y la teoría de la alienación". En: *La alienación como fenómeno social*, España: Crítica.
- Tadeuz, T. (2000). "Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales." En: Tadeuz, T. (coord.) *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*. España: Morón, pp.9-14.
- Tunnermann Bernheim, C. (1999). *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*, Caracas: IESALC/UNESCO.
- UNAM. (2001). *Memoria 2001*. México, UNAM.
- UNAM. (2002). *Memoria 2002*. México, UNAM.
- UNAM. (2003). *Memoria 2003*. México, UNAM.
- UNAM. (2004). *Memoria 2004*. México, UNAM.
- UNAM. (2005). *Memoria 2005*. México, UNAM.
- UNAM. (2008). *Informe rector 2008*. México, UNAM.
- UNAM. (2009). *Informe rector 2009*. México, UNAM.
- UNAM-ENEP Aragón, Licenciatura en Pedagogía. (2003). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía*. Tomo I, México: Universidad Nacional Autónoma de México/Escuela Nacional de Estudios Profesionales.

- UNAM-ENEP Aragón, Licenciatura en Pedagogía. (2003). Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. Tomo II, México: Universidad Nacional Autónoma de México/Escuela Nacional de Estudios Profesionales.
- UNAM. (1986). *Fortaleza y Debilidad de la UNAM: Reformas jurídicas derivadas de las propuestas de solución*, México: UNAM/Dirección General de Planeación.
- Walsh, C. (edit.) (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ecuador: Ediciones Abya Ayala.
- Walsh, C. Schiwy F. y Castro-Gómez S. (eds.) (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales: geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder*. Quito: Universidad Andina.
- Walsh, C. (2008). "Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado." *Tabula rasa*, N°9. Bogotá, pp. 131-152.
- Walsh, Catherine. (2007). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resisitir, (re)existir y (re)vivir*. Colombia: Alternativas.
- Walsh, C. (2005). "Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad", *Signo y Pensamiento* 46, Vol. XXIV, enero-junio, pp. 39-50.
- Walsh, C. (2012). "Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo", *Polis* [En línea], 4 | 2003, Publicado el 19 octubre 2012. Recuperado el 30 septiembre 2016. URL: <http://polis.revues.org/71384,1>.
- Zemelman, H. (2011). *Aspectos básicos de la propuesta de la conciencia histórica (o del presente potencial)*. México: IPECAL.
- Zemelman Merino H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales: contribución al estudio del presente*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.

ANEXOS

	Página
Anexo 1. Guión de preguntas para el Grupo Focal.	205
Anexo 2. Guión de preguntas para el Cuestionario.	206
Anexo 3. Plan de Estudios de la Maestría en Pedagogía 1955, FFyL.	208
Anexo 4. Plan de Estudios de la Maestría en Pedagogía 1957, FFyL.	210
Anexo 5. Plan de Estudios de Licenciatura en Pedagogía 1959, FFyL.	213
Anexo 6. Plan de Estudios de Licenciatura en Pedagogía 1966, FFyL.	215
Anexo 7. Plan de Estudios 1976 de la Licenciatura en Pedagogía, Colegio de Pedagogía, FFyL.	221
Anexo 8. Programas de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía, plan 1976, FFyL.	229
Anexo 9. Plan de Estudios 1976 de la Licenciatura en Pedagogía ENEP Aragón.	245
Anexo 10. Mapa Curricular del Plan de Estudios 2002 de la Licenciatura en Pedagogía ENEP Aragón.	210
Anexo 11. Programas oficiales de las Unidades de Conocimiento de la fase de formación básica del Plan de Estudios 2002 de Licenciatura en Pedagogía ENEP Aragón.	249
Anexo 12. Cuestionarios respondidos por los estudiantes	289
Anexo 13. Transcripción de la sesión con el grupo focal de sexto semestre.	339
Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre.	351

Anexo 1. Guión de preguntas para el Grupo Focal

La guía de preguntas para el desarrollo de la sesión se dividirá en tres apartados: aspectos formales del plan de estudios que corresponde al eje **¿qué se enseña?**, las formas que toma el proceso de enseñanza aprendizaje que concierne al eje **¿cómo se enseña-aprende?**, y el perfil de los profesores de los ejes **¿quién enseña?** Y **¿quién aprende?**

Aspectos formales del Plan de Estudios:

- ¿Qué es la Formación?
- ¿Cuál es el objeto de estudio de la Pedagogía?
- ¿Cuál sería el lugar de América Latina en la Pedagogía?

Formas que toma el proceso de enseñanza aprendizaje

- En la generalidad ¿Cómo se llevan a cabo las clases que han tomado?
- ¿Qué hace el profesor?
- ¿Qué hacen los estudiantes?
- ¿Cuál es el lugar de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Cuál es el lugar del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Cuáles son los recursos didácticos que se utilizan? ¿Cómo se utilizan?
- ¿Consideran que el conocimiento se construye o se aprende?
- ¿Cómo externalan sus dudas, inquietudes u opiniones?

Perfil de los actores

- ¿Cuáles son las características de los profesores con los que se sienten identificados?
- ¿Qué discursos de los que emiten los profesores les son más significativos?
- ¿Cuáles son las características de los profesores con los que te identificas?

Anexo 2. Guión de preguntas para el Cuestionario

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

El presente cuestionario tiene la intención de recopilar datos para la realización de un trabajo de investigación de la Maestría de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, los datos obtenidos serán anónimos por lo que para fines de identificación de los participantes en el análisis de la información te pedimos elegir un seudónimo. Agradeciendo de antemano tu amable participación te solicitamos de la manera más atenta que tus respuestas sean precisas y sinceras.

1.- Seudónimo

2. Sexo (M) (F) 3. Edad: _____ 4. Año de Ingreso: _____

5. Semestre: _____ 6. Estudiante de Tiempo Completo: Sí () No ()

7. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica 1 y 2?

8. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en Teoría Pedagógica I y II?

9. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica I y II con América Latina?

10. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?

11. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?

12. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y Didáctica General II?

13. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?

14. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?

15. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía con América Latina?
16. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?
17. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?
18. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?
19. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?
20. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?
21. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?
22. ¿Cuáles contenidos recuerdan haber visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología?
23. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?
24. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?

Anexo 3. Plan de Estudios de la Maestría en Pedagogía 1955, FFyL ¹

142

PLAN DE ESTUDIOS
DE LA
MAESTRIA EN PEDAGOGIA
(1955)

1.- CAMPO OCUPACIONAL

- Formación de maestros
- Organización escolar
- Investigación educativa
- Asesoría educativa

11.- LINEAMIENTOS GENERALES

- Duración dos semestres:
- No posee expectativas formales de trabajo por ser una carrera nueva.

¹ Recuperado de: Antonio Carrillo Avelar, Lucía Mata Ortíz, Ma. de la Paz Jiménez, Jorge Hernández Chávez, "Algunos supuestos teóricos sobre la racionalidad empleada en el plan de estudios de la Carrera de Pedagogía en la UNAM", en: Concepción Barrón Tirado y Blanca Rosa Melo (comps.), *Memoria del foro de análisis del currículo de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón*. Tomo I, México: UNAM/ENEP Aragón, pp. 142-143.

PLANES DE ESTUDIO

III. ASIGNATURAS.

Teoría pedagógica
Historia General de la pedagogía
Conoc. de la infancia y de la adolescencia
Fundamentos biológicos y psicológicos de la pedagogía
Historia de la educación en México
Didáctica

Técnicas de investigación pedagógica
Pedagogía comparada
Antropometría pedagógica
Psicopatología del adolescente
Organización escolar

Anexo 4. Plan de Estudios de la Maestría en Pedagogía 1957, FFyL²

PLAN DE ESTUDIOS
DE LA
MAESTRIA EN PEDAGOGIA
(1957)

I.- CAMPO OCUPACIONAL

- La enseñanza de la ciencias de la educación.
- Orientador pedagógico.
- Psicotécnico.
- Consejero escolar.

II.- LINEAMIENTOS GENERALES

- No organizada en años lectivos.
- Solo se podrá cursar 6 materias por semestre.
- Cada materia aprobada significa un crédito.

² *Ibíd*em, pp. 144-148.

DE LA
MAESTRIA EN PEDAGOGIA
(1957)

A).- MATERIAS OBLIGATORIAS

- 1.- Teoría Pedagógica.
- 2.- Historia General de la Pedagogía.
- 3.- Historia de la Educación en México.
- 4.- Conocimiento de la Infancia.
- 5.- Conocimiento de la Adolescencia.
- 6.- Fundamentos Biológicos de la Pedagogía.
- 7.- Fundamentos Sociológicos de la Pedagogía.
- 8.- Filosofía de la Educación.

B).- MATERIAS OPTATIVAS (6)

- 1.- Didáctica.
- 2.- Organización Escolar.
- 3.- Psicotécnica pedagógica.
- 4.- Psicopatología de la Adolescencia.
- 5.- Antropometría pedagógica.
- 6.- Pedagogía Comparada.
- 7.- Técnica de Investigación Pedagógica.
- 8.- Orientación Vocacional y Profesional.
- 9.- Filosofía de la Educación.

C).- MATERIAS SERIADAS

- Teoría pedagógica.
- Historia general de la pedagogía
- Fundamentos biológicos de la pedagogía.
- Conocimiento de la infancia.
- Conocimiento de la adolescencia.
- Psiconatología del adolescente.
- Historia de la educación en México.
- Pedagogía comparada.
- Técnica de la investigación pedagógica.
- Psicotécnica pedagógica.
- Orientación vocacional.

Anexo 5. Plan de Estudios de Licenciatura en Pedagogía 1959, FFyL ³

PLAN DE ESTUDIOS
DE LA
LICENCIATURA EN PEDAGOGIA
(1959)

I.- CAMPO OCUPACIONAL

- Se adapta el mismo perfil que correspondía a la maestría.

II.- LINEAMIENTOS GENERALES

- Duración 3 años.
- Materias durarían 2 semestres.
- Las optativas podrían seleccionarse de cualquiera de las carreras de la facultad.

³ *Ibíd*em, p. 149-150.

LICENCIATURA EN PEDAGOGIA
(1959)

PRIMER AÑO

Teoría Pedagógica.
Historia General de la Pedagogía.
Fundamentos Biológicos de la Pedagogía.
Conocimiento de la Infancia.
Corrientes de la Psicología Contemporánea.
Una Materia Optativa.

SEGUNDO AÑO

Historia de la Educación en México.
Didáctica General.
Fundamentos Sociológicos de la Educación.
Conocimiento de la Adolescencia.
Psicotécnica Pedagógica.
Una Materia Optativa.

TERCER AÑO

Organización Escolar.
Pedagogía Comparada.
Filosofía de la Educación.
Psicopatología de la Adolescencia.
Técnicas de Investigación pedagógica.
Orientación Vocacional y Profesional.
Una Materia Optativa.

PLAN DE ESTUDIOS
DE LA
LICENCIATURA EN PEDAGOGIA
(1966)

1.- FINALIDADES

A) Primordiales

1. Contribuir a la formación integral de la persona
2. Formar al pedagogo general como profesionalista
- 3.- Formar al especialista de la pedagogía, lo mismo para la docencia que para la técnica y la administración de la educación.
4. Formar al investigador de la pedagogía.

B) Secundarias

1. Contribuir a la formación pedagógica de los maestros de las diferentes especialidades de la enseñanza media y superior.
2. Colaborar con la universidad en el estudio y resolución de las consultas que el Estado y las diversas instituciones le formulen

⁴ Ibídem, pp. 152-159.

11. ASPECTOS BASICOS

- Para cumplir con estas finalidades se ha tomado los siguientes aspectos:

1. Conocimiento acerca del educando
2. Conocimientos teóricos
3. Conocimientos técnicos
4. Conocimientos históricos

111. LINEAMIENTOS GENERALES

1. La Licenciatura constara de 50 créditos.
2. Se cursará en 4 años
3. Constará de 4 especialidades
 - a) Psicopedagogía
 - b) Sociopedagogía
 - c) Didáctica y Organización Escolar
 - d) Teoría e historia de la Educación.
4. Primer año común a todas las especialidades.

IV. PLAN DE ESTUDIOS

A. MATERIAS COMUNES

PRIMER AÑO

- 1.- Antropología Filosófica
- 2.- Conocimiento de la Infancia
- 3.- Teoría Pedagógica
- 4.- Psicología de la Educación
- 5.- Sociología de la Educación
- 6.- Iniciación a la Investigación Pedagógica

SEGUNDO AÑO

- 1.- Conocimiento de la Adolescencia
- 2.- Didáctica General
- 3.- Psicotécnica Pedagógica

TERCER AÑO

- 1.- Organización Educativa
- 2.- Orientación Educativa, Vocacional y Profesional (1)
- 3.- Historia General de la Educación

CUARTO AÑO

- 1.- Filosofía de la Educación
- 2A. Legislación Educativa Mexicana
- 2B. Ética Profesional (en el 2o. semestre)
- 3.- Historia General de la Educación
- 4.- Historia de la Educación en México

B. ESPECIALIDADES OPCIONALES

PSICOPEDAGOGIA

SEGUNDO AÑO

- 1.- Práctica de la Investigación Psicopedagógica
- 2.- Estadística Aplicada a la Educación
- 3.- Psicología del Aprendizaje

TERCER AÑO

- 4.- Psicopatología del Escolar
- 5.- Psicología Contemporánea (genética, dinámica y diferencial)
- 6.- Laboratorio de Psicopedagogía

CUARTO AÑO

- 7.- Sistemas de Educación Especial
- 8.- Métodos de Dirección y Ajuste del Aprendizaje
- 9.- Orientación Educativa, Vocacional y Profesional (II)

SOCIOPEDAGOGIA

SEGUNDO AÑO

- 1.- Práctica de la Investigación Sociopedagógica
- 2.- Estadística Aplicada a la Educación
- 3A. Psicología Social
- 3B. Teoría y Práctica de las Relaciones Humanas

TERCER AÑO

- 4.- Mejoramiento de la Comunidad
- 5A. Sistema Educativo Nacional
- 5B. Organismos Nacionales e Internacionales de Educación
- 6.- Auxiliares de la Comunicación

CUARTO AÑO

- 7.- Técnica de la Educación Extraescolar
- 8A. Problemas Educativos de América Latina
- 8B. Economía de la Educación
- 9A. Evaluación de Acciones y Programas Educativos
- 9B. Planeación Educativa

TEORIA E HISTORIA DE LA
EDUCACION

SEGUNDO AÑO

- 1.- Historiografía General (enfoque pedagógico)
- 2.- Historia de la Filosofía
- 3.-A.Axiología
- 3.-B.Epistemología de la Educación

TERCER AÑO

- 4.- Pedagogía Comparada
- 5.-A.Sistema Educativo Nacional
- 5.-B.Organismos Nacionales e Internacionales de Educación
- 6.- Textos Clásicos de la Pedagogía

CUARTO AÑO

- 7.- Problemas Contemporáneos de la Pedagogía
- 8.- Historia de la Educación Latinoamericana
- 9.- Práctica de la Investigación Pedagógica, Bibliográfica y Documental

DIDACTICA Y ORGANIZACION ESCOLAR

SEGUNDO AÑO

- 1.- Laboratorio de Didáctica
- 2.- Estadística Aplicada a la Educación
- 3.- Psicología del Aprendizaje

TERCER AÑO

- 4.- Pedagogía Comparada
- 5.-A. Sistema Educativo Nacional
- 5.-B. Organismos Nacionales e Internacionales de Educación
- 6.- Auxiliares de la Comunicación

CUARTO AÑO

- 7.- Teoría y Práctica de la Dirección y Supervisión Escolares
- 8.- Métodos de Dirección y Ajuste del Aprendizaje
- 9.-A. Evaluación de Acciones y Programas Educativos
- 9.-B. Planeación Educativa

Anexo 7. Plan de Estudios 1976 de la Licenciatura en Pedagogía, Colegio de Pedagogía, FFyL ⁵

¿ QUE ES y QUE HACE?

- Planeación, programación, supervisión y evaluación de actividades de aprendizaje.
- Elabora planes y programas de estudio.
- Organiza la dirección técnica y administrativa de centros de enseñanza en diversos grados.
- Diseña y realiza planes pedagógicos de capacitación de personal académico.
- Docencia
- Participa en equipos interdisciplinarios en actividades de desarrollo de la comunidad.
- Proporciona orientación escolar, vocacional y profesional.
- Diseña y aplica programas para instituciones de educación especial.

CARACTERISTICAS DESEABLES EN EL ESTUDIANTE

- Interés por los problemas educativos en particular y los sociales en general.
- Manejo de las relaciones humanas.
- Capacidad para hacer inovaciones pedagógicas .
- Habilidad para el manejo del lenguaje oral y escrito .

⁵ *Ibíd*em, pp. 160-167.

CAMPO DE TRABAJO

- En la mayoría de los Departamentos de Investigación, Planeación y de Formación Académica de la SEP, UNAM.

- En los departamentos de capacitación docente del Sector Público y Privado.

- Clínicas de Educación Especial.

- Los Centros de Investigación Educativa.

- En los medios de información educativa (cine, radio, televisión, revistas, etc.).

PLAN DE ESTUDIOS
DE LA
LICENCIATURA EN PEDAGOGIA
(1966)

1.- FINALIDADES

A) Primordiales

1. Contribuir a la formación integral de la persona
2. Formar al pedagogo general como profesionalista
- 3.- Formar al especialista de la pedagogía, lo mismo para la docencia que para la técnica y la administración de la educación.
4. Formar al investigador de la pedagogía.

B) Secundarias

1. Contribuir a la formación pedagógica de los maestros de las diferentes especialidades de la enseñanza media y superior.
2. Colaborar con la universidad en el estudio y resolución de las consultas que el Estado y las diversas instituciones le formulen

11. ASPECTOS BASICOS

- Para cumplir con estas finalidades se ha tomado los siguientes aspectos:

1. Conocimiento acerca del educando
2. Conocimientos teóricos
3. Conocimientos técnicos
4. Conocimientos históricos

111. LINEAMIENTOS GENERALES

1. La Licenciatura constara de 50 créditos.
2. Se cursará en 4 años
3. Constará de 4 especialidades
 - a) Psicopedagogía
 - b) Sociopedagogía
 - c) Didáctica y Organización Escolar
 - d) Teoría e historia de la Educación.
4. Primer año común a todas las especialidades.

IV. PLAN DE ESTUDIOS

A. MATERIAS COMUNES

PRIMER AÑO

- 1.- Antropología Filosófica
- 2.- Conocimiento de la Infancia
- 3.- Teoría Pedagógica
- 4.- Psicología de la Educación
- 5.- Sociología de la Educación
- 6.- Iniciación a la Investigación Pedagógica

SEGUNDO AÑO

- 1.- Conocimiento de la Adolescencia
- 2.- Didáctica General
- 3.- Psicotécnica Pedagógica

TERCER AÑO

- 1.- Organización Educativa
- 2.- Orientación Educativa, Vocacional y Profesional (1)
- 3.- Historia General de la Educación

CUARTO AÑO

- 1.- Filosofía de la Educación
- 2A. Legislación Educativa Mexicana
- 2B. Ética Profesional (en el 2o. semestre)
- 3.- Historia General de la Educación
- 4.- Historia de la Educación en México

TEORIA E HISTORIA DE LA
EDUCACION

SEGUNDO AÑO

- 1.- Historiografía General (enfoque pedagógico)
- 2.- Historia de la Filosofía
- 3.-A.Axiología
- 3.-B.Epistemología de la Educación

TERCER AÑO

- 4.- Pedagogía Comparada
- 5.-A.Sistema Educativo Nacional
- 5.-B.Organismos Nacionales e Internacionales de Educación
- 6.- Textos Clásicos de la Pedagogía

CUARTO AÑO

- 7.- Problemas Contemporáneos de la Pedagogía
- 8.- Historia de la Educación Latinoamericana
- 9.- Práctica de la Investigación Pedagógica, Bibliográfica y Documental

DIDACTICA Y ORGANIZACION ESCOLAR

SEGUNDO AÑO

- 1.- Laboratorio de Didáctica
- 2.- Estadística Aplicada a la Educación
- 3.- Psicología del Aprendizaje

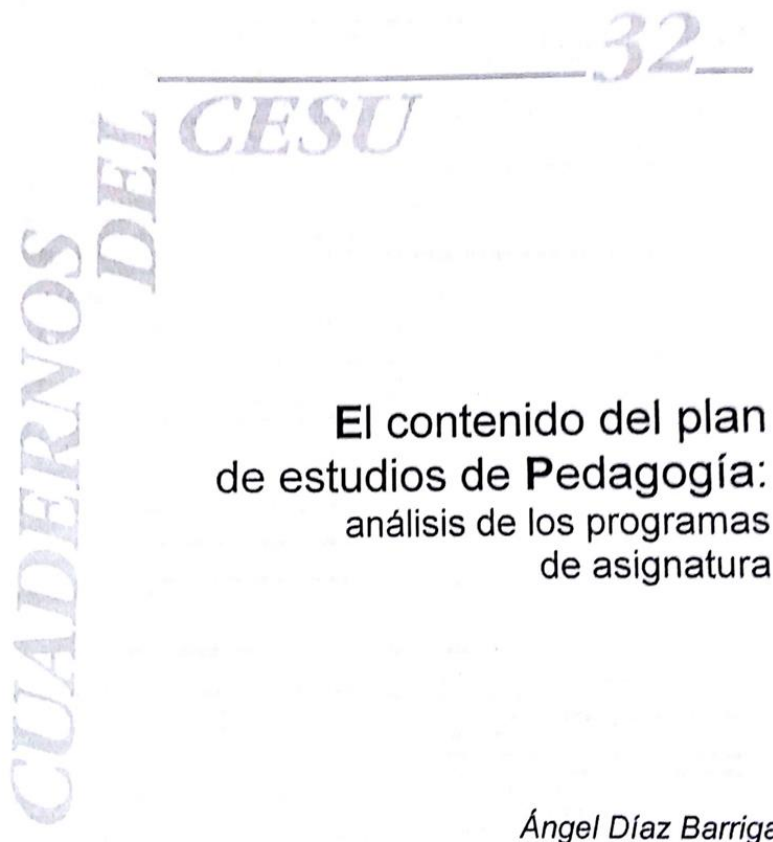
TERCER AÑO

- 4.- Pedagogía Comparada
- 5.-A. Sistema Educativo Nacional
- 5.-B. Organismos Nacionales e Internacionales de Educación
- 6.- Auxiliares de la Comunicación

CUARTO AÑO

- 7.- Teoría y Práctica de la Dirección y Supervisión Escolares
- 8.- Métodos de Dirección y Ajuste del Aprendizaje
- 9.-A. Evaluación de Acciones y Programas Educativos
- 9.-B. Planeación Educativa

Anexo 8. Programas de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía, plan 1976, FFyL⁶



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO,
MÉXICO 1994

⁶ Recuperado de: Ángel Díaz-Barriga *El contenido del Plan de Estudios de Pedagogía: Análisis de los programas de asignatura*. Op. Cit. pp. 59-84.

VIII. Iniciación a la investigación pedagógica 1 y 2

Contenido: La investigación como generador de conocimiento, técnicas de investigación, ¿Qué es la investigación educativa?. La investigación educativa y sus diversos paradigmas, planeación de la investigación desde una perspectiva positivista, introducción a los elementos instrumentales de la investigación de campo.

Bibliografía:

- BACHELARD, Gaston, "La noción del obstáculo epistemológico" en *La formación del espíritu científico*. México, siglo XXI, 1965.
- CASTRO, Inés, et al. "La investigación sobre educación en México: sus alcances y perspectivas" en: *En torno a la investigación y la práctica educativa*, Cuadernos del CESU No. 7, México, UNAM.
- CAZARES Hernández, Laura, *Técnicas actuales de investigación documental*. Trillas, México.
- PACHECO Méndez, Teresa, "El caso de la investigación experimental en el campo educativo en México" en: *Cuadernos del CESU No. 6*, México, UNAM.
- PRAWDA, Juan, *Logros, inequidades y retos del futuro del Sistema Educativo Mexicano*, México, Grijalbo, 1989.
- KUHN, T.S., "El camino hacia la ciencia normal", en *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE (Breviarios No.213), 1986.
- BOURDIEU, P. *El oficio del sociólogo*. México, siglo XXI, 1973.
- DEVEREUX, G. *De la ansiedad al método en el estudio del comportamiento*. México, siglo XXI, 1980.

IX. Iniciación a la investigación pedagógica

Contenido: La relación ciencia-conocimiento-investigación-información, concepto de ciencia, la pedagogía y su objeto de estudio, investigación pedagógica, instituciones que brindan información, elementos para la captación y análisis de la información, clasificación de la investigación pedagógica, etapas de la investigación, elementos de la investigación, el marco teórico y conceptual de referencia, las hipótesis, las variables e indicadores, el muestreo, instrumentos de recolección de datos, el procedimiento de la investigación, el reporte de la investigación.

Bibliografía:

- GARZA Mercado, Ario, *Manual de técnicas de investigación*, México, El Colegio de México, 1978.
- ROJAS Soriano, Raúl, *Guía para realizar investigaciones sociales*, UNAM 1982.
- VAN DALEN et al, *Manual de técnicas de la investigación educacional*, Buenos Aires, Paidós, 1971.

BEST, John W, *Como investigar en educación*, Madrid, Morata.

ARY, Donald, et al, *Introducción a la investigación pedagógica*, México, Interamericana.

GOMEZIARA, Francisco, *El diseño de la investigación social*, México, Nueva Sociología.

BUNGE, Mario, *Epistemología. Curso de actualización*, Barcelona, Ariel.

Teoría pedagógica 1 y 2

Programa 1

Temas: Educación y pedagogía. Las ciencias de la educación. Lo educativo desde lo teórico. Teoría pedagógica-práctica-pedagógica.

Bibliografía:

- DURKHEIM, Emilio, *Educación y sociología*, Colofón, 1974.
- NASSIF, Ricardo, *Pedagogía general*, Buenos Aires, Kapelusz, 1980.
- PIAGET, Jean, *Psicología y pedagogía*, Barcelona, Ariel, 1969.
- ESCOLANO, Agustín, *Epistemología y educación*, España, Sigueme, 1978.
- FERNÁNDEZ y Sarramona, *La educación. Constantes y problemática actual*, Barcelona CEAC, 1984.
- MORE T.W., *Introducción a la teoría de la educación*, Madrid, Alianza, 1985.
- ROJAS, Soriano, *El proceso de investigación científica*, México, Trillas, 1983.
- ALTHUSSER, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos del estado*, Colombia, Quinto Sol.
- FURLÁN, Alfredo, "El pedagogo y la actividad docente" en: *STUNAM Foro Universitario No.23*, México, 1976.
- MENÉNDEZ y Rojo, *Los egresados del colegio de Pedagogía de la UNAM (un informe preliminar)*, México, UNAM, 1986.
- DUCOING, Patricia, "La formación en investigación". En: *Boletín de la Filosofía y Letras*. No. 2, México, UNAM, 1987.

Programa 2

Temas: Introducción al estudio de la educación: teoría pedagógica. La educación. Consideraciones básicas para su estudio y delimitación. Análisis de un caso concreto: La escuela en México. El aparato escolar en América Latina.

Diferentes formas de conocimiento. Consideraciones básicas para el abordaje del conocimiento de sus diversas manifestaciones.

Formas en que se han desarrollado las teorías pedagógicas. Algunas teorías pedagógicas en la historia del conocimiento; casos representativos:

59

CESU

Bibliografía:

- PONCE Anibal, *Educación y lucha de clases*, México, Cultura Popular, 1976.
- DE IBARROLA, *Sociología de la educación. Programa de actualidad de profesores*, México, 1979.
- ALTHUSSER, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos del estado*, Cuadernos del pasado y presente.
- FUENTES Molinar, *Educación y política en México*, Nueva Imagen.
- SÁNCHEZ Vásquez, *Historia y sociedad*, México, 1976.
- PALACIOS, Jesús, *La cuestión escolar*, Barcelona, Laia, 1979.
- ABBAGNANO V, *Historia de la pedagogía*, FCE.
- DUBESSE y Milaret, *Introducción a la pedagogía*, Barcelona, Oikos-tav, 1972.
- BACHELARD, *La formación del espíritu científico*, Paidós.

Programa 3

Temas: No hay temas específicos.

Bibliografía:

- FOLLAR A, Roberto, *Filosofía y educación. Nuevas modalidades de una nueva educación*.
- DURKHEIM, Emilo, *El pensamiento pedagógico*.
- GRAMSCI, Antonio, *La formación de los intelectuales*.
- EZPELATA, Justa, *La escuela y los maestros entre el supuesto y la deducción*.
- PIAGET Jean, *Psicología y pedagogía*.
- DILTHEY, *Sistema de pedagogo*.
- WEISS, Eduardo, *Pedagogía y filosofía hoy*.

Programa 4

Temas: Relación, formación teórica-práctica profesional del pedagogo.

Visión general sobre la problemática, de la conformación epistemológico-teórico de la teoría pedagógica o ciencias de la educación.

Panorámica general sobre el problema del conocimiento.

El problema del conocimiento desde la perspectiva de la relación sujeto-objeto.

Génesis de la polémica sobre la(s) ciencia(s) de la educación: Durkheim, Dewey y Dilthey. Antecedentes importantes: La obra de Herbart.

Aproximación a las posturas actuales en materia de teorías educativas.

Bibliografía:

Se dará a lo largo del curso.

Programa 5

Temas: 1. Análisis político de la educación. Educación como relación política. Educación y creación de consenso. Poder, dominación y educación.

2. El análisis económico de la educación. Educación-producción. La formación de la fuerza de trabajo. Educación y mercado.

3. El análisis ideológico de la educación. Diver-sas concepciones sobre ideología. Ideologías políticas y políticas educativas. El componente ideológico de la educación.

4. Educación y sociología. Pedagogía sociológica y sociología de la educación. Educación e instituciones sociales. Educación y relación educativa.

5. Educación y economía. Problemas de la economía de la educación. Educación y división social del trabajo. Educación, producción y reproducción social.

6. Educación y pedagogía. Problemas de la pedagogía. Educación y pedagogía. La estructura de los discursos pedagógicos. Pedagogía y ciencias de la educación.

Bibliografía:

- GUEVARA, Niebla, *La crisis de la educación en México*, Nueva Imagen.
- ALTHUSSER, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos del estado*, siglo XXI.
- LABARCA, Guillermo, *Economía política de la educación*, Nueva Imagen.
- MERANI, *Educación y relaciones de poder*, Grijalbo.
- RAMER Ernest, *La escuela ha muerto*, Selx Barral.
- COOMBS, *La crisis mundial de la educación*, Alianza.

Programa 6

Temas: 1. La pedagogía como ciencia de la educación. La relación sujeto cognocente-objeto de conocimiento en el proceso de investigación. El papel de la teoría y el método en la construcción del conocimiento. La naturaleza y método de la pedagogía. La educación como ciencia. Pedagogía general. La tradición y actualidad en el pensamiento pedagógico contemporáneo. La pedagogía de los valores absolutos. Concepción tradicionalista de la educación.

2. Aproximaciones a las ciencias de la educación. Las ciencias de la educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos. Definiciones de educación y las ciencias de la educación.

Bibliografía:

- ROJAS, Soriano, *El proceso de investigación científico*, Trillas.
- DURKHEIM, Emilo, *Educación y sociología*, Lino-tipo.

DEWEY, John, *La ciencia de la educación*, Lozada.
 NASSIF, Ricardo, *Pedagogía general*, Kapelusz.
 SOCHOBOLKY, Bogdan, *Tratado de pedagogía*, Península.
 ESCOLANO, Agustín, *Epistemología y educación*, Sigueme.
 MIALARET, Gastón, *Ciencias de la educación*, Oikos-tau.

Programa 7

Temas: 1. Educación y pedagogía. Panorama general acerca de las diferentes formas de concebir lo educativo y lo pedagógico. Acercamiento con autores que abordan al problema de la educación desde diferentes perspectivas teóricas.

2. Las ciencias de la educación: o la búsqueda de la interdisciplina. Análisis sobre la noción de ciencias de la educación y su relación con la pedagogía.

3. El problema de lo teórico. Importancia de la reflexión teórica en el problema de la construcción. Las formas de abordaje del conocimiento científico a la luz del planteamiento de algunas de las principales corrientes del pensamiento contemporáneo.

4. Racionalidad y condiciones sociales de producción de los saberes en educación. Delimitar algunos presupuestos que sustentan el debate actual con respecto a las condiciones en las cuales se producen los saberes en educación.

5. Análisis de la formación del pedagogo en México. Revisión crítica de su propio proceso de formación que viva en la facultad. Análisis de la problemática que enfrenta la formación del pedagogo en México.

Bibliografía:

DÍAZ, Ángel, Cuadernos del CESU. *La formación de profesionales para la educación. Elementos para un replanteamiento*, México, UNAM-CESU.
 — "Reflexión en relación a la formación del pedagogo en la ENEP Aragón, *Foro Universitario*, 1982.
 SARRAMONA, Jaime, *Qué es la pedagogía. Una respuesta actual*, Barcelona, 1980.
 QUINTANA, Cabañas, *Estudios sobre epistemología y pedagogía*, Madrid, 1983.
 FERMOSE, Estebanes, *Teoría de la educación*, México, 1981.
 ALTHUSSER, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*.
 BACHELARD, G, *La formación del espíritu científico*, 1979.
 BOURDIE, *El oficio del sociólogo*, México, 1975.
 DURKHEIM, Emile, *Educación y sociología*, 1979.
 DEWEY, John, *La ciencia de la educación*, Buenos Aires, 1964.

Programa 8

Temas: 1. Teoría pedagógica y formación profesional en el Colegio de Pedagogía. Algunas bases para su

aproximación. El papel del campo de la teoría pedagógica en la formación profesional del pedagogo, a partir del actual currículum de pedagogía.

2. Introducción a la pedagogía: esquema de ubicación de las diversas caracterizaciones del campo pedagogo. Las diversas caracterizaciones del campo del pedagógico presente en el debate actual, así como sus implicaciones con respecto a la delimitación del campo y la formación profesional.

3. Racionalidad y condiciones sociales de producción de los saberes en educación. Plantear a manera de hipótesis, algunos supuestos que sustenten el debate actual con respecto a las condiciones en las cuales se produce los saberes en educación y las formas de racionalidad presentes en dicha producción.

4. Reflexiones acerca de la construcción del conocimiento y la formulación de teorías. Su especificidad en el campo de los saberes de la educación. A partir de diversas posturas epistemológicas, algunas propuestas para la formulación de teorías en el campo de los saberes en educación.

5. Procesos, proyectos y prácticas político-pedagógicas. Debate histórico y configuraciones teóricas a partir de la conformación de las sociedades contemporáneas. A partir de la delimitación de diversas categorías de análisis, los diversos presupuestos teóricos-metodológicos que sustentan diferentes corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones para el estudio del sistema educativo en los países de América Latina.

Bibliografía:

DURKHEIM, Emile, *Educación y sociología*, Buenos Aires, Schapire, 1974.
 FERMOSE, Estebanes., *Teoría de la educación*, México, Trillas, 1981.
 NASSIF, Ricardo, *Pedagogía general*, Buenos Aires, Kapelusz, 1958.
 PIAGET, Jean, *Psicología y pedagogía*, Barcelona, Ariel, 1969.
 ESCOLANO y otros, *Epistemología y educación*, Salamanca, Sigueme, 1978.
 FERNÁNDEZ y SARRAMONA, *La educación. Constantes y problemática actual*, Barcelona, CEAC, 1981.
 QUINTANA, Cabañas, *Estudio sobre epistemología y pedagogía*, Madrid, 1983.
 BACHELARD, Gastón, *La formación del espíritu científico*, México, siglo XXI, 1979.
 ZEMELMAN H, *El conocimiento como construcción y como información*, CISE-UNAM, 1982.
 DUCOING P. y otros, *La formación en investigación*, *Boletín de la FF y L UNAM*, 1987.
 DÍAZ, Barriga y otros, *El currículo de pedagogía. Un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil*. ENEP-Aragón, 1984.
 DEBESSE y MIALARET, *Introducción a la pedagogía*, Barcelona, 1972.

61

CES

Programa 9

Temas:

1. Los orígenes de la teoría pedagógica en el proyecto de la modernidad.
2. Problemas generales de la estructuración del campo de la pedagogía.
3. Panorama general del desarrollo histórico de la pedagogía.
4. Planteamientos clásicos sobre la pedagogía: Herbart, Durkheim, Dewey y Dilthey.
5. Planteamientos contemporáneos sobre la pedagogía: Escobar, Tenti Fanfani, Mialaret.
6. Pedagogía humanística: Erasmo Rableais y planteamientos de Comenio y Rousseau.
7. Corrientes contemporáneas de la pedagogía (panorama global siglo xx).
8. El campo de estudio y trabajo del pedagogo en la sociología contemporánea.
9. Problemas en la formación del pedagogo.
10. Panorama global sobre la asignatura su dificultad e importancia en la formación profesional.

Bibliografía:

No presenta bibliografía.

Programa 10

Temas:

1. ¿Qué es un pedagogo?
2. ¿Qué es pedagogía?
3. ¿Para qué estudio pedagogía?
4. Reflexión crítica sobre todo lo relacionado con teoría pedagógica.

Bibliografía:

No presenta bibliografía.

Programa 11

Temas:

1. La educación como objeto de estudio. Características de la educación. Problemas generales de la educación. La educación como necesidad social. Generalidades de la evolución histórica de la realidad educativa.
2. Problemas teóricos de la pedagogía. Teoría, teoría pedagógica, teoría educativa. Ciencia, ciencias de la educación, pedagogía: un problema epistemológico. La pedagogía y su vinculación con otras disciplinas.
3. La formación del hombre como ser social; objeto de estudio de la pedagogía. El educando y sus implicaciones formativas. El educador como agente social, sus alcances y limitaciones. La sociedad y sus instituciones educativas.

Bibliografía:

- MANGANELLO, Ethel, *Introducción a las ciencias de la educación*, 1970.
- LEMUS, Luis, *Pedagogía, Temas fundamentales*, 1973.
- SUCJODOLKY, Bogdan, *Fundamentos de pedagogía socialista*, 1980.
- FERMOSO, Estébanes, *Teoría de la educación*, 1981.
- HOYOS Medina y Aviña, "La educación como necesidad social" (mimeo).
- PONCE, Aníbal, *Educación y lucha de clases*, México.
- FERMOSO, Estébanes, *Teoría de la educación*, 1981.
- BOURDIE, Pierre, *Oficio de sociólogo*, 1978.
- DEBESSE y MIALARET, *Introducción a las ciencias de la educación*, 1970.
- SERRANO, José A., *Pedagogía ciencia(s) de la educación*, (ponencia), 1985.
- GIORGIO Piero, *El niño y sus instituciones*, 1982.

Conocimiento de la adolescencia, 3º semestre

Programa 1

Temas: Etapa edípica en la niña. Fase preedípica en el niño. Caso de Jeny Cataxia, contracataxia. Etapas: latencia, preadolescencia. Concepto de energía.

Bibliografía:

BLOS, Peter, *Psicoanálisis de la Adolescencia*, México, Editorial Joaquín Mortiz, 1981.

Programa 2

Temas:

1. La pubertad.
2. Lo cultural y lo ideológico.
3. Lo sexual.
4. Lo profesional.

Bibliografía:

- MALRIA, P., *Tratado de psicología del adolescente*, Madrid, Morata, 1975.
- BLOS, Peter, *Psicoanálisis del adolescente*, editorial, Joaquín Mortiz, México, 1981.
- FISHER DEL CORNO, Ponce, *Adolescencia, educación y sociedad*. ECPNAG, 1975.

Programa 3

Temas:

1. Las instancias de la personalidad según el psicoanálisis freudiano. Consciente, inconsciente y preconscious.

- 2 Las diversas etapas: oral, anal, fálica, latencia y genital.
3. El papel de la sexualidad en el desarrollo de la persona.
4. El complejo de Edipo.

Bibliografía:

BLOS, Peter, *Psicoanálisis de la adolescencia*. México, Joaquín Mortiz, 1981.

Conocimiento de la adolescencia, 4º semestre

Programa 1

Contenido: Infancia y pubertad. Adolescencia. Perturbaciones de la adolescencia. Reacciones de los adultos frente a los adolescentes y su comportamiento.

Bibliografía:

FREUD, S, "Tres ensayos sobre una teoría sexual". "La organización genital infantil". "Sepultamiento del complejo de Edipo". "Sobre la más generalizada degeneración de la vida amorosa", en Obras Completas, Amorrortu.

FREUD, Ana, *El desarrollo del adolescente*, Paidós.

BETTELHEIM, B, *Heridas simbólicas*.

PIAGET y otros. *El desarrollo del adolescente*, Paidós.

BLOS, P, *Psicoanálisis de la adolescencia*, Joaquín Mortiz.

Programa 2

Contenido: Este programa no presenta ningún tipo de contenidos.

Bibliografía:

HOULDROTK, B. Elizabeth, *Psicología de la adolescencia*, Buenos Aires.

HESSE, *Damián*.

FRANK, *El diario de Ana Frank*.

SHAKESPEARE, *Romeo y Julieta*.

HUXLEY, *Un mundo feliz*.

MEAD, Margaret, *Adolescencia y cultura en Samoa*.

Programa 3

Contenido: Adolescencia edad de transición. Los caminos pubertales. La transición en lo emocional. La transición en lo social. Inconformistas adolescentes. Interés y actividades recreativas.

Bibliografía:

HOULDROTK, Elizabeth, *Psicología de la adolescencia*, Buenos Aires

Programa 4

Contenido: Grupos, pandillerismo, sexo, sexualidad. Plan de vida adolescente.

Bibliografía:

GARCÍA, Robles Jorge, *Que tranza con las bandas*, Posada.

LEÓN, Fabricio, *La banda, el consejo y otros panchos*.

RUOLA, Víctor, *Por las calles del rock*.

GOMEZJARA, Víctor, *El pandillerismo en el estallido urbano*.

PONIATOWSKA, Elena, *La noche de Tlatelolco*.

Didáctica general, 3º semestre

Programa 1

1. Diferentes concepciones acerca de la didáctica.

1.1 La escuela tradicional y la permanencia de sus elementos básicos en la actualidad.

1.2 La escuela nueva y el énfasis en la adquisición de los conocimientos.

1.3 La tecnología educativa y el carácter instrumentalista que le asigne a la didáctica.

1.4 Algunas reflexiones actuales acerca del campo de la didáctica y su preocupación por el estudio de los aspectos técnicos y metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Continuidad y diferencia en los diversos planteamiento didácticos.

2.1 Caracterización de los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su relación con el saber.

2.1.1 Rol del maestro (como productor de conocimientos, o estructurador del saber).

2.1.2 El alumno y su acceso al conocimiento.

2.2 Lugar que ocupa el método en el proceso didáctico.

2.2.1 Papel preponderante en la organización del medio escolar.

2.2.2 Relación contenido-método como dos partes de un mismo proceso.

2.3 El contenido escolar y su significado en la escuela.

2.3.1 La producción y selección del contenido.

2.3.2 Su ordenamiento y estructuración con fines de enseñanza.

Bibliografía:

AEBL, *Una didáctica fundada en la psicología de J. Piaget*, Kapelus.

63

CESU

BARCO, Susana. "Antididáctica o nueva didáctica" en Crisis de la educación, *Revista de Ciencia de la Educación*, Buenos Aires, Axió, 1975.

CONTRERAS E. y OGALDE I., *Principios de tecnología educativa*, colección Cuadernos Pedagógicos, México, 1980.

DURKHEIM, E. *Educación como socialización*, Sigüeme.

GILBERT, B. *Las ideas actuales en Pedagogía*. Grijalbo.

PALACIOS, J. *La cuestión escolar*, Lala.

PANSZA, et. al, *Fundamentación de la didáctica*: Tomos I y II, Gerriba.

RAMEDI, E. "Notas para señalar, El maestro entre el contenido y el método" *Tecnología educativa*, editado por la Universidad de Querétaro, Enero, 1985.

Programa 2

1. Introducción al estudio de la didáctica.

1.1 La didáctica y sus interpretaciones conceptuales.

1.2 La didáctica: una dimensión técnica de la pedagogía.

1.3 La didáctica y su relación con las dimensiones filosóficas y científicas de la pedagogía.

1.4 Propósitos de la didáctica moderna.

2. Los procesos de enseñar y aprender.

2.1 La enseñanza.

2.1.1 La enseñanza. Sus problemas conceptuales.

2.1.2 Los aspectos distintivos

2.1.3 Elementos intervinientes en la enseñanza.

2.1.4 Fases de la enseñanza.

2.2 El aprendizaje

2.2.1 Aspectos distintivos del aprendizaje.

2.2.2 Corrientes interpretativas.

2.2.3 Implicaciones del aprendizaje en la planeación y dirección de la enseñanza.

3. El diseño de planes y programas de estudio.

3.1 La planeación didáctica.

3.1.1 Concepto.

3.1.2 Niveles.

3.1.3 Variables intervinientes.

3.2 El plan de estudios.

3.2.1 Concepto y función.

3.2.2 Componentes.

3.2.3 Lineamientos metodológicos para su diseño.

3.3 El programa didáctico.

3.3.1 Concepto y función.

3.3.2 Componentes.

3.3.3 El diseño del programa didáctico.

3.3.4 Modelos de programación didáctica.

Programa 3

I. Concepciones clásicas de la didáctica, Juan Amós Comenio, E. Pestalozzi, J. Dewey, C. Freinet, M. Montessori.

II. Escuela tradicional, escuela nueva, tecnología educativa, tendencias actuales.

Bibliografía:

COMENIO, Juan Amós, *Didáctica Magna*, Madrid, Reus, S.A. 1922.

DÍAZ-GONZÁLEZ, ITURBIDE, Alfredo, *Pestalozzi y las bases de la educación moderna* (antología), E. Caba-lillo, SEP, 1986, capítulos IV,V,VI.

PALACIOS, Jesús, *Tendencias contemporáneas para una escuela diferente*, en revista *Cuadernos de pedagogía*, Lala Barcelona, 1979 p.p. 3-19.

ALBADE, et. al, *Tecnología educativa; aproximaciones a una propuesta*, Universidad Autónoma de Querétaro, 1985.

GILBERT, Roger, *Las ideas actuales en pedagogía*, colección pedagógica, México, Juan Grijalbo, 1987.

PANSZA González, Margarita, *Fundamentación de la Didáctica*, v.I, México, Gernika, 1987.

DEWEY, John, *Democracia y educación*, Losada, Buenos Aires, 1978, cap. XIII.

JIMÉNEZ, Fernando, *Freinet y una pedagogía del sentido común* (antología), México, Caballito, SEP, 1985.

MONTESSORI, María, *El niño —el secreto de la infancia*, México, Diana.

CHATEAU, Jean, *Los grandes pedagogos*, México, FCE, 1985.

Programa 4

Temas: La didáctica tradicional, la tecnología educativa, desarrollo de modelos didácticos alternativos, la función social de la educación y su conexión en el salón de clases. Factores sociales, ideológicos y culturales en la selección, transmisión y aprendizaje del conocimiento escolar, el papel social e ideológico del maestro, la función social del maestro, la relación maestro-alumno en el salón de clases. Paradigma del conocimiento científico y la ciencia y su representación en tres modelos didácticos. La relación teórica y práctica en la organización de contenidos.

Bibliografía:

PANSZA, Margarita, "Sociedad, educación y Didáctica" en: PANSZA M. Morán, P. y Pérez, J, *Fundamentación de la didáctica*, Vol. I, Cap. 1, México, Gernika, 1986.

MORÁN Q. Porfirio, "Instrumentación didáctica" en: PANSZA, M. Morán, P. y Pérez J, *Fundamentación de la didáctica*, Vol. I, Cap. 2, México, Gernika, 1986.

REMEDI, Eduardo; *Currículum y acción docente*, en *Memorias sobre el encuentro nacional sobre el currículum*; ENEP APAGONNANAM, 1983.

ROCKELL, Elsie, *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, México, Caballito - sep, Cultura, 1985.

BULLOUG, V. Robert, et al, *ideología, papel y resistencia del maestro*, en Teachers College Record, 1984.

JACKSON, P.W.: *La vida en la aulas*. Madrid, Novaro, 1975, Cap.1.

ROCKWELL, Elise y Mercado, Ruth, *La escuela lugar del trabajo docente*.. DIECINUESTU, IPN, 186, Cap. 1.

GORDON, David, *La imagen de la ciencia, la ciencia tecnológica y el currículo*. En curriculum Inquiry, 1984, Vol. 14, No. 4 p.p. 367-400, traducción.

REMEDY, Eduardo, *El problema de la relación teoría práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el área de la salud*. ENEP-IZTACALANAM, 1974.

Didáctica general, 4º semestre

Programa 1

Contenido: Escuela tradicional. Escuela crítica. Tecnología educativa.

Bibliografía:

PANZA, Morán, P, *Creatividad de la didáctica*.

GAGO Huguet, Antonio, *Elaboración de cartas descriptivas*.

DÍAZ Barriga, A, *Desarrollo del currículo. Didáctica y currículo*.

Programa 2

Contenido: Planeación y elaboración de objetivos. Elaboración de programas.

Bibliografía:

TABA, Hilda, *Elaboración del currículo*.

MATTOS, *Compendio de la didáctica general*.

SMITH, Barry, *ABC de la capacitación práctica*.

BLOOM, *Taxonomía de los objetivos*.

Programa 3

Contenido: Didáctica (método). Tecnología educativa (crítica da la propuesta). Vínculo profesor-alumno. Teoría curricular.

Bibliografía:

MANACORDA, Mario. *Contenido. Metodología y Tecnología educativa*.

CLAYTON, J, *El rol de una organización interacción en la transferencia de tecnología en educación*.

DÍAZ Barriga, Ángel, *Didáctica y currículo*.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo, *Psicopatología del vínculo profesor-alumno*.

Programa 4

Contenido: Los métodos de enseñanza. La teoría de la enseñanza. Modelos de sistemas cibernéticos en el análisis y planeación de la enseñanza.

Bibliografía:

JOYCE and Well, *Information processing, models of teaching*.

PETERSON, Ch, *Teoría de la enseñanza y teoría de la educación*.

WALTON, J, *Introducción to education: a substantive discipline*.

HELMOR, Meder, *Introducción a la pedagogía cibernética*.

Programa 5

Contenido: I. Elementos que conforman la didáctica. Procesos enseñanza-aprendizaje. Relación maestro-alumno. Fines y objetivos Contenido-método. Técnicos de instrumentación. Acreditación evaluación.

II. Análisis de la metodología didáctica o posible propuesta de acuerdo a los intereses de los alumnos.

Bibliografía:

NERVI, J. Ricardo, *Didáctica normativa y práctica docente*. México, Kapelusz, 1981.

NERICI, Imideo, *Hacia una didáctica general dinámica*. Argentina, Kapelusz, 1973.

MATTOS de A. Luis, *Compendio de didáctica general*, Argentina, Kapelusz, 1963.

VIESCA, Arrache Martha, "La didáctica en la práctica educativa", En: Cuadernos del CESU, No. 7 UNAM, 1988.

DÍAZ Barriga, Ángel, *Didáctica y currículo*. Ed. Nuevo Mar 3a. ed., México, 1986.

MORÁN Oviedo, Porfirio, *Reflexiones en torno a la instrumentación didáctica*, CISE UNAM, 1983.

CASTRO, Inés y Guzmán Graciela, *La didáctica y la formación docente*, CISE UNAM, México, 1982.

Auxiliares de la comunicación, 3º y 4º semestres

Programa 1

Temario: Estructuralismo, marxismo, funcionalismo. Guión (T.V. y cine), géneros periodísticos, revista (contenido).

Programa 2

Temario: Estructuralismo y comunicación. Humberto Eco, Habraham Moles. Modelos de análisis estructural de los mensajes (emisor, receptor, medio ambiente y mensaje). Comunicación, comunicación humana. Semiótica, funcionalismo y comunicación, Paul Lazars-

paradigma de la explicación histórica Materialismo histórico, Interpretación de la educación y la pedagogía.

Bibliografía:

- SUÁREZ, Luis, *El concepto de la historia*.
CABLER, Erik, *El significado del significado*.
BLOCH, Mark, *La historia de los hombres y el tiempo*.
HAMPELUN C.B, *La función de las leyes de la historia*.
COLLINGWOOD, *Introducción a la filosofía de la historia*.
PEREYRA, Carlos, *Historia, ¿para que?*
HEGEL, *Lecciones sobre filosofía de la historia*. y otros textos.

Programa 2

Contenido: Racionalismo del s. VII; positivismo, s. XIX, marxismos XIX.

Bibliografía:

- POMSON, *Historia de la tecnología*.
KOIRE, *Historia del pensamiento científico*.
KOIRE, *Estudios galileanos*.
ASH, *La revolución industrial*.

Programa 3

Contenido: Humanismo. Reforma y contrarreforma los jesuitas, pedagogía del s. XVIII, El movimiento ilustrado, Relaciones burguesas y educación nacional, Utopía y Educación, La nueva educación sistema escolar de la segunda mitad del s. XX.

Bibliografía:

- DURKHEIM, Emilio, *Historia de la educación y las doctrinas pedagógicas*.
MANACORDA, *Historia de la educación V.1*.
COMENIO, *Didáctica magna*.
FROST, Elsa Cecilia, *La educación y la ilustración en Europa*.
QUINTANILLA, Susana, *La educación en la utopía moderna*.
LOZORIAGA, Lorenzo, *Historia de la educación y la pedagogía*.
ILLICH, Ivan, *Alternativas*.
FREIRE, Paul, *Pedagogía del oprimido*.

Programa 4

Contenido: Edad media, San Agustín, Santo Tomás, escolástica, edad moderna, Compañía de Jesús, Amós Comenio.

Sin bibliografía.

Programa 5

Bibliografía:

- PONCE, Anibal, *Educación y lucha de clases*
ILLICH, Ivan, *Un mundo sin escuela*.
REIMER, *La escuela ha muerto*.
LARROYO, Francisco, *Historia de la educación y la pedagogía*.

Historia general de la educación

Programa 1

Contenido: I. Conceptualización de la historia. El campo de la historia de la educación. La educación. Escuela y pedagogía. El conocimiento histórico para qué? Curso histórico de la educación en Occidente.

II. Esclavismo, escritura y surgimiento de la escuela. Democracia y escuela en Grecia. Escuela pública. La educación clásica. Educación clásica en Roma. El estado romano y la escuela. Cristianismo y educación en la alta Edad media. El surgimiento en la universidad. Humanismo, preceptores y academias. Reforma y contrarreforma en la educación. La educación de los jesuitas.

Bibliografía:

- BLOCH, Marc, *Introducción a la historia*, FCE, pp. 9-64.
CARR, Eduard, *¿Qué es la historia? Origen/ Planeta*.
LUZURIAGA, *Historia de la educación y la pedagogía*. Buenos Aires, Lozada, pp. 11-20.
MORENO J, Manuel., *Historia de la educación*. Madrid, Paraninfo, pp. 11-18.

Programa 2

Contenido: 1. El conocimiento histórico. La historia. Objeto de estudio.

2. La historia desde la perspectiva científica. Naturaleza del conocimiento histórico. Polémica sobre la científicidad del la historia.

3. La objetividad del conocimiento histórico. Concepto de objetividad. El problema de la teoría y el método. La interpretación.

4. El sujeto de la historia. El individuo y la sociedad en el quehacer histórico.

5. La utilidad del conocimiento histórico. Historia y comprensión del hombre. Historia y comprensión de la sociedad. Historia y comprensión del presente. Historia y comprensión del futuro. Historia y participación social.

Este programa no especifica la bibliografía.

69

CE

Programa 3

Contenido:

1. Educación cultura griega.
2. Educación cultura latina.
3. Educación, esplendor romano, elenismo cristiano, latinismo, vicentismo.
4. Unidad de tiempo. Unidades históricas. Historia de la educación: secuencia de realidades históricas.
5. Educación primitiva. Educación tradicionalista. Educación progresiva. Educación renacimiento, humanismo. Educación realismo. Educación unidad histórica, ilustración, época de las luces, época del racionalismo. Naturalismo pedagógico.

Prácticas escolares para el área de capacitación

Programa 1

1. El campo profesional del pedagogo.
2. El trabajo del pedagogo en las instituciones.
3. La capacitación como área del trabajo del pedagogo.
4. El proceso de capacitación.
5. La función del pedagogo en la importación de cursos de capacitación.
6. La capacitación del sector empresarial.
7. La capacitación en el medio rural.
8. La capacitación en programas de educación no formal.

Bibliografía:

ZARZAR Charur, Carlos, "Diseño de estrategia para el aprendizaje grupal". Perfiles educativos, No. 1 abril-junio 1983.

ARMO, Modelos de sistema de capacitación. Armo, México, D.F. 1980 (documento mimeografiado).

CHAMISO, Jiménez, "El análisis insitucional". Perfiles educativos No. 16, México, D.F. 1982, p. 3

DÍAZ Barriga, Ángel, "Un enfoque metodológico par la elaboración de programas escolares". Perfiles educativos No. 10. México D.F. 1980, p. 3.

SANTOYO, Rafael, "Algunas reflexiones sobre la coordinación en grupos de aprendizaje". Perfiles educativos No. 11. México, D.F. 1980, p.3.

PATÍÑO, Humberto, "Determinación de necesidades de adiestramiento y capacitación", México, Armo, D.F. S/N (Documento mimeográfico).

DE SCHUTTER, Anton, "El planteamiento de la educación de adultos y de la capacitación rural". México, CENAPRO, D.F. 1978.

GUILLÉN Niemeyer, Benito, "Mercado de trabajo en actividades técnico profesionales del pedagogo". (Documento mimeográfico).

PUIGGRÓS, L. Adriana, "Actividades de investigación en la formación de pedagogos" (documento mimeográfico).

GÓMEZ Sollano, Marcela, "Metodología para prácticas escolares, propuesta de "Trabajo" (documento mimeográfico).

SCHUTTER, Anton, "Método y proceso de la investigación participativa en la capacitación rural" Pátzcuaro, Mich. México, 1987.

LA BELLE, Thomas, "Educación no formal y cambio social en América Latina".

FREIRE, Paulo, "La crítica de la pedagogía domesticante". Memoria de un seminario sobre sociedad y educación. Diálogo con Miguel Escobar, Gilberto Guevara, Alfredo Fernández etc. México 1985 (doc mimeo.)

Programa 2

1. Ubicación teórica del alumno en el problema de la práctica profesional.
2. Acercamiento institucional a la práctica profesional del pedagogo en el área de la aplicación correspondiente.

Bibliografía:

Programa general de prácticas escolares.
Documento normativo de prácticas escolares.

Programa 3

1. Presentación.
2. La práctica pedagógica, algunas bases para su estudio y delimitación en áreas específicas del conocimiento.
3. Conocimiento y formación profesional del pedagogo, análisis de una propuesta concreta.
4. Investigación del campo de acción posible y delimitación de la práctica.

Bibliografía:

GÓMEZ Sollano, Marcela, "Información sobre el departamento de prácticas escolares, estructura y organización." (doc. mimeo).

ROJO Chávez, Laura, "Formación técnica del pedagogo". (doc. mimeo).

PUIGGRÓS L, Adriana, "Actividades de investigación en la formación de pedagogos" (doc. mimeo.).

Programa 4

1. Presentación
2. La práctica pedagógica, bases para su estudio.
3. Formación profesional del pedagogo y educación especial.
4. Investigación del campo de acción y de limitación de la práctica.

Bibliografía:

GÓMEZ Solano, Marcela, "Información sobre el departamento de prácticas escolares, estructura y organización" (mecanograma).

RODRÍGUEZ, Azucena, "Acerca del currículum en pedagogía", en Furlán A. Pasillas N.A. (comp.), *Desarrollo de la investigación en el campo de currículum* ENEP-1.

PUIGGRÓS, Adriana, "Actividades de investigación en la formación del pedagogo". Foro universitario, y 5 más.

Programa 5

1. Presentación. Acercamiento al posible campo de acción y delimitación de práctica. Análisis de la propuesta metodológica. Profundación del marco teórico. Presentación del proyecto al grupo. Corrección y entrega del proyecto

Bibliografía:

"La materia de prácticas escolares".

"El sistema de P.E."

"Ámbitos educativos y áreas de conocimiento".

Programa 6

Acercamiento a la práctica profesional del pedagogo.

Acercamiento institucional a la práctica profesional del pedagogo en el área correspondiente. Ubicación teórica del alumno en el problema. Acercamiento a la práctica profesional del pedagogo en la institución receptora.

Bibliografía:

DUOING Watty, Patricia, et. al. "Acerca de la historia de la pedagogía universitaria en México", en: *Formación de profesionales de la educación*, México, UNAM, 1990.

CHÁVEZ O. Horacio, *Guía para la planeación de escuelas*, CEE, 1985.

BACH, Heeinz, *Como preparar las clases*. Ed. KapelusZ.

ZARZAR Charrur, Carlos, "Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal". en: *Perfiles educativos*. UNAM, CISE, 1983.

AEBL, Hans, *Doce formas básicas de enseñanza*. KapelusZ.

MORALES, Víctor, "Guía para la elaboración y evaluación de proyectos de investigación". en: *Revista Pedagógica*. Año 1, No. 1 Caracas, 1971.

TLASECA Ponce, Martha, et. al. "La investigación se inicia planteando problemas". en: *Manual para realizar estudios exploratorios en educación*. México UPN, 1982.

ZAMORA Arreola, Antonio. *Guía para el proyecto de investigación*. México, UPN, 1987.

Historia general de la educación en México

Programa 1

Contenido: La educación en el México prehispánico, España en los siglos xv y xvi. El renacimiento y la reforma religiosa. La conquista. La conquista espiritual. La consolidación de las instituciones coloniales. Organización eclesiástica. La real y pontificia universidad de México. La compañía de Jesús en la Nueva España. La ilustración en la Nueva España. Inicios del siglo xix. Época de la enseñanza libre. Las escuelas Lancasterianas. Las primeras innovaciones de la escuela primaria. La política educativa de Valentín Gómez Farías. La instrucción pública de 1834 a 1857. La organización de la enseñanza. Los orígenes y desarrollo de la teoría pedagógica en México. Época del porfirismo. Movimiento educativo de la Revolución.

Bibliografía:

CUEVAS, Mariano, *Historia de la iglesia en México*, 4v., Revista Católica, Texas, 1928.

LÓPEZ Austin, A, *La educación en los antiguos Nahuas*, 2v., El Caballito, SEP, 1985.

MORENO Toscano, A, y otros. *Historia general de México*, El Colegio de México, 2v, 1977.

DECORME, Gerard., *La obra de los Jesuitas mexicanos durante la época colonial*. México, antigua Librería Robredo, 1941.

RICARD, Robert, *La conquista espiritual de México*, México, Ed. Jus y Polis, 1947.

VÁZQUEZ, Josefina y otros, *Ensayos sobre historia de la educación en México*, El colegio de México, 1981.

ZEPEDA, Rincón T, *La instrucción pública en la Nueva España en siglo xv*, México, UNAM, 1933.

SOUSTELLE, Jacques, *La vida cotidiana de los aztecas*. México, FCE, 1971.

Programa 2

Contenido: La educación en el México prehispánico, España en la época medieval. El renacimiento y la reforma. La conquista, la conquista espiritual, la consolidación de las instituciones coloniales. La organización eclesiástica. La real y pontificia universidad de México. La compañía de Jesús en la nueva España. El cricilismo. La ilustración. Albor de la Independencia.

Bibliografía

LEÓN Portilla, M, "La educación entre los mexicanos", en: *Historia de México*, Salvat, Vol. 3, 1975.

SOUSTELLE, Jaques, *La vida cotidiana de los aztecas*. México, FCE, 1970.

VILAR, Pierre, *Historia de España*, Barcelona, Grijalbo, Colec. crítica, 1984.

HANKE, Lewis, *La lucha española por la justicia en la conquista de América*. Madrid, Aguilar, 1989.

71

CES

KOBAYASHI, José María, *La educación como conquista*, México, El Colegio de México, 1974.

RICHARD, Robert, *La conquista espiritual de México*, México, Jus y Polis, 1847.

BENÍTEZ, Fernando, *Los primeros mexicanos*, México, Era, 1980.

CARREÑO, Alberto María, *La real y pontificia universidad de México*, México, UNAM, 1961.

DECORME, Gerad, *La obra de los jesuitas mexicanos durante la época colonial* México, antigua Librería de Robredo, 1941.

DRADING, David, *Los orígenes del nacionalismo mexicano*, México, Era, 1980.

ISRAEL Jonathan, *Razas, clases sociales y vida política en México colonial (1610-1670)*, México, FCE.

NARRAILH, Jean, *La España ilustrada en la segunda mitad del siglo xvii*, México, FCE, 1974.

Foz y Foz, Pilar, *La revolución pedagógica de la Nueva España (1754-1820)*, Madrid, consejo superior de Investigaciones Científicas, 1981.

LUOYE Alcaida, Elisa, *La educación en la Nueva España en el siglo xvii*, Sevilla, Consejo Superior de Investigaciones científicas, 1970.

TANCK Estrada, Dorothy, *La educación ilustrada (1976-1981)*, México, Colegio de México, 1977.

BRAVO Ahuja, Gloria, *La enseñanza del español a los indígenas mexicanos*, México, Colegio de México, 1977.

Programa 4

Contenido: La educación en el México prehispánico y colonial.

Introducción. Historia de la educación. Época prehispánica. La educación en el mundo indígena. La educación mexicana Conquista y Colonización. Los antecedentes europeos. Descubrimiento y conquista. La conquista espiritual. Los estudios para los indígenas. El humanismo y su proyección americana. La consolidación del sistema colonial. La misión docente de la iglesia Novohispana. El mundo criollo. La real y pontificia universidad de México. La compañía de Jesús en la Nueva España. La educación femenina. La ilustración Novohispana. Instituciones académicas del siglo xviii. Los nuevos planteamientos educativos.

Bibliografía:

LÓPEZ Austin, A, *La educación de los antiguos nahuas*. Antología Biblioteca Pedagógica, México, SEP-Caballito, 1985.

VILLAR, Pierre, *Historia de España*, Barcelona, Crítica.

MURIA, José María, *Conquista y colonización*, México, SEP-Ochentas, 1981.

GONZALBO Aizpuru, Pilar, *El humanismo y la educación en la Nueva España*, Antología, México, SEP-Caballito, 1985.

KOBAYASHI, José María, *La educación como conquista*, México, El Colegio de México, 1974.

RICHARD, Robert, *La conquista espiritual de México*, FCE.

SIMPSON Lesley, Byrd, *Muchos Méxicos*, México, FCE, 1977.

BECERRA López, J., *La organización de los estudios en la Nueva España*, México, Cultura, 1963.

OSORIO Romero, Ignacio, *Colegios y profesores jesuitas que enseñaron Latín en Nueva España*, México, UNAM, 1979.

GONZALBO Aizpuru, Pilar, *Las mujeres de la Nueva España*. Educación y vida cotidiana. México, El Colegio de México, 1987.

TANCK De Estrada, Dorothy, *La educación ilustrada, 1786-1836*. El Colegio de México, 1984.

DÍAZ Infante, Fernando, *La educación de los aztecas. Cómo se formó el carácter del pueblo mexicana*, México, SEP, 1969.

CASAS, Fray Bartolomé de las, *Doctrina*, México, UNAM, Biblioteca del estudiante universitario, 1972.

CLAVJERO F, J, *Historia antigua de México*, México, Porrúa, Sepan Cuantos 29, 1968.

GIBSON, Charles, *Los aztecas bajo el dominio español*, México, siglo XXI, 1981.

ZEPEDA Rincón, T, *La instrucción en la Nueva España en el siglo xvi*, México, UNAM, 1933.

BAYEN, Maurice, *Historia de las universidades*. Barcelona, Oikos-Tau, 1978.

CARREÑO, Alberto María, *La Real y Pontificia universidad de México*, México, UNAM, 1961.

DECORME, Gerar, *La obra de los jesuitas durante la época colonial, 1572-1767*, México, Antigua librería de Robredo, 1941.

MURIEL, Josefina, *Culturas femeninas novohispanas*, México, UNAM, 1982.

Programa 4

Contenido: Introducción general al proceso educativo. La educación de las sociedades de producción agrícola. La educación Precolombiana en el actual territorio nacional. La educación azteca. La educación maya. La educación entre los olmecas, zapotecas y totonacas. La conquista y sus efectos en la educación. La fundación de escuelas y colegios en el inicio del régimen colonial. La evangelización como proceso educativo. La enseñanza de artes y oficios. La educación femenina en la colonia. Los hombres ilustres de la colonia. La educación superior. El movimiento de Independencia. Del México independiente. La escuela lancasteriana y sus efectos en la educación nacional. La universidad. La educación durante el período 1830-1850. La educación durante el período de Benito Juárez. La educación durante el porfiriato. La Revolución mexicana y los planes de estudio. Las ideas educativas de Obregón. Las ideas educativas de Plutarco Elías Calles. La educación socialista durante el gobierno de Lázaro Cárdenas. El proyecto educativo de Álvaro Camacho. La industrialización y la educación en

el gobierno de Miguel Alemán. Los planes educativos desde Ruiz Cortínez hasta Miguel de la Madrid. El panorama educativo de México durante el siglo xx.

Bibliografía:

Este programa carece de bibliografía para el abordaje de sus temas.

Orientación educativa, vocacional y profesional, 5° semestre

Programa 1

Contenido: Revisión de la práctica de la educación desde una perspectiva teórica. Orientación Educativa: Escolar, vocacional, profesional, Modelos, discursos, teorías desde la cual se puede hacer orientación educativa. Profesiograma.

Bibliografía:

RIVAS, F, *Psicología Vocacional. Enfoque del asociamiento.*
BOHOSLAVSKY, R, *Orientación Vocacional. Una Estrategia clínica.*

Programa 2

Contenido: Historia general de la orientación. La orientación en México. Concepción teórica de la orientación en el p.o.e. Psicoanálisis. Práctica Docente. Hoyos del saber. Discurso del amo. Discurso del universitario. Discurso analítico Transferencia.

Bibliografía:

Copias de la Dirección General de Educación Media Superior.
Copias de Ponencias de Orientación Vocacional.
Copias de un caso clínico.

Programa 3

Contenido: La naturaleza de la entrevista. Capital Humano. Teorías Tipológicas.

Bibliografía:

TILER, Leonard, *La función del orientador.*
BOHOSLAVSKY, *La Orientación Vocacional. Una estrategia clínica.*
ROLLAND, *Teorías tipológicas.*

Programa 4

Contenido: Aplicación de pruebas de aptitudes, de intereses correlación de Pruebas. Entrevista. Trámites de inscripción (cch, Prepas y Bachillerato). Profesiogramas (Método de estudio EFGHI).

Bibliografía:

No existe bibliografía.

Orientación educativa, vocacional y profesional, 6° semestre

Programa 1

Contenido: Partes que forman el diagnóstico. Partes que forman un trabajo de investigación. Monografía. Teorías que existen de la orientación. Proyecto de investigación que refleja un problema de Orientación.

Bibliografía:

RIVEROHL, Bernardo, *La orientación Educativa dentro de la dimensión política del Estado.*
FOLADORI, Horacio, *El descubrimiento vocacional mitos y perspectivas.*
Sistema de Orientación Educativa Integral. Proyecto especial de educación tecnológica. Cuernavaca, Mor. 1979.
GAYOL R, Yolanda, *Orientación Vocacional e ideología. Elementos para un nuevo enfoque,* Tesis.

Programa 2

Contenido: Transferencia. La demanda. El amor y el erotismo. Teorías sexuales infantiles. La ilustración sexual de los niños. Porvenir de una ilusión. El malestar en la cultura.

Bibliografía:

FREUD, S, *Interpretación de los sueños.*
PLATÓN, *El Banquete.*
FREUD, S, *Obras completas.*
Dafnis y Cloe.

Programa 3

Contenido: Panorama general de la materia y campo de acción. Principales teorías de la elección vocacional (psicológicas y no psicológicas). Cuestionarios y test en orientación. La estrategia clínica en orientación. La entrevista y la orientación.

Bibliografía:

SANABRIA, C, Tesis: *Aproximaciones a un nuevo enfoque.*
PICHOT, P, *Los test mentales*
SAVE, L, *El fracaso escolar.*
SZEKELY, B, *Los test psicológicos.*
BOHOSLAVSKY, R, *Orientación vocacional. Una Estrategia clínica.*
BLEGER, J, *Entrevista de grupo.*

73

CESU

Programa 2

Contenido:

1. El problema de la verdad.
2. Distinción entre metodologías analíticas y dialécticas.
3. Relación sujeto-objeto.

Bibliografía:

- FOUCAULT, M, *El orden del discurso*, Tusquets.
POLLINOW, Q, *Introducción a filosofía del conocimiento*, Amorrortu.
DEVERAUX, G, *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*, siglo XXI.

Programa 3

Contenido:

Introducción. El problema de la verdad y su relación con el conocimiento. La voluntad de verdad en occidente. La voluntad de verdad moderna. ¿Ciencias o formaciones discursivas?

I. ¿Existe una metodología? El recurso al método. Filosofía y método. Lógica y método. ¿Por qué un método, por qué una verdad?

II. Metodología y ciencias sociales. Los métodos de las ciencias sociales. Marx, Durkheim, Max Weber.

Bibliografía:

- ARISTÓTELES, *Obras completas*, Madrid, Aguilar, 1973.
FOUCAULT, H, *La arqueología del saber*, México, siglo XXI,
DESCARTES, R, *El discurso del método*. Varias ediciones.
HEGEL, *La enciclopedia de las ciencias filosóficas*, Juan Pablos.
MARX, K, *Introducción general a la crítica de la economía política*, Cuadernos pasado y presente, s. XX. —*La ideología alemana*.
DURKHEIM, E, *La reglas del método sociológico*. Siglo veinte.
WEBER, M, *Economía y sociedad*. FCE.

Programa 4

Contenido:

- I. El método de la filosofía antigua.
- II. El método de la filosofía moderna.
- III. El método de la filosofía contemporánea.

Bibliografía:

- ARISTÓTELES, *Obras completas*, Madrid, Aguilar, 1973.
CASSIRER, E, *El problema del conocimiento*, México, FCE, 1974.
COLLINGWOOD, R.G, *Ensayo sobre el método filosófico*, México, UNAM, 1965.

DESCARTES, R, *El discurso del método*, México, Porrúa, 1972.

NICOL, E, *Crítica de la razón simbólica*, México, F.C.E, 1982.

PLATÓN, *Obras completas*, Madrid, Aguilar, 1969.

Programa 5

Contenido:

I. "Metodología o metodolatría". Concepciones del hombre, del conocimiento, de la ciencia y la científicidad. El método y la metodolatría en las ciencias sociales. La especificidad de la investigación educativa y formulación creativa de marcos metodológicos adecuados.

II. "El marco metodológico de las ciencias sociales". Desarrollo histórico del método. La mayéutica socrática y la dialéctica platónica. El organón aristotélico. Las reglas cartesianas. La tabla de ausencias y presencias de Bacon. La síntesis pura a priori de Kant. La dialéctica hegeliana. Las corrientes metodológicas contemporáneas más significativas al terreno de las ciencias sociales. El método sociológico, Marlos Marx, Emilio Durkheim, Max Weber, V. Pareto, T. Parsons. Pasos y procedimientos de un método de investigación aplicado al fenómeno educativo. De la definición de los problemas a la formación de nuevas teorías, modelos, sistemas, medios, evaluaciones, procedimientos y patrones de conducta de los procesos educativos.

III. "La metodología aplicada a la investigación educativa". La investigación en los retos teóricos para la formulación creativa de estrategias educativas.

Bibliografía:

- CONACYT, Investigaciones en educación (memorias del Simposium de investigaciones educativas, realizadas en diciembre de 1978) CONACYT, 1980.
HIRSH, Adler, "Concepción del hombre, realidad y conocimiento en Adam Shaff y algunas implicaciones educativas". en *Foro Universitario*, dic. 1983.
ANDION, Gamboa, et al, *Guía de investigación científica*. México, 1980.
LOWY, Michael, *Sobre el método marxista*, México, Grijalbo, 1984.
TAMAYO y Tamayo, M, *El proceso de la investigación científica*, México, Limusa, 1986.
DE LA TORRE, V, *Metodología de la investigación bibliográfica, archivista y documental*, México, McGraw-Hill, 1980.
CERVO, A.L, *Metodología científica*, Bogotá, McGraw-Hill, 1980.
APEL, Karl, *La transformación de la filosofía*, Madrid.

Filosofía de la educación 1 y 2

Contenido: Conceptos básicos: Filosofía, educación, cultura, ideología, Filosofía de la educación en la Grecia

Clásica: Platón Sócrates, los sofistas, Aristóteles; Filosofía de la educación en la Edad Media: Período Carolingio. La escolástica y el nacimiento de las universidades; El Renacimiento: La pedagogía de J.A. Comenio, La filosofía Moderna, John Locke; Reflexiones filosóficas sobre la educación en Rousseau, Kant, Marx, Engels, Dewey, Russell; Análisis filosófico de algunas teorías pedagógicas desarrolladas por Pestalozzi, Kershensteiner, Ferrière, Freinet, Makarenko, Manacorda, Freiré, Iván Ilich, y Piaget.

Bibliografía:

- JAEGER, Werner, *Paideia*, México, FCE, 1972.
 PLATÓN, *Diálogos*, México, Porrúa, 1975.
 ARISTÓTELES, *Política*, México, Porrúa, 1975.
 COPLESTON, Federico, *Historia de la Filosofía*. Barcelona, Ariel, t. II, 1975.
 COMENIO, J.A., *Didáctica Magna*, México, Porrúa, 1976.
 CHATEAU, Jean, et. al, *Los grandes pedagogos*, México, FCE, 1980.
 ROUSSEAU, Jean Jacques, *Emilio*, México, Porrúa.
 PALACIOS, Jesús, *La cuestión escolar*, Barcelona, Laia 1984.
 HERNÁNDEZ, Margarita, *Makarenko y la educación colectivista*, México, El Caballito-SEP, 1985.
 MANACORDA, Mario, "50 tesis sobre educación" en *Problemas teóricos de la educación*.
 PIAGET, Jena, *Seis estudios de psicología*, México, Seix Barral. 1987.
 ESCOBAR, Miguel, *Paulo Freire y la educación liberadora*, México, El caballito- SEP, 1985.

II. Filosofía de la educación 1 y 2

Contenido: Importancia y validez de principios teórico-educativo. Genealogía y ontología de los conceptos de educación, cultura y conocimiento; Teoría de la educación en Pitágoras, Parménides, Empedócles y Anaxágoras. Los y la teoría de la educación presocrática. Teoría de la educación sofista; principales aspectos de los postulados filosóficos en Platón y Aristóteles. El estoicismo, epicureísmo, escepticismo, peripatéticos. Cínicos, eclécticos; modernidad: pensamiento, forma de vida, teoría y el conocimiento en la educación. Descartes, teoría del conocimiento y el método. Principio racional de la duda, criterio de verdad y la relación ante cuerpo. El empirismo y su método cognoscitivo, teoría del lenguaje, conocimiento, ideas en Locke; Elementos que integran la teoría de la visión en Berkeley; Hume y la naturaleza humana asociación de ideas, teoría filosófica y política de Rousseau, Kant y las categorías del entendimiento, concepción en la filosofía de la educación, conocimiento científico, sensibilidad, entendimiento y razón; Bergson, concepto de tiempo, libertad, memoria, percepción, instinto, inteligencia e intuición en la teoría de la evolución.

Bibliografía

- XIRAU, Ramón, *Introducción a la historia de la filosofía*, UNAM, 1989.
 FERRATER Mora, José. *Diccionario de filosofía*. IV vols, Madrid, Alianza, 1987.
 COPLESTON, Federico, *Historia de la filosofía*, VII vol, Barcelona, Ariel, 1976.
 BREUDY, Harry S, *Una filosofía de la educación*, Buenos Aires, Humanitas, 1975.
 CIRIGLIANO, Gustavo, *Filosofía de la educación*, Buenos Aires, Humanitas, 1973.
 FULLAT, Octavi, *Filosofías de la educación*, Barcelona, CEAC, 1978.

III. Filosofía de la educación 1 y 2

Contenido: Reflexión filosófica sobre la educación. La filosofía de la educación, sus límites, tendencias y enfoques, problematización del conocimiento científico, concepto de científicidad, la producción de saberes y las instituciones sociales en que se generan, la producción progresiva del conocimiento científico; Debate en torno al empirismo de los conocimientos científicos. Análisis del contenido de las principales tendencias de la filosofía de la educación contemporánea: la intemporalidad del hombre, la antropología freudiana. El hombre-libertad del añarquismo, la deshumanización del hombre, el hombre positivo, el individuo del existencialismo, el hombre comunista, el hombre como persona.

Bibliografía:

- FULLAT, Octavi, *Filosofías de la educación*, CEAC Barcelona, 1983.
 PETERS y otros, *Filosofías de la educación*, México, FCE, 1977.
 DEWEY, John, *El niño y el programa escolar, Mi credo pedagógico*, Buenos Aires, Losada, 1967.
 FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, México, S. XXI, 1978.
 ILLICH, Iván, *Un mundo sin escuelas*, México, Nueva Imagen, 1982.
 KANT, Emmanuel, *Pedagogía*, México, Hispánicas, 1987.
 PIAGET, Jean, *Psicología y pedagogía*, México, Ariel, 1987.
 RUSSELL, Bertrand. *Ensayos sobre educación*, Espasa-Calpe.
 WHITEHEAD, A.N, *Los fines de la educación*, Buenos Aires, Paidós.

IV. Filosofía de la educación 1 y 2

Contenido: Teoría del sujeto, estudios sobre ontología; El pensamiento clásico, el concepto del hombre en el cristianismo, la razón como factor determinante en el hombre, el humanismo, el concepto de hombre en

Marx, la importancia de la desvalorización del sujeto, el pensamiento científico vs la construcción del sujeto, posmodernismo; Teoría del conocimiento, diversas proposiciones epistemológicas, teoría de la cultura, la relación existente entre individuo y sociedad a partir de diferentes posturas filosóficas y pedagógicas revisadas, ideal de sociedad para cada una de estas filosofías, el papel de la educación en las sociedades contemporáneas. La importancia de la filosofía de la educación, sus principios, y finalidades, los métodos de la filosofía, pedagogía y de la filosofía de la educación; Las escuelas en México, revisión crítica de los métodos de aprendizaje en las escuelas de México, (enseñanza pública, escuela tradicional y la nueva escuela), relevancia del concepto de hombre y sociedad en cada uno de estos modelos educativos.

Bibliografía:

- JAEGER, Werner, *Paideia*, México, FCE, 1957.
 PLATÓN, *Diálogos*, México, Porrúa, 1975.
 ARISTÓTELES, *Metafísica*, en obras completas, México, Aguilar, 1976.
 HEIDEGGER, M, *El ser y el tiempo*, FCE.
 FOUCAULT, Michel, *El discurso del poder*, México, Folios, 1981.
 DESCARTES, Rene, *Discurso de Método*, México, Porrúa, 1974.
 HABERMAS, J, *La modernidad como proyecto incompleto en Hal Foster*, La posmodernidad. Barcelona, Kairós, 1983.
 PETERS, R.S, *Filosofía de la educación*, México, Breviarios FCE, 1977.
 HIERRO, Graciela, *Filosofía de la educación*, México, ANUIES, 1986.

V. Filosofía de la educación 1 y 2

Contenido: Filosofía y educación, clases de saberes, nacimiento de la filosofía, principales momentos de la filosofía de los griegos: sofística, Sócrates, Platón, Aristóteles, Paideia; pensamiento romano, moderno, contemporáneo, fenomenología, existencialismo, marxismo, neopositivismo; bases antropológicas de la filosofía, teoría, epifenómenos, aporías, tipos, límites y factores del fenómeno educativo, bases axiológicas en la educación, jerarquía, relaciones, proyección, clases y valores, fin, ideal, objetivo educativo, epistemológica de la filosofía de la educación, conocimiento, explicación y naturaleza del conocimiento teórico y práctico, modelos en la epistemología: empírico-analítica, fenomenológica, hermenéutica y lingüística, dialéctico crítico-hermenéutica. Propuesta pedagógica de Makarenko, Díaz Barriga, Dewey, Durkheim, Freire, Hegel, análisis crítico de diferentes propuestas educativa y del sujeto, concepto, extensión, cambio, democracia y continuidad educativa, filosofía subyacente al Sistema Educativo Mexicano.

Bibliografía

- BRUBACHER, John S, *Filosofías Modernas de la educación*, México, Letras, 1964.
 CIRIGLIANO, G.F, *Filosofía de la educación*, Buenos Aires, Humanitas, 1973.
 DEWEY, John, *Democracia y educación*, Buenos Aires, Losada, 1971.
 GARCÍA Hoz, V, *Cuestiones de filosofía individual y social de la educación*, Madrid, Rialp, 1962.
 GUNÉRRIZ, Saénz, R, *Pedagogía existencial*, México, Esfinge, 1976.

VI. Filosofía de la educación 1 y 2

Contenido: Nociones básicas de la Educación, pedagogía y su lenguaje; división de los saberes; significado de conocer, saber y pensar; conocimiento científico, La teoría del conocimiento en Kant; saber filosófico e ideología; ramas de la filosofía y su relación con la cultura, el quehacer y fines de la filosofía de la educación; teoría o filosofía de la educación; educación, funciones, proceso, contenido; diversas formas de la educación; biológicas, superestructurales, infraestructurales e informales; educación y sociedad, autoridad, instituciones, cultura y política; la conflictividad escolar: libertad, nación, Estado, los conflictos en la educación superior; el concepto de libertad en Kant y en Sartre. existencialismo, la experiencia moral. Educación y libertad; corrientes contemporáneas, de la filosofía de la educación: positivismo, neopositivismo, pragmatismo, marxismo, conductismo. Desescolarización, concientización y liberalización, el personalismo; el sistema educativo mexicano y su filosofía de la educación.

Bibliografía

- CIRIGLIANO, F.J, *Filosofía de la educación*, Buenos Aires, Humanitas, 1973.
 FULLAT, Octavi, *Filosofías de la Educación*, Barcelona, CEAC, 1983.
 MENESES Morales, E, *Tendencias Educativas Oficiales en México*, 3 vols, México, Centro de Estudios Educativos-UIA, 1986, 1989.
 NASSIF, R, *Pedagogía General*, Buenos Aires, Kapeluz, 1974.
 PETERS, R.S, *Filosofía de la educación*, Breviarios México, FCE, 1977.
 SAN CRISTÓBAL, Sebastián, *Filosofía de la educación*, Madrid, R Rialp, 1965.
 SUCHODOLSKI, B, *La educación humana del hombre*, Barcelona, Laia, 1977.
 PALACIOS, J, *La cuestión escolar*, Barcelona, Laia, 1984.

Anexo 9. Plan de Estudios 1976 de la Licenciatura en Pedagogía ENEP Aragón⁷

1.- FINALIDADES

A) Primordiales

1. Contribuir a la formación integral de la persona
2. Formar al pedagogo general como profesionista
- 3.- Formar al especialista de la pedagogía, lo mismo para la docencia que para la técnica y la administración de la educación.
4. Formar al investigador de la pedagogía.

B) Secundarias

1. Contribuir a la formación pedagógica de los maestros de las diferentes especialidades de la enseñanza media y superior.
2. Colaborar con la universidad en el estudio y resolución de las consultas que el Estado y las diversas instituciones le formulen

⁷ Recuperado de: Antonio Carrillo Avelar, Lucía Mata Ortíz, Ma. de la Paz Jiménez, Jorge Hernández Chávez, "Algunos supuestos teóricos sobre la racionalidad empleada en el plan de estudios de la Carrera de Pedagogía en la UNAM", *Op. Cit.*, p. 168-170.

11. ASPECTOS BASICOS

- Para cumplir con estas finalidades se ha tomado los siguientes aspectos:

1. Conocimiento acerca del educando
2. Conocimientos teóricos
3. Conocimientos técnicos
4. Conocimientos históricos

111. LINEAMIENTOS GENERALES

1. La Licenciatura constara de 50 créditos.
2. Se cursará en 4 años
3. Constará de 4 especialidades
 - a) Psicopedagogía
 - b) Sociopedagogía
 - c) Didáctica y Organización Escolar
 - d) Teoría e historia de la Educación.
4. Primer año común a todas las especialidades.

PLAN DE ESTUDIOS
DE LA
LICENCIATURA EN PEDAGOGIA
ENEP. ARAGON
(1976)

PLAN DE ESTUDIOS

PRIMER AÑO

Antropología Filosófica
Conocimiento de la Infancia
Iniciación a la Investigación Pedagógica
Psicología de la Educación
Sociología de la Educación
Teoría Pedagógica

SEGUNDO AÑO

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

TERCER AÑO

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

CUARTO AÑO

Filosofía de la Educación
Sistemas de Educación Especial
Didáctica y Práctica de la Especialidad
Economía de la Educación
Legislación Educativa Mexicana
Técnicas de Educación Extraescolar
Taller de Comunicación Educativa
(Radio, Fotografía y Televisión)

Anexo 10. Mapa Curricular del Plan de Estudios 2002 de la Licenciatura en Pedagogía ENEP Aragón ⁸

3.8 MAPA CURRICULAR

Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía

Fases de Formación Líneas Eje	BÁSICA						DESARROLLO PROFESIONAL			Total de Créditos
	1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre		
PEDAGÓGICA DIDÁCTICA	Teoría Pedagógica I (Ob.) 4 0 8 Didáctica General I	Teoría Pedagógica II (Ob.) 4 0 8 Didáctica General II	Formación y Práctica Pedagógica (Ob.) 3 1 7 Planeación y Organización Educativa	Teoría Curricular (Ob.) 3 0 6 Diseño de Recursos Didácticos	Evaluación Curricular. (Ob.) 2 1 5	Taller de Diseño Curricular (Ob.) 2 1 5 Taller de Formación y Práctica Docente (Ob.) 2 1 5	Taller de Elaboración y Evaluación de Programas Educativos (Ob.) 2 1 5 Taller de Capacitación Laboral (Ob.) 2 1 5	Taller de Evaluación de los Aprendizajes (Ob.) 2 1 5		49
	HISTÓRICO FILOSÓFICA	Autología Pedagógica (Ob.) 3 1 7 Historia General de la Educación	Historia de la Educación en México (Ob.) 3 0 6 Filosofía de la Educación	Enfoques Socioeducativos en América Latina (Ob.) 3 0 6 Economía y Política Educativa en México	Enfoques Metodológicos Cuantitativos (Ob.) 3 0 6 Taller de apoyo a la Titulación I (Ob.) 3 1 7	Enfoques Metodológicos Cuantitativos (Ob.) 3 0 6 Taller de apoyo a la Titulación II (Ob.) 3 1 7	Enfoques Metodológicos Cuantitativos (Ob.) 3 0 6 Taller de apoyo a la Titulación III (Ob.) 3 1 7	Taller de apoyo a la Titulación IV (Ob.) 3 1 7		42
SOCIO PEDAGÓGICA	Teorías Sociológicas y Educación (Ob.) 3 0 6 Cultura Ideología y Educación	Teorías Sociológicas y Educación (Ob.) 3 0 6 Cultura Ideología y Educación	Teorías del Aprendizaje (Ob.) 3 0 6 Teorías del Aprendizaje	Problemas del Aprendizaje (Ob.) 2 0 4 Problemas del Aprendizaje	Organismos Internacionales y Políticas Educativas en América Latina (Ob.) 3 0 6 Organización Educativa (Ob.) 2 0 4					28
PSICOPEDAGÓGICA	Teorías Psicológicas y Educación (Ob.) 3 0 6 Desarrollo Socialización y Grupos	Teorías Psicológicas y Educación (Ob.) 3 1 7 Desarrollo Socialización y Grupos	Teorías del Aprendizaje (Ob.) 3 0 6 Teorías del Aprendizaje	Problemas del Aprendizaje (Ob.) 3 1 7 Problemas del Aprendizaje	Orientación Educativa (Ob.) 2 1 5 Orientación Educativa					29
INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA	Investigación Pedagógica (Ob.) 3 1 7 Epistemología y Pedagogía	Investigación Pedagógica (Ob.) 3 0 6 Epistemología y Pedagogía	Teorías del Aprendizaje (Ob.) 3 0 6 Teorías del Aprendizaje	Problemas del Aprendizaje (Ob.) 3 1 7 Problemas del Aprendizaje	Enfoques Metodológicos Cuantitativos (Ob.) 3 0 6 Taller de apoyo a la Titulación I (Ob.) 3 1 7	Enfoques Metodológicos Cuantitativos (Ob.) 3 0 6 Taller de apoyo a la Titulación II (Ob.) 3 1 7	Taller de Investigación Pedagógica y Educativa (Ob.) 2 1 5 Taller de apoyo a la Titulación III (Ob.) 3 1 7	Taller de apoyo a la Titulación IV (Ob.) 3 1 7		30
FORMACIÓN INTEGRAL PARA LA TITULACIÓN			OPTATIVA (Op) 2 1 5	OPTATIVA (Op) 2 1 5	OPTATIVA (Op) 2 1 5	OPTATIVA (Op) 2 1 5	OPTATIVA (Op) 2 1 5	OPTATIVA (Op) 2 1 5		30
			OPTATIVA (Op) 2 1 5	OPTATIVA (Op) 2 1 5	OPTATIVA (Op) 2 1 5	OPTATIVA (Op) 2 1 5	OPTATIVA (Op) 2 1 5	OPTATIVA (Op) 2 1 5		30
						OPTATIVA (Op) 2 1 5	OPTATIVA (Op) 2 1 5	OPTATIVA (Op) 2 1 5		16
								OPTATIVA (Op) 2 1 5		5
Total de Créditos por Semestre	40	40	42	39	43	38	37	37		316

OPTATIVAS A B C A HORAS TEÓRICAS B HORAS PRÁCTICAS C CRÉDITOS

Unidades de Conocimiento Responsables de la Integración de las Prácticas Escolares

⁸ UNAM-ENEP Aragón, Licenciatura en Pedagogía. (2003). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía*. Tomo I, México: Universidad Nacional Autónoma de México/Escuela Nacional de Estudios Profesionales, p. 62.

Anexo 11. Programas oficiales de las Unidades de Conocimiento de la fase de formación básica del Plan de Estudios 2002 de Licenciatura en Pedagogía ENEP Aragón⁹

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
CAMPUS ARAGÓN**

**DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y ARTES
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA***

**UNIDAD DE CONOCIMIENTO:
*TEORÍA PEDAGÓGICA I***

LÍNEA EJE DE ARTICULACIÓN: PEDAGÓGICA DIDÁCTICA
FASE DE FORMACIÓN: BÁSICA
CARÁCTER: OBLIGATORIA

SEMESTRE	CLAVE	HORAS/SEMANA		CRÉDITOS
		Teoría	Práctica	
1		4	0	8

PROPÓSITO BÁSICO

Reflexionar y comprender sobre la constitución de la teoría pedagógica desde su historicidad y fundamentación, rescatando como objeto de estudios a la formación.

⁹ Recuperado de: UNAM-ENEP Aragón, Licenciatura en Pedagogía. (2003). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía*. Tomo II, México: Universidad Nacional Autónoma de México/Escuela Nacional de Estudios Profesionales.

* **FECHA DE APROBACIÓN:** DEL CONSEJO TÉCNICO DE LA ENEP ARAGÓN: 18 de febrero de 1999.

CONTENIDOS MÍNIMOS

- I. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA
- 1.1 Ciencia, teoría y pedagogía.
 - 1.2 Construcción de la teoría pedagógica.
 - 1.3 Teoría pedagógica y formación.
- II. HISTORIA EPISTÉMICA DE LA PEDAGOGÍA
- 2.1 La Paideia
 - 2.2 La emergencia de un logos cristiano.
 - 2.3 El tránsito a la modernidad.
- III. SOBRE EL OBJETO PEDAGÓGICO
- 3.1 La formación como suelo de las ciencias del espíritu.
 - 3.2 Ratio o Hermeneusis.
 - 3.3 Una aproximación a las relaciones entre pedagogía y formación.

MODALIDAD DIDÁCTICA: *CURSO*

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA SUGERIDA:

ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES
Expositiva por parte del profesor.	<ul style="list-style-type: none">- Investigación bibliográfica.- Realizar control de lectura.- Contestar cuestionamientos.- Análisis del tema.
Debate: Intercambio de ideas.	<ul style="list-style-type: none">- Elaboración de un resumen.- Participación en el debate.- Organizar un cuadro sinóptico o cuadro de debate (analogías) (diferencias).
Trabajo en grupo (por equipos).	<ul style="list-style-type: none">- Organizar contenidos para la participación en equipo.- Repaso de contenidos.- Elaborar conclusiones del tema (síntesis).

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- ABBAGNANO, N. Y. A. VISALBERGHI. Historia de la Pedagogía. Edit. F.C.E., México, 1969.
- BARRÓN, C. Y. B. R. Bautista (et al.). Análisis del curriculum de Pedagogía. ENEP-A. UNAM, México.
- BOWEN James y HOBSON, Peter R. Teorías de la Educación. Edit. Limusa. México, 1991.
- COLOM, A. Teoría y metateoría de la educación. Trillas. México.
- COMENIO, Juan Amos. Didáctica magna. Edit. Porrúa México, 1971.
- DEWEY, J. La ciencia de la educación. Losada. Argentina.
- DEWEY, John. Democracia y educación. Tr. Lorenzo Lizurriaga. 8ª Edición. Edit. Lozada. Buenos Aires.
- DURKHEIM, E. Educación y sociología. Linotipo.
- FERMOSO ESTÉBANEZ, Paciano. Teoría de la Educación. Edit. Trillas. México, 1994.
- GADAMER, H.G. Verdad y método. Sigüeme, España.
- GILBERT, Roger. Las ideas actuales en Pedagogía, Edit. Grijalbo, S.A.
- GONZÁLEZ, J. “El sujeto moral en la ética griega”. En Crítica del sujeto. UNAM. México.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto; DR. PATRICIA, Leonardo. Introducción a la teoría de la educación. Edit. Trillas. México, 1997.
- HOYOS, C. A. Epistemología y objeto pedagógico ¿Es la Pedagogía una ciencia?. CESU-UNAM. México.
- JAEGGER, W. Paideia. FCE. México.
- MENESES, G. (et al.). Arte y Pedagogía. Lucerna. México.
- NASSIF, Ricardo. Pedagogía de Nuestro Tiempo. Edit. Kapelusz, Buenos Aires, 1977.
- PLATÓN. Diálogos. Porrúa, México.
- PONCE, A. Educación y lucha de clases. Editores mexicanos unidos. México.
- QUINTANA, J. M. (et al.). Estudios sobre epistemología y Pedagogía. Anaya, España.

RAMOS, J. La educación en la época medieval. El caballito. SEP. México.

ROSSEAU, Juan Jacobo. El Emilio. Ed. Porrúa. México. 1997.

ARGENTINA. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN.

<http://www.mcye.gov.ar/indice/index.html>

BRASIL MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

<http://www.mec.gov.br/>

CANADA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA COLOMBIA BRITÁNICA.

<http://www.bced.gov.bc.ca/branches/curriculum/welcome.htm>

ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN.

<http://www.ed.gov/>

FRANCIA. EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCÉS.

<http://www.education.gouv.fr/syst/orgs4.htm>

IBEROAMÉRICA. WWW SOBRE EDUCACIÓN, CIENCIA Y CULTURA.

<http://www.oei.es/webibe.htm>

INGLATERRA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y EMPLEO.

<http://www.dfes.gov.uk/dfeshome.htm>

MÉXICO. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.

<http://www.sep.gob.mx/>

MÉXICO. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.

<http://serpiente.dgsca.unam.mx/>

REPÚBLICA DE CHILE. MINISTERIOS DE EDUCACIÓN.

<http://www.mineduc.cl/>

FORMAS DE EVALUACIÓN SUGERIDAS:

1. Presentación de la investigación del tema, del resumen y del control de lectura.
2. Participación en el debate y en el trabajo de equipo.
3. Examen o exámenes parciales.
4. Cuadro sinóptico.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
CAMPUS ARAGÓN

DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y ARTES
*LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

UNIDAD DE CONOCIMIENTO:

DIDÁCTICA GENERAL I

LÍNEA EJE DE ARTICULACIÓN: PEDAGÓGICA DIDÁCTICA

FASE DE FORMACIÓN: BÁSICA

CARÁCTER: OBLIGATORIA

SEMESTRE
1

CLAVE

HORAS / SEMANA	
Teoría	Práctica
3	1

CRÉDITOS
7

PROPÓSITO BÁSICO

Abordar como objeto de estudio la formación del sujeto a partir de considerar la relación pedagogía didáctica en la relación enseñanza aprendizaje.

* FECHA DE APROBACIÓN: DEL CONSEJO TÉCNICO DE LA ENEP ARAGÓN: 18 de febrero de 1999.

CONTENIDOS MÍNIMOS

- I. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA DIDÁCTICA
 - 1.1. Pedagogía, Didáctica y Formación.
 - 1.2. La construcción histórica del campo didáctico.
 - 1.3. El campo didáctico: Didáctica general y didácticas especiales.

- II. ENFOQUE DIDÁCTICOS CLÁSICOS
 - 2.1. Didáctica tradicional.
 - 2.2. Didáctica nueva o activa.
 - 2.3. Didáctica tecnocrática.

- III. ENFOQUES DIDÁCTICOS CONTEMPORÁNEOS
 - 3.1. Didáctica autogestionaria.
 - 3.2. Didáctica crítica.
 - 3.3. Didáctica constructivista.

MODALIDAD DIDÁCTICA: <i>CURSO</i>
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA SUGERIDA:

ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES
Lluvia de ideas.	<ul style="list-style-type: none">- Investigación bibliográfica (reporte de lectura).- Participación individual.- Resumen o conclusiones de los contenidos investigados.
Trabajo en equipo.	<ul style="list-style-type: none">- Análisis de la información.- Investigación de campo.- Elaboración del informe o trabajo de la investigación.

Exposición de su trabajo de investigación con relación a los contenidos programáticos (relación teoría – práctica).

- Organización y coordinación de la exposición del trabajo.
- Elaboración de conclusiones.
- Establecer la analogía entre la teoría y la práctica con base en la elaboración de un cuadro comparativo.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

ALUES DE MATTOS, Luis. Compendio de didáctica general. Edit. Kapelusz, Buenos Aires, 1980.

ASSA, Jaime. Historia de la pedagogía. Ed. Aikos – Tau. España, 1982.

COMENIO, Juan Amos. Didáctica Magna. Edit. Porrúa. México, 1971.

CHATEAU, Jean. Los grandes pedagogos, Ernestina Champarin. Trad. Ediciones F.C.E., México, 1984.

NASSIF, Ricardo. Teoría de la Educación. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1989.

PANSZA GONZÁLEZ, Margarita MORÁN OVIEDO, Porfirio. Fundamentación de la didáctica. Tomo 1. Ediciones Gernika. México, 1990.

PANSZA GONZÁLEZ, Margarita y MORÁN OVIEDO, Porfirio. Operatividad de la Didáctica. Tomo 2. Ediciones Gernika. México, 1991.

ROCKWELL, Elsie. Ser maestro. Estudio sobre el trabajo docente. SEP/Caballito. 148 p. (antología). México

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, José Luis. Didáctica General. Edit. Kapelusz. Bogotá Colombia, 1980.

SKINNER. Ciencias y conductat humana. Fontanella. Barcelona 1977, 425 p.

STOCKER. Principios de didáctica moderna. Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1980.

ARGENTINA. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN.
<http://www.mcye.gov.ar/indice/index.html>

BRASIL. MINISTERIO DE EDUCACIÓN.
<http://www.mec.gov.br/>

CANADÁ. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA COLOMBIA BRITÁNICA.
<http://www.bced.gov.bc.ca/branches/curriculum/welcome.htm>

ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN.
<http://www.ed.gov/>

FRANCIA. EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCÉS.
<http://www.education.gouv.fr/syst/orgs4.htm>

IBEROAMÉRICA. WWW SOBRE EDUCACIÓN, CIENCIA Y CULTURA.
<http://www.oei.es/webibe.htm>

INGLATERRA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y EMPLEO.
<http://www.dfes.gov.uk/dfeshome.htm>

MÉXICO. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.
<http://www.sep.gob.mx/>

MÉXICO. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.
<http://serpiente.dgsca.unam.mx/>

REPÚBLICA DE CHILE. MINISTERIOS DE EDUCACIÓN.
<http://www.mineduc.cl/>

FORMAS DE EVALUACIÓN SUGERIDAS:

1. Reporte de lecturas.
2. Participación individual y en equipo.
3. Informe de investigación (proyecto).
4. Trabajo de exposición (planeación, coordinación).
5. Exámenes parciales.
6. Cuadro comparativo.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
CAMPUS ARAGÓN

DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y ARTES
*LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

UNIDAD DE CONOCIMIENTO:

TEORÍA PEDAGÓGICA II

LÍNEA EJE DE ARTICULACIÓN: PEDAGÓGICA DIDÁCTICA

FASE DE FORMACIÓN: BÁSICA

CARÁCTER: OBLIGATORIA

SEMESTRE
2

CLAVE

HORAS/SEMANA	
Teoría	Práctica
4	0

CRÉDITOS
8

PROPÓSITO BÁSICO

Comprender e interpretar a la formación como objeto de estudio de la pedagogía.

* FECHA DE APROBACIÓN: DEL CONSEJO TÉCNICO DE LA ENEP ARAGÓN: 18 de febrero de 1999.

CONTENIDOS MÍNIMOS

- I. PEDAGOGÍA, FORMACIÓN Y EDUCACIÓN
- 1.1 Formación y educación.
 - 1.2 Teoría pedagógica y teoría educativa.
 - 1.3 Ciencia de la educación, ciencias de la educación y pedagogía.
- II. ENFOQUES TEÓRICOS ACTUALES DE LA PEDAGOGÍA
- 2.2 Pedagogía industrial.
 - 2.2 Pedagogía Latinoamericana.
 - 2.3 Pedagogía crítica
- III. PEDAGOGÍA Y PRÁCTICA EDUCATIVA
- 3.1 Práctica educativa, campo de intervención del pedagogo.
 - 3.2 Práctica educativa y práctica profesional del pedagogo.

MODALIDAD DIDÁCTICA: <i>CURSO</i>
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA SUGERIDA

ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES
Expositiva por parte del profesor.	<ul style="list-style-type: none">- Investigación bibliográfica.- Realizar control de lectura.- Contestar cuestionamientos.- Análisis del tema.
Debate intercambio de ideas.	<ul style="list-style-type: none">- Elaboración de un ensayo.- Participación en el debate.- Elaboración de conclusiones.
Trabajo en grupo (por equipos).	<ul style="list-style-type: none">- Repaso de contenidos.- Análisis de contenidos para presentar el informe en equipo.- Presentación de conclusiones de esta unidad.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- ABBAGNANO, N. Y A. URSALBERGHI, Historia de la Pedagogía, Edit. F.C.E., México, 1969.
- ASSA, Jaime, Historia de la Pedagogía, Ed. Aikos – Tau, S.A., España, 1982.
- BARRÓN, C. Y B. R. Bautista (et al). Análisis del curriculum de Pedagogía. ENEP-A, UNAM, México.
- BOWEN James y HOBSON, Peter R., Teorías de la Educación, Edit. Limusa, México, 1991.
- COLOM, A. Teoría y metateoría de la educación. Trillas, México.
- DEWEY, J. La ciencia de la educación. Losada , Argentina.
- DEWEY, John, Democracia y Educación, Tr. Lorenzo Lizurriaga, 8ª Edición, Edit. Lozada, Buenos aires.
- DURKHEIM, E. Educación y sociología. Linotipo.
- FERMOSO ESTÉBANEZ, Paciano. Teoría de la educación. Edit. Trillas. México, 1994.
- GADAMER, H.G. Verdad y método. Sígueme, España.
- GILBERT, Roger. Las ideas actuales en Pedagogía. Colección Pedagógica. Grijalbo. México. 1991.
- GONZÁLEZ, J. “El sujeto moral en la ética griega”, en Crítica del sujeto. UNAM. México.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto, DR. LEONARDO PATRICIA, Introducción a la Teoría de la Educación, Edit. Trillas, México, 1997.
- HOYOS, C. A. Epistemología y objeto pedagógico ¿Es la Pedagogía una ciencia?. CESU-UNAM. México.
- JAEGGER, W. Paideia., FCE, México.
- MENESES, G. (et al). Arte y Pedagogía. Lucerna. DIOGENIS. México.
- NASSIF, Ricardo. Pedagogía de este tiempo. Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1977.
- NASSIF, Ricardo. Pedagogía General. Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1989.

- NASSIF, Ricardo. Teoría de la Educación. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1989.
- PALACIOS, Jesús.. La cuestión escolar, Edit. LAIA. Barcelona, España, 1989.
- PLATÓN. Diálogos. Porrúa. México.
- PONCE, A. Educación y lucha de clases. Editores mexicanos unidos. México.
- QUINTANA, J. M. et al. Estudios sobre epistemología y Pedagogía. Anaya. España.
- RAMOS, J. La educación en la época medieval. El caballito. SEP. México.
- SOLANA, Fernando. Historia de la Educación en México. F.C.E. México, 1981.
- WEINBERG, Gregorio. Modelos educativos en la historia de América Latina. Ed. UNESCO, CEPAL, PNUD, 1995.

HEMEROGRAFÍA

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Centro de Estudios Educativos, México, 1998.

ARGENTINA. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN.
<http://www.mcye.gov.ar/indice/index.html>

BRASIL. MINISTERIO DE EDUCACIÓN.
<http://www.mec.gov.br/>

CANADA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA COLOMBIA BRITÁNICA.
<http://www.bced.gov.bc.ca/branches/curriculum/welcome.htm>
ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN.
<http://www.ed.gov/>

FRANCIA. EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCES.
<http://www.education.gouv.fr/syst/orgs4.htm>

IBEROAMÉRICA. WWW SOBRE EDUCACIÓN, CIENCIA Y CULTURA.
<http://www.oei.es/webibe.htm>

INGLATERRA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y EMPLEO.
<http://www.dfes.gov.uk/dfeshome.htm>

MÉXICO. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.
<http://www.sep.gob.mx/>

MÉXICO. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.
<http://serpiente.dgsca.unam.mx/>

REPÚBLICA DE CHILE. MINISTERIOS DE EDUCACIÓN.
<http://www.mineduc.cl/>

FORMAS DE EVALUACIÓN SUGERIDAS:

1. Presentación de control de lectura.
2. Exámenes parciales.
3. Ensayo.
4. Participación individual y por equipo.
5. Informe del tema.
6. Conclusiones (síntesis).

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
CAMPUS ARAGÓN

DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y ARTES
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA*

UNIDAD DE CONOCIMIENTO:

DIDÁCTICA GENERAL II

LÍNEA EJE DE ARTICULACIÓN: PEDAGÓGICA DIDÁCTICA

FASE DE FORMACIÓN: BÁSICA

CARÁCTER: OBLIGATORIA

SEMESTRE
2

CLAVE

HORAS/SEMANA	
Teoría	Práctica
3	1

CRÉDITOS
7

PROPÓSITO BÁSICO

Articular la didáctica con la cultura, a fin de interrelacionarla con aspectos humanos, políticos, sociales éticos y estéticos que permitan ofrecer alternativas para mejorar la práctica educativa.

* FECHA DE APROBACIÓN: DEL CONSEJO TÉCNICO DE LA ENEP ARAGÓN: 18 de febrero de 1999.

CONTENIDOS MÍNIMOS

- I. DIDÁCTICA Y FORMACIÓN DOCENTE
- 1.1 Didáctica y formación docente.
 - 1.2 Experiencias Latinoamericanas de formación docente.
 - 1.3 Fundamentos del trabajo docente.
 - 1.4 Tendencias pedagógicas de las prácticas escolares.
- II. DIDÁCTICAS ESPECIALES
- 2.1. Caracterización.
 - 2.2. Didáctica de las matemáticas.
 - 2.3. Didáctica de las ciencias experimentales.
 - 2.4. Didáctica de la historia.
 - 2.5. Didáctica de las ciencias sociales.
- III. DIDÁCTICA Y LAS BELLAS ARTES
- 3.1 Didáctica y los museos.
 - 3.2 Formación y literatura.
 - 3.3 Didáctica de la dramática creativa
 - 3.4 Didáctica del video.

MODALIDAD DIDÁCTICA: <i>CURSO</i>
--

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA SUGERIDA
--

ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES
Lluvia de ideas.	<ul style="list-style-type: none">- Investigación bibliográfica (reporte de lectura).- Participación individual.- Resumen o conclusiones de los contenidos investigados.
Trabajo en equipo.	<ul style="list-style-type: none">- Análisis de la información.- Investigación de campo.- Elaboración del informe o trabajo de la investigación.

Exposición de su trabajo de investigación con relación a los contenidos programáticos (relación teoría – práctica).	<ul style="list-style-type: none"> - Organización y coordinación de la exposición del trabajo. - Elaboración de conclusiones. - Establecer la analogía entre la teoría y la práctica con base en la elaboración de un cuadro comparativo.
---	--

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- COLL, Salvador César. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1990.
- DEREK, Eduardo y Miel Mercer. El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Ed. Paidós. Barcelona, 1994.
- DÍAZ, Barriga, Angel. Tarea Docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial, UNAM – Nueva Imagen, México, 1998.
- DIAZ, Barriga Frida. Análisis de la práctica docente. CONALEP, México, 1994.
- DAVINI, Ma. Cristina. La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía. Ed. Paidós, Buenos Aires 1995.
- EINES, Jorge y Alfredo Montovani. Didáctica de la dramática creativa, Editorial Gedisa, España.
- FERRY, Giles. Pedagogía de la formación. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, 1997.
- FERRÉS, Joan. Video y educación. Editorial Laia, Barcelona, España.
- FIERRO, Cecilia. (et al) Transformando la práctica docente. Ed. Paidós, México, 1999.
- GUERRERO, Sacristán J. y Pérez Gómez A.I. Comprender y trnasformar la enseñanza. Ed. Morato, España, 1995.
- LARROSA, Jorge. La experiencia de la lectura, Editorial Alertes, España.
- VARIOS Autores. Corrientes didácticas contemporáneas. Ed. Paidós, Barcelona, 1999.
- VARIOS Autores. Piaget en educación. Debate en torno a sus aportaciones. Ed. Paidós, UNAM, México, 1998.
- VÁZQUEZ, Fuentes Alicia. En búsqueda de la enseñanza perdida. Un modelo didáctico para educación superior. Ed. Paidós, México, 1999.
- VERA, Ma. Cristina. La didáctica en cuestión. Ed. NARCEA, España, 1995.
- ARGENTINA. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN.

<http://www.mcye.gov.ar/indice/index.html>

BRASIL. MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

<http://www.mec.gov.br/>

CANAD{a}.MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA COLOMBIA BRITÁNICA.

<http://www.bced.gov.bc.ca/branches/curriculum/welcome.htm>

ESTADOS UNIDOS DE NORTE AMÉRICA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN.

<http://www.ed.gov/>

FRANCIA. EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCÉS.

<http://www.education.gouv.fr/syst/orgs4.htm>

IBEROAMÉRICA. WWW SOBRE EDUCACIÓN, CIENCIA Y CULTURA.

<http://www.oei.es/webibe.htm>

INGLATERRA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y EMPLEO.

<http://www.dfes.gov.uk/dfeshome.htm>

MÉXICO. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.

<http://www.sep.gob.mx/>

MÉXICO. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.

<http://serpiente.dgsca.unam.mx/>

REPÚBLICA DE CHILE. MINISTERIOS DE EDUCACIÓN.

<http://www.mineduc.cl/>

FORMAS DE EVALUACIÓN SUGERIDAS:

1. Reporte de lecturas.
2. Participación individual y en equipo.
3. Informe de investigación (proyecto).
4. Trabajo de exposición (planeación, coordinación).
5. Exámenes parciales.
6. Cuadro comparativo.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
CAMPUS ARAGÓN

DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y ARTES
*LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

UNIDAD DE CONOCIMIENTO:

HISTORIA GENERAL DE LA EDUCACIÓN

LÍNEA EJE DE ARTICULACIÓN: HISTÓRICO FILOSÓFICA

FASE DE FORMACIÓN: BÁSICA

CARÁCTER: OBLIGATORIA

SEMESTRE
2

CLAVE

HORAS/SEMANA	
Teoría	Práctica
3	0

CRÉDITOS
6

PROPÓSITO BÁSICO

Comprender las diversas transformaciones de los pensamientos sistemáticos y prácticos educativos en su devenir.

* FECHA DE APROBACIÓN: DEL CONSEJO TÉCNICO DE LA ENEP ARAGÓN: 18 de febrero de 1999.

CONTENIDOS MÍNIMOS

- IV. LA EDUCACIÓN EN LA ANTIGÜEDAD CLÁSICA Y EN LA EDAD MEDIA
- 1.1 La educación en Grecia y Roma.
 - 1.4 La Educación cristiana y la patristica
 - 1.5 La escolástica, la educación seglar y las universidades Medievales.
- V. LA EDUCACIÓN EN LA ÉPOCA MODERNA
- 2.1 Educación en el renacimiento y el Humanismo Pedagógico.
 - 2.2 La Educación en la Reforma y contrarreforma.
 - 2.3 La Educación durante los siglos XVII y XVIII.
- VI. LA EDUCACIÓN EN LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA
- 3.1 La propuesta educativa de la pedagogía romántica y la pedagogía científica.
- El industrialismo y la Educación Socialista.
La educación nueva, el activismo y la educación en la era espacial.

MODALIDAD DIDÁCTICA: <i>CURSO</i>
<i>METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA SUGERIDA:</i>

ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES
Lluvia de ideas.	<ul style="list-style-type: none">- Investigación bibliográfica (reporte de lectura).- Participación individual.- Resumen y conclusiones de los contenidos investigados.
Trabajo en equipo.	<ul style="list-style-type: none">- Análisis de la información.- Elaboración de un ensayo por unidad temática.
Exposición por equipos.	<ul style="list-style-type: none">- Organización y coordinación de la exposición.- Elaboración de conclusiones.- Establecer la analogía entre períodos, corrientes y autores por medio de la elaboración de un

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- ABBAGNANO, N. Visalberghi A. Historia de la pedagogía. F.C.E. México, 1975
- AGUIRRE, Ma. Esther. Calidoscopios comenianos. UNAM / Plaza Valdés, México, 1987.
- AGUSTÍN DE HIPONA, Santo. Del maestro. Universidad Iberoamericana, 115 p.p. Departamento de Filosofía, 1990, (Cuadernos de filosofía; 13).
- BONVECCHIO, Claudio (Comp). El mito de la Universidad. Textos de MME. Stael, Humbolot, Hegel, Heine, Cousin, Schopenhauer, Nietache, Cantoni, DE Dominicis, Labriola, Adelf; Weber, ORTEGA y Gasset, Mann. Siglo XXI/UNAM. México, 1991.
- COMENIO, Juan Amós. Didáctica Magna. Porrúa. México, 1984.
- DEWEY, John. La ciencia de la educación. Losada. Buenos Aires, 1941. 109 p.p.
- DÍAZ, González Iturbe Alfredo. Pestalozzi y las bases de la educación moderna. SEP/El Caballito. México, 1986.
- DILTHEY, Wilhelm. Fundamentos de un sistema de pedagogía. Losada, Buenos Aires, 1965.
- ERASMO. Ensayos escogidos. SEP. México, 1986, 423 p. (Cien del mundo).
- FRANKENA, William K. Tres filosofías de la educación en la historia: Aristóteles-Kant-Dewey. Uthea. México, 1968. 380 p.p.
- FREY, Herbert. La arqueología negada del nuevo mundo. CONACULTA, México, 1995.
- FROST, Elsa Cecilia (Comp). La educación y la ilustración en Europa. SEP/ El Caballito, México, 1986.
- GRANJA CASTRO, Dulce María. “Sobre las lecciones de Pedagogía de Immanuel Kant: consideraciones en torno a la filosofía kantiana de la educación”. Signos filosóficos, No. 3 p. 74-88, ene-jun, 2000.
- HEGEL, George Wilhelm Friederich. Escritos pedagógicos. 2a. Ed. Fondo de Cultura Económica. México. 188 p.p. (Sección de obras de Filosofía).
- HERNÁNDEZ, Margarita y Valdivia Luis Miguel. Makarenko y la educación colectivista. México, SEP/El Caballito, México. 1985.
- HIERRO, Graciela. “La filosofía de la educación en Kant”. Teoría, Vol. 1 N0. 1 p. 357-367, 1987.

- HOOK, Sydney. John Dewey: semblanza intelectual. Barcelona, México, Paidós, 2000. 169 p.p.
- JAEGER, Werner. Paideia: los ideales de la cultura griega. F.C.E., México, 1971.
- LARROYO, Francisco. Historia general de la pedagogía. Porrúa. México, 1979.
- LUZURIAGA, Lorenzo. La pedagogía contemporánea, Buenos Aires, Losada, 1976.
- MANACORDA, Mario Alighiero. Historia de la educación. Siglo XXI, México, 1987.
- MARTÍNEZ, Humberto (Comp). Erasmus de Rottterdam. Ensayos escogidos. SEP, México, 1988.
- NIETZSCHE, Frederich Wilhelm. Schopenhauer como educador: tercera consideración intempestiva (1874). Madrid, Valdemar, 1999, 165 p.p.
- PÉREZ DE LA CRUZ, Rosa Elena. Filosofía existencial y educación. México, UNAM – ENP. México, 1991, 75 p.p.
- PICHARDO PAREDES, Josafat, (Com.) Rabelais: la educación en el renacimiento francés. SEP, el Caballito. México.
- RAMOS, Luis (comp.) La educación en la época medieval. SEP/El Caballito. México, 1985.
- ROSSEAU, Juan Jacobo. Emilio o de la educación, Porrúa, México, 1976.
- SALMERÓN, Hilda Beatriz. “Algunos comentarios de Russell sobre la educación”. *Perspectivas docentes*, To. 20 p. 44-47. 1997.
- SANTONI, Rugio Antonio. Milenios de sociedad educadora. Un encuentro con las raíces occidentales de nuestro quehacer. Voces y Vuelos, México, 2000.
- SANTONI, Rugio Antonio. Historia social de la educación. IMCED. México, 1996. (Cuadernos del IMCED, 8 y 17)
- TOMÁS DE AQUINO, Santo. Opúsculos filosóficos selectos. SEP. 1987, 278 p.p.
- VILANOU I. TORRANO, Conrad. “La pedagogía en Wittgenstein: a propósito de una posible lectura ética de aquellos años perdidos”. *Perspectivas docentes*, No. 15, 1995. pp. 9-19.
- “Un fragmento (1764-1765)”, en Paul Arthur Schilpp. La ética precrítica de Kant. México, UNAM, IIF, 1997, pp. 93-106.
- ARGENTINA. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN.
<http://www.mcye.gov.ar/indice/index.html>

BRASIL. MINISTERIO DE EDUCACIÓN.
<http://www.mec.gov.br/>

CANADA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA COLOMBIA BRITÁNICA.
<http://www.bced.gov.bc.ca/branches/curriculum/welcome.htm>

ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN.
<http://www.ed.gov/>

FRANCIA. EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCÉS.
<http://www.education.gouv.fr/syst/orgs4.htm>

IBEROAMÉRICA. WWW SOBRE EDUCACIÓN, CIENCIA Y CULTURA.
<http://www.oei.es/webibe.htm>

INGLATERRA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y EMPLEO.
<http://www.dfes.gov.uk/dfeshome.htm>

MÉXICO. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.
<http://www.sep.gob.mx/>

MÉXICO. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.
<http://serpiente.dgsca.unam.mx/>

REPÚBLICA DE CHILE. MINISTERIOS DE EDUCACIÓN.
<http://www.mineduc.cl/>

FORMAS DE EVALUACIÓN SUGERIDAS:

1. Reporte de lecturas.
2. Participación individual y en equipo.
3. Trabajo de exposición (planeación, coordinación).
4. Exámenes parciales.
5. Cuadro comparativo.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
CAMPUS ARAGÓN

DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y ARTES
*LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

UNIDAD DE CONOCIMIENTO:

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

LÍNEA EJE DE ARTICULACIÓN: HISTÓRICO FILOSÓFICA

FASE DE FORMACIÓN: BÁSICA

CARÁCTER: OBLIGATORIA

SEMESTRE
3

CLAVE

HORAS/SEMANA	
Teoría	Práctica
3	0

CRÉDITOS
6

PROPÓSITO BÁSICO

Debatir el estado actual del discurso pedagógico en México y tener una aproximación histórica de su devenir.

* FECHA DE APROBACIÓN: DEL CONSEJO TÉCNICO DE LA ENEP ARAGÓN: 18 de febrero de 1999.

CONTENIDOS MÍNIMOS

- III. LA EDUCACIÓN EN MESOAMÉRICA Y EN LA ÉPOCA COLONIAL
- 1.4 La educación en el contexto histórico – cultural mesoamericano.
 - 1.5 La educación durante los siglos XVI y XVII.
 - 1.6 La educación ilustrada en la Nueva España.
- IV. LA EDUCACIÓN EN MÉXICO INDEPENDIENTE
- 2.1 La situación histórica durante el siglo XIX y principios del XX y sus repercusiones en la educación.
 - 2.2 Las reformas educativas liberales.
 - 2.3 La educación positivista. Aportaciones pedagógicas de los educadores mexicanos de este período.
- V. LA EDUCACIÓN DURANTE EL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA
- 1.1 Contexto histórico de la educación; período 1917-1940.
 - 1.2 Principios educativos emanados de la revolución mexicana: La educación y su relación con el progreso, desarrollo, modernización, integración nacional y reivindicación social.
 - 1.3 Experiencias educativas: educación laica, escuela racionalista, educación activa y escuela socialista.
 - 2 LA EDUCACIÓN DE 1940 AL ESTADO NEOLIBERAL
 - 2.1 La política de unidad nacional y la educación.
 - 2.2 Democratización y masificación de la educación.
 - 2.3 Modernización educativa.

MODALIDAD DIDÁCTICA: <i>CURSO</i>
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA SUGERIDA:

ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES
Expositiva por parte del profesor.	-Elaboración de un reporte o control de lectura. -Participación en clase. -Elaboración de un resumen (síntesis).

<p>Discusión de temas en grupos pequeños.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Investigación bibliográfica. -Elaboración de fichas de trabajo. -Participación individual y en equipo. -Organización de su equipo para la discusión. -Elaboración de conclusiones.
<p>Panel o simposio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Organización del panel o simposio. -Planeación de las actividades. -Análisis y síntesis de lo trabajado. -Presentación del producto (ensayo – trabajo).

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

CUELI, José. (coord.) Valores y metas de la educación en México. SEP/La Jornada, 1990.

DE REGIL, Velez José Rafael. (coord.) 1988-1994 ilusión y desaliento, balance del sexenio salinista. Universidad Iberoamericana, 1995.

DUCOING, Patricia. La pedagogía en la universidad de México. CESU-UNAM. México, 1990.

ESCALANTE, Pablo. Educación e ideología en México Antiguo. SEP/El caballito. México.

GUEVARA, Niebla Gilberto. La educación socialista en México (1934-1945). SEP/El caballito, 1985.

GUZMÁN, José Teodulo. Alternativas para la educación en México.

LARROYO, Francisco. Historia comparada de la educación en México. Porrúa.

MARTÍNEZ, Jiménez Alejandro. La educación primaria en la formación social mexicana 1875-1965. UAM Xochimilco, UPN.

MONROY, Huitrón Guadalupe. Política educativa de la Revolución 1910-1940. SEP, 1985.

PÉREZ Gutiérrez Teresa. Francisco Larroyo y la historia de la educación en México: Configuración de un campo disciplinario. CESU-UNAM, 1997.

PÉREZ, Puente Leticia. De maestros y discípulos. México, siglos XVI-XIX. CESU-UNAM. México, 1998.

RODRÍGUEZ, Alberto. Los orígenes de la teoría pedagógica en México. Elementos para una construcción didáctica. UNAM. (Colección posgrado 12). 1999.

RODRÍGUEZ, Gómez Roberto (coord.). Universidad contemporánea. Porrúa, UNAM, 1994.

SOLANA, Fernando. Historia de la educación pública en México. SEP, FCE, 1986.

STAPPLES, Anne. Educación: Panacea del México independiente. SEP, El caballito, 1985.

TANK DE ESTRADA, Dorothy. "Tensión en la torre de marfil. La educación en la segunda mitad del siglo XVIII mexicano", en Ensayos sobre la historia de la educación en México. El Colegio de México.

TORRES, Valentina. El pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet. SEP/El caballito, México, 1995.

VÁZQUEZ, Josefina Zoraida. "El pensamiento renacentista español y los orígenes de la educación novohispana". en Ensayos sobre la historia de la educación en México. El Colegio de México.

VÁZQUEZ, Josefina. Nacionalismo y educación en México. El Colegio de México.

ZEA, Leopoldo. El positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia. FCE.

ARGENTINA. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN.
<http://www.mcye.gov.ar/indice/index.html>

BRASIL. MINISTERIO DE EDUCACIÓN.
<http://www.mec.gov.br/>

CANADA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA COLOMBIA BRITÁNICA.
<http://www.bced.gov.bc.ca/branches/curriculum/welcome.htm>

ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN.
<http://www.ed.gov/>

FRANCIA. EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCÉS.
<http://www.education.gouv.fr/syst/orgs4.htm>

IBEROAMÉRICA. WWW SOBRE EDUCACIÓN, CIENCIA Y CULTURA.
<http://www.oei.es/webibe.htm>

INGLATERRA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y EMPLEO.
<http://www.dfes.gov.uk/dfeshome.htm>

MÉXICO. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.

<http://www.sep.gob.mx/>

MÉXICO. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.

<http://serpiente.dgsca.unam.mx/>

REPÚBLICA DE CHILE. MINISTERIOS DE EDUCACIÓN.

<http://www.mineduc.cl/>

FORMAS DE EVALUACIÓN SUGERIDAS:

1. Control de lectura.
2. Fichas de trabajo.
3. Participación individual y en grupo.
4. Trabajo o ensayo.
5. Resumen.
6. Planeación y organización del panel.
7. Exámenes parciales.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
CAMPUS ARAGÓN

DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y ARTES
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA[♦]

UNIDAD DE CONOCIMIENTO:

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

**LÍNEA EJE DE
ARTICULACIÓN:**

HISTÓRICO FILOSÓFICA

FASE DE FORMACIÓN:

BÁSICA

CARÁCTER:

OBLIGATORIA

SEMESTRE
4

CLAVE

HORAS/SEMANA	
Teoría	Práctica
3	0

CRÉDITOS
6

PROPÓSITO BÁSICO

Comprender la articulación histórica entre la filosofía y la pedagogía, donde esta última se constituye como praxis de la primera.

[♦] FECHA DE APROBACIÓN: DEL CONSEJO TÉCNICO DE LA ENEP ARAGÓN: 18 de febrero de 1999.

CONTENIDOS MÍNIMOS

- I. INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN
- 1.1 El saber filosófico y la filosofía como metalenguaje y como metafísica.
 - 1.2 Objetivos de la filosofía de la educación, metalenguaje y epistemología de los saberes pedagógicos. Antropología, teleología y axiología de la educación.
- II. FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA DE LA ESENCIA
- 2.1 Pedagogía platónico-tradicionales: Platón, Fenomenología y Pedagogía Tradicional.
 - 2.2 Pedagogías marxistas.
 - 2.3 Pedagogías personalistas.
- III. FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA DE LA EXISTENCIA
- 2.4 Pedagogías activas, nuevas y tecnocientíficas.
 - 2.5 Pedagogías existencialistas y posmodernas.

MODALIDAD DIDÁCTICA: <i>CURSO</i>
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA SUGERIDA:

ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES
Trabajo en equipos (corrillos).	<ul style="list-style-type: none">- Investigación bibliográfica sobre el tema asignado.- Análisis de los contenidos del tema.- Elaboración del informe.- Presentación del informe.
Debate.	<ul style="list-style-type: none">- Elaboración de un ensayo.- Presentación del ensayo ante el grupo.- Participación en el debate.- Aportaciones y propuestas.
Lluvia de Ideas (conducción del profesor).	<ul style="list-style-type: none">- Análisis de los contenidos.- Elaboración de conclusiones (síntesis) con ayuda del profesor.- Presentación de las conclusiones por escrito y oralmente.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Filosofías de la Educación. Paideia. CEAC. Barcelona, 1992.
- ADORNO, T. W. Y Horkheimer M, Dialéctica del iluminismo, Punto Crítico. Argentina.
- AGUSTÍN DE HIPONA, Santo. Del maestro. Universidad Iberoamericana, Departamento de Filosofía. (Cuadernos de filosofía, 13) 1990, 115 pp.
- ALBA, Alicia de,(comp.) Teoría y Educación. Entorno al carácter científico de la educación. CESU/UNAM, México, 1990.
- BUNGE, Mario Augusto. Racionalidad y realismo. Alianza. Madrid. 1985, 191 pp.
- CARR, Wilfred. Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica. La Coruña. Fundación Paidea, 1999.
- COLOM, A. J. Teoría y metateoría de la educación. Trillas. México, 1982.
- DEWEY, John. La ciencia de la educación. Losada. Buenos Aires. 1941, 109 pp.
- DEWEY, John. Democracia y educación. Ed. Morata. Madrid, 1998.
- FRANKENA, William K. Tres filosofías de la educación en la historia: Aristóteles-Kant-Dewey. Uthea. México. 1968, 380 pp.
- FREUD, S. El malestar en la cultura. Alianza. Madrid, 1973.
- FULLAT, Octavi. Filosofía de la educación. Síntesis. Madrid, 2000.
- GEHLEN, A. El hombre. Sígueme. Salamanca, 1980.
- GRACÍA, Jorge E. La Filosofía y su historia. UNAM Instituto de Investigaciones Filosóficas, México. 1998, 533 pp. (Historia de la Filosofía).
- GRANJA CASTRO, Dulce María. "Sobre las lecciones de Pedagogía de Immanuel Kant: consideraciones en torno a la filosofía kantiana de la educación". Signos Filosóficos, No. 3. pp. 74-88 ene-jun 2000.
- HEGEL, G. W. F. Fenomenología del espíritu, México, F.C.E. 1987.
- HEGEL, G. W. F. Escritos pedagógicos. 2ª Ed. F.C.E. México. 188 pp. (Sección de obras de Filosofía).
- HEIDEGGER, M. El ser y el tiempo. F.C.E. México, 1989.
- HIERRO, Graciela. "La Filosofía de la educación de Kant". Teoría vol. 1, No. 1. 1987, pp. 357-367.

- HOOK, Sidney. John Dewey: Semblanza intelectual. Paidós. Barcelona. 2000, 169 pp.
- KANT, E. Crítica de la razón práctica. Porrúa. México, 1990.
- LUHMANN, Niklas. El sistema educativo: problemas de reflexión. Universidad de Guadalajara: Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente. 1993. México, 400+1XXIX p. (laberinto de cristal).
- MARLEAU-PONTY, M. Fenomenología de la percepción. Península. Barcelona, 1988.
- MARTZ, F. Introducción a la pedagogía. Sígueme. España, 1990.
- MARX, C. Manuscritos económico-filosóficos. F.C.E. México, 1984.
- MOORE, G. E. Introducción a la teoría de la Educación. Aianza Editorial. Madrid, 1983.
- MOORE, T. W. Introducción a la Filosofía de la Educación. Trillas. México. 1987. 115 pp.
- MOSTERÍN, Jesús. Racionalidad y acción humana. Alianza, Madrid. 1978, 199 pp.
- NIETZSCHE, Frederich Wilhelm. Shopenhauer como educador: tercera consideración intempestiva (1847). Valdemar. Madrid. 1999, 165 pp.
- NOZICK, Robert. La naturaleza de la racionalidad. Paidós. Barcelona. 1995, 286 pp.
- PÉREZ DE LA CRUZ, Rosa Elena. Filosofía existencial y educación. UNAM-ENP. México. 1991, 75 pp.
- PICÓ, J. Modernidad y postmodernidad. Alianza. México, 1995.
- PLATÓN. Diálogos. Porrúa. México, 1992.
- SALMERON, Hilda Beatriz. “Algunos comentarios de Russell sobre la educación”
Perspectivas docentes. No. 20. 44-47 pp. 1997,
- SARTRE, J. P. El existencialismo es un humanismo. Huescar. Buenos Aires, 1972.
- SKINNER, B. F. Más allá de la libertad y la dignidad. SALVAT. Barcelona, 1989.
- SUCHODOLSKI, B. Fundamentos de pedagogía socialista. LAIA. Barcelona, 1980.
- VELÁZQUEZ, E. B. Mitos y símbolos de la educación. Lucerna Diogenis. México, 1997.
- VILANOU I. TORRANO, Conrad. “La Pedagogía en Wittgenstein: a propósito de una posible lectura ética de aquellos años perdidos”.
Perspectivas docentes. No. 15. 1995, 9-19 pp.

YUREN CAMARENA, María Teresa. La formación, horizonte del quehacer académico: reflexiones filosófico-pedagógicas. Universidad Pedagógica Nacional, México. 1999, 11 pp. (Textos 11).

Carmen Trueba Atienza compiladora. Racionalidad: lenguaje, argumentación y acción. Universidad Autónoma Metropolitana. Iztapalapa: Plaza y Valdés. México. 2000, 293 pp.

Paul Arthur Schilpp, “Un fragmento (1764-1765)”, en La ética precrítica de Kant. UNAM-IIF México. 1997, pp. 93-106.

ARGENTINA. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN.

<http://www.mcye.gov.ar/indice/index.html>

BRASIL. MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

<http://www.mec.gov.br/>

CANADA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA COLOMBIA BRITÁNICA.

<http://www.bced.gov.bc.ca/branches/curriculum/welcome.htm>

ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN.

<http://www.ed.gov/>

FRANCIA. EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCÉS.

<http://www.education.gouv.fr/syst/orgs4.htm>

IBEROAMÉRICA. WWW SOBRE EDUCACIÓN, CIENCIA Y CULTURA.

<http://www.oei.es/webibe.htm>

INGLATERRA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y EMPLEO.

<http://www.dfes.gov.uk/dfeshome.htm>

MÉXICO. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.

<http://www.sep.gob.mx/>

MÉXICO. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.

<http://serpiente.dgsca.unam.mx/>

REPÚBLICA DE CHILE. MINISTERIOS DE EDUCACIÓN.

<http://www.mineduc.cl/>

FORMAS DE EVALUACIÓN SUGERIDAS:

1. Presentación de un ensayo.
2. Informe o trabajo.
3. Participación individual y en grupo.
4. Conclusiones por escrito y oral.
5. Exámenes parciales.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
CAMPUS ARAGÓN

DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y ARTES
*LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

UNIDAD DE CONOCIMIENTO:

EPISTEMOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

LÍNEA EJE DE ARTICULACIÓN: INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

FASE DE FORMACIÓN: BÁSICA

CARÁCTER: OBLIGATORIA

SEMESTRE
2

CLAVE

HORAS / SEMANA	
Teoría	Práctica
3	0

CRÉDITOS
6

PROPÓSITO BÁSICO

Realizar una aproximación a la problemática epistemológica de la pedagogía y sus implicaciones en la formación del pedagogo.

* FECHA DE APROBACIÓN: DEL CONSEJO TÉCNICO DE LA ENEP ARAGÓN: 18 de febrero de 1999.

CONTENIDOS MÍNIMOS

I. DE LA FILOSOFIA A LA EPISTEMOLOGIA

- 1.1 Concepto de Epistemología.
- 1.2 Relación entre la filosofía, epistemología, ciencia y arte.
- 1.3 Relación epistemológica-metodología.

II. LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LO HISTÓRICO SOCIAL

- 2.1 Construcción del conocimiento-reconstrucción de la realidad.
- 2.2 El proceso de conocimiento en las Ciencias Sociales; de la explicación a la interpretación-comprensión.
- 2.3 Historia, cultura, símbolo y visión filosófica.
- 2.4 El conocimiento como producto de la actividad creadora del hombre.

III. RELACIÓN EPISTEMOLOGÍA-PEDAGOGÍA.

- 3.1 La relación de los elementos epistemológicos en el proceso de Investigación educativa.
- 3.2 Elementos para un análisis epistemológico en el ámbito pedagógico.
- 3.3 El análisis epistemológico en la investigación pedagógica actual (categorías, objeto de estudio, contexto, teoría, metodología y técnicas).

MODALIDAD DIDÁCTICA: <i>CURSO</i>
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA SUGERIDA:

ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES
Recuperación de un proyecto de investigación elaborado en cualquiera de los tres semestres anteriores.	- Investigación documental.
Realización de la investigación y desarrollo de los puntos.	- Lectura de avances de la investigación en clase.
Presentación formal del trabajo de investigación en un foro de investigación pedagógica.	- Organización de equipos para presentar lecturas complementarias.
Discusión de avances de la investigación en clase.	- Organización del foro.

Lecturas de textos complementarios.	
Exposición de algunos temas por el profesor.	

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

ADORNO. Epistemología de las ciencias sociales. Cátedra, Madrid, 2001, 128 p.p.

ASTIVERA, Armando. Metodología de la investigación. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1973.

BUNGE, Mario Augusto. Epistemología: curso de actualización. Siglo XXI, México, 1997. 252 p.p.

BORGES, Jorge Luis. "La doctrina de los ciclos". En: Jorge Luis Borges. Diccionario, una antología de sus textos. Edición, Introducción, prólogos y notas de Emir Rodríguez Monegal, México, F.C.E., 1985.

DANCY, Jonathan. Introducción a la epistemología contemporánea. Tecnos, Madrid, 1993, 291 p.p.

ESQUILO. Prometeo encadenado. Ed Porrúa, México, 1981.

FOCAULT, Michel. Yo, Pierre Riviere. Ed. Tusquets, España, 1983.

GARADUY, Roger. El pensamiento de Hegel. Ed. Seix Barral, Barcelona, 1974.

HEGEL, G.W.F. Fenomenología del espíritu. FCE, México, 1982.

HOYOS MEDINA, Carlos Ángel. Epistemología y objeto pedagógico ¿es la Pedagogía una ciencia? Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de estudios sobre la Universidad, México, 1992, 148 p.p.

KOPOLOWITZ, Herb. "La epistemología constructivista de J. Piaget. Exploración y comparación con varias alternativas teóricas", en cpll, César. Psicología genética y educación. Implicaciones pedagógicas de las teorías de Jean Piaget, Ed. Oikos Tau (en prensa) Barcelona.

NIETZSCHE, Friderich. El nacimiento de la tragedia. México, Ed. Alianza, 1988.

PIAGET, Jean. "Epistemología de las relaciones interdisciplinarias". En: Apostel, Leo, et al. Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y la investigación de las universidades. ANUIES, México, 1975.

PIAGET, Jean . "Epistemología genética. Biogénesis de los conocimientos", en Mardones J.M. y N. Ursúa. Filosofía de las ciencias humanas y sociales, Ed. Fontamara, México, 1987.

SAMAJA, Juan. Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación. 2ª Ed. Eudeba, Buenos Aires, 1994, 414 p.p.

SCCHEFFLER, Israel. Las condiciones del conocimiento una introducción a la epistemología y a la educación. Universidad Nacional Autónoma de México, 1973, 178 p.p.

SOUTO, Arturo. El ensayo. ANUIES, México, 1975.

URIBE ORTEGA, Marta. "Jean Piaget y sus implicaciones en la educación", Perfiles Educativos, no. 57/58, p.p. 30-43, jul-dic, 1992.

WEISCHENDEL, Wilhelm. Los filósofos entre bambalinas. F.C.E., México, 1985.

XIRAU, Ramón. Introducción a la historia de la filosofía. UNAM, México, 1981.

YUREN CAMARENA, María Teresa. "Racionalidad, conciencia y educación: aproximación a una problemática". Revista mexicana de sociología, vol. 53, No. 4 p.p. 75-91, 1991.

HEMEROGRAFÍA

Revista Universidad Futura, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1999.

ARGENTINA. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN.

<http://www.mcye.gov.ar/indice/index.html>

BRASIL. MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

<http://www.mec.gov.br/>

CANADÁ. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA COLOMBIA BRITÁNICA.

<http://www.bced.gov.bc.ca/branches/curriculum/welcome.htm>

ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN.

<http://www.ed.gov/>

FRANCIA. EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCÉS.

<http://www.education.gouv.fr/syst/orgs4.htm>

IBEROAMÉRICA. WWW SOBRE EDUCACIÓN, CIENCIA Y CULTURA.

<http://www.oei.es/webibe.htm>

INGLATERRA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y EMPLEO.

<http://www.dfes.gov.uk/dfeshome.htm>

MÉXICO. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.

<http://www.sep.gob.mx/>

MÉXICO. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.

<http://serpiente.dgsca.unam.mx/>

REPÚBLICA DE CHILE. MINISTERIOS DE EDUCACIÓN.

<http://www.mineduc.cl/>

FORMAS DE EVALUACIÓN SUGERIDAS:

Investigación terminada.

Participación en el foro de investigación pedagógica.

Participación en clase.

Anexo 12. Cuestionarios respondidos por los estudiantes

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
MAESTRIA EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

El presente cuestionario tiene la intención de recopilar datos para la realización de un trabajo de investigación de la Maestría de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, los datos obtenidos serán anónimos por lo que para fines de identificación de los participantes en el análisis de la información te pedimos elegir un seudónimo. Agradeciendo de antemano tu amable participación te solicitamos de la manera más atenta que tus respuestas sean precisas y sinceras.

1.- Seudónimo

2. Sexo (X) (F) 3. Edad: ___21___ 4. Año de Ingreso: ___2015___

5. Semestre: ___octavo___ 6. Estudiante de Tiempo Completo: Sí (X) No ()

7. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica 1 y 2?: Autores como Comenio, Rousseau y Pestalozzi

8. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en Teoría Pedagógica I y II?

Los tres autores mencionados anteriormente, ya que considero que son las bases de la pedagogía.

9. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica I y II con América Latina?

Los autores mencionados provienen de Europa y al decir también que son la base de la pedagogía, puedo considerar que para abordar un contexto Latinoamericano se necesitan los autores base, para que así, se cree algo nuevo y contextualizado.

10. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II? Diferentes definiciones del currículo y de la didáctica y como se han llevado a cabo a lo largo de la historia, por ejemplo, prácticas en diferentes instituciones.

11. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II? Conocer las diferentes posturas de los autores respecto al tema de didáctica y currículo.

12. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y Didáctica General II? Es un seguimiento, el cual en primer lugar nos dan diferentes posturas sobre el tema y al mismo tiempo como diferentes autores hacen la crítica sobre el correcto o el inadecuado uso de la didáctica.

13. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía? Recuerdo que aquí también se retomaron diferentes autores que tuvieron relevancia en la educación. Como Rousseau, Comenio, y las diferentes maneras de enseñanza en Grecia y Roma.

14. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía? Conocer la historia del pedagogo, a lo largo del tiempo y como se ha ido transformando.

15. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía con América Latina? Los contenidos se dieron primordialmente en un contexto europeo, sin embargo, para conocer el contraste de como la educación se da en América Latina es necesario conocer cómo se da en Europa ya que de aquí se ha partido los términos de pedagogía y después llegaron a América.

16. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México? Diferentes pedagogos mexicanos, como su historia y su bibliografía.

17. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México? Conocer diferentes nombres mexicanos y acontecimientos de pedagogos en México.

18. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México? Los articulo porque es importante conocer a los autores nacionales y como han tenido un impacto en el país, en Latinoamérica y en el mundo.

19. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación? Un recorrido histórico desde A.C. hasta D.C. con diferentes autores y acontecimientos relevantes en la filosofía.

20. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación? Todo el recorrido histórico que desconocía

21. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación? La filosofía es una de las muchas bases de la pedagogía, entonces es necesario conocer de filosofía para conocer a la pedagogía.

22. ¿Cuáles contenidos recuerdan haber visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología? No recuerdo

23. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía? No hubo eventos significativos en esa materia.

24. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía? En concreto no sabría responder.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

El presente cuestionario tiene la intención de recopilar datos para la realización de un trabajo de investigación de la Maestría de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, los datos obtenidos serán anónimos por lo que para fines de identificación de los participantes en el análisis de la información te pedimos elegir un seudónimo. Agradeciendo de antemano tu amble participación te solicitamos de la manera más atenta que tus respuestas sean precisas y sinceras.

1.- Seudónimo: RCAARAGON

2. Sexo (F) 3. Edad: 21 4. Año de Ingreso: 2014

5. Semestre: 8 6. Estudiante de Tiempo Completo: Sí () No (X)

7. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica 1 y 2?

1.- libros básicos como los diálogos de platon didáctica magna, el Emilio y como Gertrudis educa a sus hijos, con el fin de conocer y definir el objeto de la pedagogía, formación.

2.- cuestiones relacionadas con quello grupos sociales excluidos o mirados socialmente de otra manera, relacionándolos con nuestro campo de estudio, formación.

8. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en Teoría Pedagógica I y II?

Pues conocer la parte en donde el pedagogo puede intervenir, el conocimiento del objeto de estudio de la pedagogía a base de pedagogos y teorías y el gran bagaje cultural que tiene esta carrera.

9. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica I y II con América Latina? lo relaciono en cuestión de que por ser parte de un mismo continente las cuestiones sociales, es decir, contextuales pueden estar muy ligadas, la falta de inclusión de aquellas poblaciones en donde la formación del ser humano se ve desvinculada por las desigualdades económicas principalmente al igual culturales.

10. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II? Las dos tradiciones que tiene la didáctica, anglosajona y norteamericana y cuestiones de educación mediadas por la estética.

11. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II? Conocer que la formación parte de muchas cuestión, en este caso mediante la didáctica en el proceso de enseñanza aprendizaje.

12. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y Didáctica General II? Pues van de la mano en el sentido en que primero se visualiza las definiciones de didáctica y sus características y después tomar de esto para llevarlo a la practica con una base formativa.

13. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía? Pues conocer a nivel global pedagogos o personajes que lucharon por la educación bajo un enfoque humanista.

14. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía? Conocer que personajes fueron valientes por luchar por una educación debido a que el momento histórico en el que se ubicaba era difícil defender una educación para todos, debido por la lucha de clases.

15. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía con América Latina? Es parte de, pues en AL aun siguen persistiendo cuestiones de lucha educativa.

16. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México? Fue una unidad muy enriquecedora e influyente en la motivación debido a que se vio aquellos personajes Mexicanos que influyeron significativamente en las cuestiones educactivas para aquellas poblaciones que se encontraban lejos de las posibilidades para resivir educación, laica y gratuita.

17. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México? Conocer y reconocer la participación de personajes que lucharon por mejoras educacionales dentro del país.

18. ¿Cómo artículos los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México? Que todas las personalidades vistas durante la materia lucharon por mejorar las condiciones educativas poco a poco en todo el país.

19. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación? Todos aquello filósofos que participaban en cuestiones educacionales en diferente ámbitos.

20. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación? Que se retoman mucho las cuestiones de formación, bildug, praxis, entre otros conceptos que son parte de una reflexión y análisis.

21. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?
Eran personajes que hicieron algo importante para contribuir a la formación en los tiempos antes de cristo

22. ¿Cuáles contenidos recuerdan haber visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología?
La definición de esta, como puede ser parte de la pedagogía para usar la reflexión, análisis y critica, autores críticos y difíciles de entender debido a sus ideas tan criticas.

23. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?
Que la epistemología es parte de la pedagogía que nos puede ayudar a ver la realidad existente desde otra perspectiva, haciéndonos capaces de pensar de distinta forma y contribuir a la formación como una transformación.

24. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?
Pues la epistemología complementa a la pedagogía para ser parte de una transformación critica de la realidad, la creación de conocimiento no visualizados por otras personas debido a la enajenación de cualquier tipo.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

El presente cuestionario tiene la intención de recopilar datos para la realización de un trabajo de investigación de la Maestría de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, los datos obtenidos serán anónimos por lo que para fines de identificación de los participantes en el análisis de la información te pedimos elegir un seudónimo. Agradeciendo de antemano tu amable participación te solicitamos de la manera más atenta que tus respuestas sean precisas y sinceras.

1.- Seudónimo

2. Sexo (M) F

3. Edad: 20

4. Año de Ingreso: 2014

5. Semestre: Octavo

6. Estudiante de Tiempo Completo: Sí (X) No ()

7. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica 1 y 2?
Principales pedagogos y su teoría entre ellos vimos a Pestalozzi, Comenio, Montessori, Aristóteles.

8. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en Teoría Pedagógica I y II?
Fue conocer un poco de las teorías pedagógicas y su historicidad

9. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica I y II con América Latina?
De estos contenidos se desprende o se basan otras teorías pedagógicas y su aplicación en otro contexto y otro tiempo

10. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?
Vimos la diferencia entre didáctica y pedagogía ya que al inicio muchos solíamos confundirlas, que es didáctica, vimos un poco de planeaciones

11. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?
De estas materias recuerdo más las actividades realizadas que los conceptos de didáctica,

12. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y Didáctica General II?
Posteriormente los usamos en otras materias como Diseño de Recursos Didácticos

13. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?

En esta materia recuerdo que vimos por etapas como han surgido y se han modificado los procesos educativos a lo largo de la historia en distintas civilizaciones

14. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?

15. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía con América Latina?

Lo fuimos utilizando posteriormente en otras materias relacionadas con Historia

16. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

Recuerdo que en esta materia se dejaba cada clase una lectura sobre pedagogos que tuvieron una fuerte influencia en México como Luis E. Chávez, Gabino Barreda, Justo Sierra, José Vasconcelos, Carlos A. Carrillo, Gregorio Torres Quintero y cuál fue su legado e impacto

17. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

Conocer las aportaciones de cada pedagogo en México y como muchas de estas propuestas y teorías prevalecen en la educación mexicana

18. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

En algunas materias relacionadas es necesario saber la historicidad de la educación mexicana y sus aportaciones

19. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

Recuerdo que inicialmente vimos la importancia de la filosofía a la educación, algunos métodos de los que se basa, la visión antropológica, axiológica y teológica; así como algunos filósofos representativos en la pedagogía

20. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

Conocer cómo se articula la filosofía con la educación, sus teorías y las distintas visiones con las que un autor se desprende y su articulación con la pedagogía

21. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

Los filósofos vistos se han visto en clases anteriores y también posteriores y es necesario conocerlos para poder adentrarnos en sus posturas,

22. ¿Cuáles contenidos recuerdan haber visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología?

Dentro de la clase solamente vimos la relación entre epistemología y educación, para explicar que es epistemología hicimos una exposición final en donde se abordaba un tema y decíamos su relación con la educación, así mismo revisamos por fuera que era epistemología ya que en lo personal se me complican estos conceptos

23. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?

Pues realmente de esta clase no hubo algo significativo ya que me costó algunos semestres más comprender un poco más sobre epistemología con ayuda de otros profesores.

24. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?

Lo visto en esta clase era necesario para algunas materias optativas relacionadas con el eje filosófico sin embargo no era indispensable. En algunas materias donde lo use fue en Hermenéutica Pedagógica

El presente cuestionario tiene la intención de recopilar datos para la realización de un trabajo de investigación de la Maestría de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, los datos obtenidos serán anónimos por lo que para fines de identificación de los participantes en el análisis de la información te pedimos elegir un seudónimo. Agradeciendo de antemano tu amable participación te solicitamos de la manera más atenta que tus respuestas sean precisas y sinceras.

1.- Seudónimo

2. Sexo (**M**) (F) 3. Edad: 21 4. Año de Ingreso: 2014

5. Semestre: 8 6. Estudiante de Tiempo Completo: Sí (**X**) No ()

7. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica 1 y 2?

Nombres de algunos autores como Rousseau o Comenio; y también un intento de explicación de sus ideas. A grandes rasgos no vi mucho en esa unidad de conocimiento.

8. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en Teoría Pedagógica I y II?

Realmente no mucho; lo que más puedo recatar es que conocí muchos nombres de diversos libros y personajes reconocidos de la carrera.

9. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica I y II con América Latina?

Pues con base a lo que vi no mucho; primero porque los contenidos que se vieron durante estos dos semestres estaban un tanto descontextualizados; pues casi todos los textos están dentro de Europa, y no se toma en cuenta lo que ha acontecido a América Latina.

10. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?

Mucho sobre los personajes que abordaron la corriente denominada como *Escuela nueva*.

11. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?

Los autores de la *Escuela nueva*, pues se intentó hacer una muy corta explicación de cómo consistían sus métodos.

12. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y Didáctica General II?

Pues como ambas unidades de conocimiento las tome con la misma profesora los temas fueron muy similares tanto en Didáctica I como en Didáctica II; por lo que más que una articulación fue una secuencia de contenidos.

13. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?

En general; recuerdo haber visto mucho sobre la historia antigua de la educación en Europa; por ejemplo los griegos y después de eso, también con los artesanos.

14. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?

El saber que la educación antes no tenía un carácter formal y solamente se basaba en educar para oficios para la mayoría de la gente.

15. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía con América Latina?

Realmente solo la puedo articular con el hecho de que los mismos métodos utilizados en Europa fueron utilizados en América Latina en tiempos de la colonia y posteriores igual.

16. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

En esta unidad recuerdo mucho más que en las anteriores; por ejemplo los saberes que más podría decir son cómo fue la instauración de lo que es ahora Ciudad universitaria; los personajes más influyentes en la pedagogía para el país, etc.

17. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

Lo más significativo fue saber cómo fue que hicieron para que la UNAM fuera lo que ahora es; aparte de que ya había personajes que tenían ideas para aplicarlas al país.

18. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

Realmente los contenidos de las materias que abordan la historicidad de la educación me han servido para articular el actual desarrollo de muchas cosas que hay en el país; por ejemplo, el que en México el trabajo de docente antes estaba solamente dado para las normales y no había realmente una pedagogía la primera mitad del siglo pasado.

19. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

En sí, lo que más recuerdo es haber visto que existen diversas corrientes de pensamiento y que en éstas se encuentran basados los textos y escritos de muchos autores.

20. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

Pues realmente lo más significativo fue que ahí tuve mi primer acercamiento con el Materialismo histórico dialéctico; pues se me explicó un poco en que consistía.

21. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

Con muchas otras unidades; pues me parece que para entender la postura de un autor es necesario saber cuál es su corriente de pensamiento.

22. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología?

Ninguno; esto se debe realmente a la profesora, era segundo semestre y asistió en muy pocas ocasiones; los saberes que tengo sobre epistemología son por otras unidades que me lo han enseñado.

23. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?

Pues si la hubiera tenido y con base a lo que sé; lo que más puedo considerar significativo es que para lograr comprender la postura de un autor es necesario pasar por esta unidad de conocimiento y entender lo que habla.

24. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?

Pues ahora con casi todas las materias, más las que son de carácter filosófico y sociológico; pues la epistemología juega un papel importante aquí-

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

El presente cuestionario tiene la intención de recopilar datos para la realización de un trabajo de investigación de la Maestría de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, los datos obtenidos serán anónimos por lo que para fines de identificación de los participantes en el análisis de la información te pedimos elegir un seudónimo. Agradeciendo de antemano tu amable participación te solicitamos de la manera más atenta que tus respuestas sean precisas y sinceras.

1.- Seudónimo: *Universitaria12*

2. Sexo (M) (F) 3. Edad: 22 4. Año de Ingreso: 2014

5. Semestre: 8vo 6. Estudiante de Tiempo Completo: Sí (X) No ()

7. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica 1 y 2?

- Escolástica y catolicismo en la edad media.
- Mario Lutero
- Tomas Moro
- Santo Tomas de Aquino
- Sofistas
- Didáctica magna
- Pedagogía de Kant
- Fenomenología del espíritu
- Verdad y método

8. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en Teoría Pedagógica I y II?

Me parece que el que más se me quedo fueron los sofistas, ya que estos vislumbran como el educar a otros se remonta desde hace muchos siglos y que es una tarea importante dentro de la sociedad.

9. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica I y II con América Latina?

Me parece que es importante retomar todos los teóricos pedagógicos para tener bases y un sustento académico y que muchos autores latinoamericanos se han basado en los teóricos, retomándolos para sus trabajos y propuestas.

10. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?

- Didáctica y sus problemas
- Didáctica moderna
- didáctica y epistemología

11. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?

Me parece que en ese momento no entendía bien lo que era didáctica, por ello no aprendí mucho de ello pero lo más significativo podría ser la lucha que existe porque se considere a la didáctica como una disciplina.

12. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y Didáctica General II?

Bueno me parece que la didáctica es una disciplina trabajada por muchos autores latinoamericanos, es por ello que encuentro mucha relación ya que han aportado muchos conocimientos a esta área.

13. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?

- Educación en la antigüedad
- educación medieval
- educación de la época moderna

14. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?

Me parece que lo más significativo fue el positivismo educativo, ya que es un tema que vemos a lo largo de los semestres, y que me ha servido mucho a lo largo de la carrera.

15. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía con América Latina?

Me parece que se relacionan en que muchos autores latinoamericanos toman las bases teóricas como lo es el positivismo, el realismo, la escuela nueva para cimentar sus posturas.

16. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

- Alicia Alba
- Ángel Díaz
- Juan Manuel Piña

- educación en el Siglo XIX
- Porfiriato
- Larroyo
- José Vasconcelos

17. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

Los personajes mostrados fue lo más enriquecedor, ya que nos conto sobre cómo se iba desarrollando la educación en México a lo largo del tiempo, y quienes fueron los que impulsaron diferentes reformas o propuestas a la educación

18. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

Con América Latina, me parece que se vieron autores que no eran de México pero que aportaron mucho a la educación, además de que muchas de las propuestas fueron traídas de otros países, además existe una unidad de conocimientos optativa relacionada con esta en América latica y que iban de la mano para el entendimiento de la educación tanto en México como en América latina.

19. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

- Educación en la antigüedad
- Época contemporánea

20. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

A lo largo de las clases el profesor nos enseñó como era la educación, lo más significativo fue que el nos enseñaba contando la historia y nos daba muchos datos que no venían en el libro, aprendí mucho de ello y fue mayor el aprendizaje.

21. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

En América latina no nos mostraron autores relacionados, es por ello que no hayo mucha relación

22. ¿Cuáles contenidos recuerdan haber visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología?

- Filosofía a la epistemología
- conocimiento histórico social

23. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?

El tema de la filosofía en las ciencias humanas y sociales, debido a que el profesor enfatizó mucho en ese tema, y paso varia clases hablando de ello, además me hizo entender las dos tradiciones existentes en la filosofía

24. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?

Como bien ya mencione muchas disciplinas y materias se relacionan con América latina debido a que se tienen que tomar bases teóricas de autores que hablen sobre cierto tema.

En pedagogía se ven muchos autores europeos y anglosajones, sin embargo son muy pocos los de América latina, debido a que la teoría está más avanzada en aquellos países y nosotros solo recopilamos la información, sin embargo no pretendo decir que los autores Latinoamérica no hayan hecho grandes aportaciones, pero si muchísimas menos que otros.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

El presente cuestionario tiene la intención de recopilar datos para la realización de un trabajo de investigación de la Maestría de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, los datos obtenidos serán anónimos por lo que para fines de identificación de los participantes en el análisis de la información te pedimos elegir un seudónimo. Agradeciendo de antemano tu amable participación te solicitamos de la manera más atenta que tus respuestas sean precisas y sinceras.

1.- Seudónimo

2. Sexo (M) (F) 3. Edad: 21 4. Año de Ingreso: 2016

5. Semestre: Sexto 6. Estudiante de Tiempo Completo: Sí (x) No ()

7. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica 1 y 2?
Fueron aspectos de la conformación pedagógica a lo largo de un tiempo histórico en el cual analizamos e integramos autores básicos de la carrera como: Platón, Rousseau, Comenio, Kant, etc.

8. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en Teoría Pedagógica I y II?
En lo particular fue una clase que te permitía visualizar el campo de la pedagogía, es decir, las bases de su propia existencia.
Además el módulo II de Teoría p.nos enfrentamos a la gran problemática "existencial" ¿qué es pedagogía: arte, ciencia, disciplina?

9. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica I y II con América Latina?
Aunque en mi opinión visualizamos más autores europeos, americanos, etc, y muy pocos de América Latina como tal, los pocos de los que me han enseñado considero que ha sido medianamente abordado.

10. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?
Visualizamos en contexto educativo la escuela tradicional, nueva/activa, tecnológica, constructivista, por competencias, crítica, además de conceptos como: formación, educación, didáctica, pedagogía.
En el módulo II vimos a las artes como: música, danza, teatro, pintura, etc., como medios que nos brindan conocimientos y recursos didácticos dentro de una planeación en el aula.

11. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?
A partir de las escuelas vistas, lo que me gustó fue analizar los aspectos de cómo eran percibidos los alumnos, el docente, los contenidos, las evaluaciones en c/perspectiva ya sea tradicional o por competencias y que nos abría un panorama de aspectos que echar mano de la didáctica.
Por otro lado también se presentan problemáticas acerca de la funcionalidad en cuanto a planeación y contenidos a abordar, pues el profesor no recalca lo que de verdad es necesario brindar a los alumnos en cuanto a contenidos.

12. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y Didáctica General II?
Los articulo como un fundamento de las preguntas: ¿cómo lo vamos a enseñar? ¿para qué lo vamos a enseñar?
No solo en un aspectos educativo sino aún en campos como capacitación u otros.

13. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?

De la misma forma que en teoría pedagogía esta se presenta como un recorrido ante sucesos históricos que perciben a la pedagogía, así como sucesos clave que ayudan a esta conformación, comprendiéndola desde posturas críticas, constructivas, por competencias, etc.

14. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?

A mi parecer fue un poco de reafirmación de épocas históricas pero con un enfoque educativo y conformación pedagógica.

15. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía con América Latina?

Tristemente se ve superficialmente, pues no llegamos como tal aun conocimiento preciso aunque si te situa el contexto de América Latina, pero como he mencionado es muy poco.

16. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

Desde la independencia a la actualidad y como en cada contexto la educación y el papel del pedagogo se va modificando.

17. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

Percibir a una pedagogía que se adecua a las necesidades de la sociedad mexicana aunque muchas veces confundida en sus límites en cuanto al campo laboral.

18. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

De alguna forma se abordan aspectos que conforman a una pedagogía en contexto mexicano.

19. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

Revisamos autores como Kant, Schopenhawer, Shelling, Nietzsche, Sócrates, Espinosa.

20. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

Revisar autores totalmente nuevos y que te brinden una reflexión de tu propia práctica pedagógica a partir de una visualización contextual y actitudinal.

21. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

Como mencione en la pregunta anterior los contenidos te dan una apertura en cuanto a tu ser como persona, como pedagogo, asi como el deber ser.

22. ¿Cuáles contenidos recuerdan haber visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología?

Paradigmas, conceptos sobre crecer, saber y conocer.

Además de continuar con nuestro proyecto de investigación en cuanto a buscar un estado de conocimientos.

23. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?

Fue un tanto complicado abordar a autores cuyas ideas se basan en un sentido espiritual sin embargo es estupendo poder hacer un esfuerzo por investigar para saber más de esos autores.

24. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?

Te brindan preguntas claves como lo que de verdad es un objeto de estudios pedagógico, enfatizo esto con motivo de que el profesor nos decía que existía una tendencia a solo proponer o psicologizar, perdiendo de vista nuestro tema de investigación.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

El presente cuestionario tiene la intención de recopilar datos para la realización de un trabajo de investigación de la Maestría de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, los datos obtenidos serán anónimos por lo que para fines de identificación de los participantes en el análisis de la información te pedimos elegir un seudónimo. Agradeciendo de antemano tu amable participación te solicitamos de la manera más atenta que tus respuestas sean precisas y sinceras.

1.- Seudónimo

2. Sexo (M) (F) 3. Edad: 23 4. Año de Ingreso: 2015

5. Semestre: Sexto 6. Estudiante de Tiempo Completo: Sí (x) No ()

7. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica 1 y 2?

- Emilio o de la educación
- Didáctica Magna
- Exclusión
- Formación
- .Durkheim

8. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en Teoría Pedagógica I y II?

- Emilio o de la educación
- Formación

9. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica I y II con América Latina?

- La exclusión esta presente
- Presentan contextos parecidos a los que se encuentra América Latina

10. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?

- -Didáctica General
- -Artes
- -Cine
- -Teatro
- -Música
- -Tradición aristotélica y hegeliana

- -Formación
- -Ética
- -Educación
- -P. E-A
- Concepto de didáctica

11. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?

- Las tradiciones aristotélica y hegeliana
- Las artes

12. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y Didáctica General II?
En ambas se vieron los procesos E-A

13. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?

- Educación en la edad media
- Educación por competencia
- Pedagogía romántica
- Makarenko

14. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?

- La educación en la edad media
- La educación socialista Makarenko
- Educación por competencias

15. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía con América Latina?

Algunos contenidos son actuales ante lo que está aconteciendo en América Latina como la educación por competencias

16. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

- Educación de los aztecas
- Educación formal, informal, en pares, en familia
- Escuelas tepochkalli
- Educación en la revolución mexicana (periódico, radio, capas, corridos, etc)

17. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

El como se impartía la educación a los aztecas tanto formal como informal, en pares y familia

18. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

Comprendiendo lo que paso en el pasado y comparándolo un poco con lo que ahora se vive.

19. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

- Emilio o de la educación
- Consumismo
- Cuidado de sí

- Makarenko socialismo

20. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

- Cuidado de sí
- Makarenko socialismo

21. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?
Lo relaciono con lo que la sociedad esta viviendo por ejemplo el consumismo

22. ¿Cuáles contenidos recuerdan haber visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología?

- El conocimiento no entra por los sentidos
- Corrientes filosóficas
- Empirismo
- Racionalismo
- Funcionalismo
- Paradigma

23. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?

- Empirismo
- Racionalismo
- Funcionalismo
- Paradigma

24. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?
Con las investigaciones que se realizan.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

El presente cuestionario tiene la intención de recopilar datos para la realización de un trabajo de investigación de la Maestría de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, los datos obtenidos serán anónimos por lo que para fines de identificación de los participantes en el análisis de la información te pedimos elegir un seudónimo. Agradeciendo de antemano tu amable participación te solicitamos de la manera más atenta que tus respuestas sean precisas y sinceras.

1.- Seudónimo

2. Sexo (M) (F) 3. Edad: 23 4. Año de Ingreso: 2015

5. Semestre: sexto 6. Estudiante de Tiempo Completo: Sí () No (x)

7. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica 1 y 2?

- Dialogos de Platón
- Libros de Nitché

- Ensayos sobre la Formación
- Analisis críticos sobre la formación

8. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en Teoría Pedagógica I y II?
 Buscar mi concepto sobre la formación

9. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica I y II con América Latina?
 A través de los autores latinoamericanos que hablen sobre la formación pedagógica desde contexto real en los países latinoamericanos.

10. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?

- Los incios de la didáctica
- Didáctica en la actualidad
- La didáctica en México
- Como implementar la didáctica en el aula
- Formular una planeación didáctica y realizarla en un aula

11. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?
 Crear una planeación didáctica y llevarla a cabo

12. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y Didáctica General II?

- En una se observa, se crítica y se propone
- En la otra se planea y se lleva a la práctica

13. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?

- Los incios de la educación
- Las principales universidades en el mundo

14. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?

Los incios de la Pedagogía en las grandes universidades del mundo.

15. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía con América Latina?

Al momento en que autores traen a América nuevos conocimientos que se disponen a construir e implanta

16. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

- Los autores que fundamentaron la teoría pedagógica
- Los fundadores de las escuelas normales
- Los incios de la UNAM
- Los contenidos iniciales en las primarias, secundarias y preparatorias

17. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

Que no fue fácil llevar a cabo un proceso para que es esta actualidad podamos estudiar la universidad.
 Cómo paso a paso se hacen grandes cambios para mejorar la educación.

18. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

A través de como las normales fueron las primeras en ser especialistas para maestros.

19. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?
Los filósofos universales

20. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

21. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

22. ¿Cuáles contenidos recuerdan haber visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología?
Concepto epistemológico

23. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?
El saber para saber actuar

24. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?
El conocimiento te lleva a formarte en el campo pedagógico para seguir aprendiendo y enseñando.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

El presente cuestionario tiene la intención de recopilar datos para la realización de un trabajo de investigación de la Maestría de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, los datos obtenidos serán anónimos por lo que para fines de identificación de los participantes en el análisis de la información te pedimos elegir un seudónimo. Agradeciendo de antemano tu amable participación te solicitamos de la manera más atenta que tus respuestas sean precisas y sinceras.

1.- Seudónimo

2. Sexo (M) (F) 3. Edad: ____21__ 4. Año de Ingreso: ____2015__

5. Semestre: __sexto__ 6. Estudiante de Tiempo Completo: Sí (x) No ()

7. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica 1 y 2?

- Origen de la Pedagogía
- Bildung/Formación
- Clásicos: Comenio, Pestalozzi, Rousseau
- Historia de la Pedagogía
- Relación con la filosofía

8. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en Teoría Pedagógica I y II?

Fue la relación que tuvo origen de la Pedagogía con la Filosofía, pues en un inicio surgió en estrecha relación con esta misma, por lo cual la educación y la formación de las personas era visto de una manera más filosófica.

9. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica I y II con América Latina?

Con el debate existente acerca de qué es la Pedagogía, pues la Teoría Pedagógica I y II nos dio las bases, historia y fundamentos acerca de la Pedagogía.

10. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?

- Teoría de didáctica
- Estrategias y métodos

- Diseño de cartas descriptivas y planeaciones.
- Importancia de la didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje
- Primeras prácticas en escuelas externas

11. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II? Nos introdujo más en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la educación en un ámbito institucional y escolar. La importancia que tiene el hablar de didáctica en los planes de estudio y diseño de clases así como de la realización de cartas descriptivas para diseñar una clase.

12. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y Didáctica General II? Prácticamente fue continuación Didáctica II de la I, pues se retroalimentó lo visto en la I.

13. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?

- Historia del origen de la pedagogía
- Griegos, filósofos, clásicos.
- Antecedentes de la Pedagogía (cuidar los niños, llevarles a la escuela)

14. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?

Me ayudó a tener un panorama general del origen y desarrollo (evolución) de la pedagogía, puesto que surgió como acompañamiento de los niños hasta su debate como ciencia o disciplina con relación a la educación.

15. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía con América Latina?

En relación al dominio del pensamiento europeo que se ha adoptado en Latinoamérica, así como de la historia que tenemos aquí acerca de la Pedagogía.

16. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

- Civilizaciones antiguas: olmecas, aztecas, mayas y su forma de vida y principios educativos
- Calpulli, calmecac como instituciones “educativas”
- Primeras universidades (real y pontificia Universidad)
- Educación para élites
- Creación de la UNAM
- Educación para evangelizar (primer propósito)
- Poder sobre la educación de la Iglesia al gobierno.

17. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

Todo lo visto fue de gran relevancia para mí, pues es importante saber acerca de cómo la educación se fue formando en instituciones educativas.

18. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

Son las bases e historicidad que permiten saber cómo ha evolucionado la educación

19. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

Autores griegos

Autores relevantes en educación: Tomás de Aquino, Gadamer, Hegel, Platón, Aristóteles

20. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

Vimos muchos autores los cuales son fundamentales en la Historia de la Educación, por sus ideales y aportaciones.

21. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?
Para fundamentar los principios filosóficos de la Pedagogía y la educación.

22. ¿Cuáles contenidos recuerdan haber visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología?
Investigación
Autores como: Meneses y Escamilla
Conocimiento dirigido a lo científico.

23. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?
Sinceramente tuve una maestra la cual no se enfocó a darnos los contenidos básicos de la materia, retomó temas de investigación educativa, sin embargo de epistemología no aprendí ☹

24. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?
La epistemología da fundamentos teóricos y de investigación a la pedagogía, así como es importante dentro del debate para definirla como una ciencia.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

El presente cuestionario tiene la intención de recopilar datos para la realización de un trabajo de investigación de la Maestría de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, los datos obtenidos serán anónimos por lo que para fines de identificación de los participantes en el análisis de la información te pedimos elegir un seudónimo. Agradeciendo de antemano tu amable participación te solicitamos de la manera más atenta que tus respuestas sean precisas y sinceras.

1.- Seudónimo

2. Sexo (M) (F) 3. Edad: ___20 años___ 4. Año de Ingreso: ___2015___

5. Semestre: ___sexto___ 6. Estudiante de Tiempo Completo: Sí () No ()

7. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica 1 y 2?
Las primeras escuelas de pensamiento, el concepto de formación (desde sus diferentes teorías), la paideia, autores como Comenio, Pestalozzi

8. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en Teoría Pedagógica I y II?
Las formas del concepto formación dentro de estas primeras escuelas de pensamiento

9. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica I y II con América Latina?

En teoría pedagógica la idea de formación se mostraba con todo lo referente a sus inicios en la historia y evolución de la humanidad y sus culturas, bajo este concepto la articulación se ve como esa manera de crear formación con base en teorías de Europa pero aplicadas al pensamiento latinoamericano.

10. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?
Básicamente nos mostraron temas que tenían que ver con la utilización e implementación de recursos o instrumentos que permitieran el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos así como las técnicas que se deberían utilizar respecto al grupo.

11. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?
Recuerdo bastante las técnicas y medios que se implementan en el proceso de enseñanza-aprendizaje

12. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y Didáctica General II?
Más que articular, me parece que los contenidos eran muy similares a la creación precisamente de material didáctico.

13. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?
Sus inicios desde la aparición del hombre como ente social que constituía cultura.

14. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?
El cambio y/o evolución de los paradigmas educativos.

15. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía con América Latina?
Son las bases que América Latina toma para implementarlos bajo su propio contexto social.

16. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?
El desarrollo de la educación desde los inicios de la civilización en México. Las escuelas Pilcalli y Calmec de los indígenas y posterior a esto la educación de la colonia para luego el rompimiento de estos con la llegada de los diferentes cambios sociales.

17. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?
La modificación de la educación respecto a los rompimientos contextuales que vivió el país.
El papel del pedagogo y el maestro dentro de estos contextos.

18. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?
Es una parte fundamental con respecto a la evolución de la educación en México con los contextos actuales.

19. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?
Los pensadores más influyentes, bajo sus teorías (Kant, Hegel, Walter Benjamin, Schiller, Nietzsche)

20. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?
Las formas del pensamiento, la idea de una formación concreta desde la Bildung

21. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?
Como parte fundamental para buscar una forma de razonamiento aplicable a contextos presentes en una sociedad.

22. ¿Cuáles contenidos recuerdan haber visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología?
La aplicación de la ciencia y el estudio filosófico de corrientes con respecto a la educación.

23. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?
Con respecto al estudio del conocimiento, el conocimiento de la práctica pedagógica y la formación.

24. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?
Con el estudio de los contenidos filosóficos del conocimiento que pueden ser (y deben-9- en la formación de los sujetos.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

El presente cuestionario tiene la intención de recopilar datos para la realización de un trabajo de investigación de la Maestría de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, los datos obtenidos serán anónimos por lo que para fines de identificación de los participantes en el análisis de la información te pedimos elegir un seudónimo. Agradeciendo de antemano tu amable participación te solicitamos de la manera más atenta que tus respuestas sean precisas y sinceras.

1.- Seudónimo: Karla

2. Sexo (M) (F) 3. Edad: 23 4. Año de Ingreso: 2015

5. Semestre: sexto 6. Estudiante de Tiempo Completo: Sí (x) No ()

7. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica 1 y 2?
La historia de la pedagogía, los autores clásicos de la carrera

8. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en Teoría Pedagógica I y II?
En sí todo el curso, pues formaron mis bases teóricas pedagógicas

9. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica I y II con América Latina?
Nos da una perspectiva de la educación en todo el mundo para poder contrastarla en nuestro continente.
Nos ayuda a saber los progresos o retrocesos de la educación

10. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?
Nos ayudaran a concebir las distintas vertientes sobre el currículum y como éste se aplica en distintos conceptos.

11. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?
Aprender a adecuar un currículum a un contexto específico

12. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y Didáctica General II?
Dar continuidad y se relacionan uno con el otro lo que te ayuda a reforzar contenidos y construir los nuevos con bases adquiridas con anterioridad

13. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?

Se vinculaba un poco con las teorías pedagógicas I y II. Eran como reforzadores de los temas vistos o bien, la continuidad de estos.

14. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?

Ayudó a reforzar mis bases teóricas

15. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía con América Latina?

Los conocimientos que adquirimos son más acercados a nuestra realidad, por lo que podemos contextualizar la pedagogía en nuestra experiencia.

16. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

Analizar planes y programas de estudio puestos en marcha a lo largo de la historia. Incluyendo el actual.

17. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

Analizar nuestra realidad. Los pro's y contras que tienen los planes y programas de estudio

18. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

Los articulas con la realidad por que conoces el contexto de tu país.

19. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

Ver la historia de los filósofos que construyeron las bases para la educación y los aportes que hicieron a ésta.

20. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

Los aportes que los filósofos hicieron a la pedagogía.

21. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

Con la teoría y la historia de la pedagogía

Reforzador de bases

22. ¿Cuáles contenidos recuerdan haber visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología?

La verdad ninguno porque mi profesor no asistió con regularidad al curso y lo que venía hablando era de todo, menos de clase

23. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?

La vida de la profesora

24. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

El presente cuestionario tiene la intención de recopilar datos para la realización de un trabajo de investigación de la Maestría de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, los datos obtenidos serán anónimos por lo que para fines de identificación de los participantes en el análisis de la información te pedimos elegir un seudónimo.

Agradeciendo de antemano tu amable participación te solicitamos de la manera más atenta que tus respuestas sean precisas y sinceras.

1.- Seudónimo

2. Sexo (M) (F) 3. Edad: __20__ 4. Año de Ingreso: __2015__

5. Semestre: __sexto__ 6. Estudiante de Tiempo Completo: Sí (x) No ()

7. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica 1 y 2?

- La Pedagogía desde los Griegos
- Autores como Comenio, Pestalozzi, Rousseau
- Bildung

8. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en Teoría Pedagógica I y II?

Creo que fue la Unidad de Conocimiento que me ayudó a entender a la Pedagogía desde una postura filosófica. Principalmente el concepto que marco esas materias fue Bildung

9. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica I y II con América Latina?

- Democratización de la Educación
- Formación como un proceso que cada uno construye a partir de su propia temporalidad.

10. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?

- Concepto de Didáctica
- Formación
- Dinámica Profesor/Alumno
- Proceso Enseñanza-Aprendizaje
- Currículum

11. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?

Comprender que proceso de enseñanza-aprendizaje o la educación esta mediado por muchos factores institucionales, sociales, políticos e incluso económicos.

12. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y Didáctica General II?

Principalmente porque ambas están relacionadas a pensar a la educación como un proceso que se da en la escuela y a partir de ello los conceptos como currículum, plan de estudios, teorías del aprendizaje, puestas en práctica en el aula.

13. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?

Historia de la educación

Griegos/ Edad Media/Ilustración (autores de esos momentos históricos) Modernidad

14. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?

La mirada con la que el Humanismo percibe al hombre y con ello las nuevas formas de ver la educación.

15. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía con América Latina?

Desde la Pedagogía Crítica y la Postura Decolonial

16. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

- Escuela Prehispánica
- Colonización
- Escuela Lancasteriana
- Positivismo en México

17. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

Pensar que antes de la colonización los pueblos prehispánicos creaban conocimiento desde su cosmovisión, pensado desde la naturaleza o el arte.

18. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

. Principalmente a través de pensar a la Educación como un proceso que cambia históricamente y se transforma buscando responder a las necesidades colectivas; en este caso de México

19. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

Todo nuestro programa fue en base del libro “Historia de la Pedagogía” de Abbagnano

20. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

Lutero como un personaje que busco democratizar la educación en su momento histórico.

21. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

22. ¿Cuáles contenidos recuerdan haber visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología?

- Construcción del conocimiento
- Teorías Epistemológicas
- Pragmatismo
- Idealismo
- Epistemologías del Sur

23. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?

Conocer las Epistemologías del Sur como maneras diferentes de percibir la realidad que buscan una transformación social

24. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?

Entender que hay diferentes maneras de construir el conocimiento a mediados por las situaciones contextuales e históricas que prevalecen o se reproducen.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

El presente cuestionario tiene la intención de recopilar datos para la realización de un trabajo de investigación de la Maestría de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, los datos obtenidos serán anónimos por lo que para fines de identificación de los participantes en el análisis de la información te pedimos elegir un seudónimo. Agradeciendo de antemano tu amble participación te solicitamos de la manera más atenta que tus respuestas sean precisas y sinceras.

1.- Seudónimo

2. Sexo (M) (F) 3. Edad: 21 años 4. Año de Ingreso: 2015

5. Semestre: sexto 6. Estudiante de Tiempo Completo: Sí (x) No ()

7. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica 1 y 2?

- Formación
- Constitución histórica de la PEDAGOGÍA

8. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en Teoría Pedagógica I y II?

Comprender/Reflexionar acerca de la Bildung y la Otredad, la integración histórica de la Pedagogía.

9. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica I y II con América Latina?

- Instauración de la Pedagogía en América Latina
- Ilustración
- Decolonizar el pensamiento

10. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?

- Proceso enseñanza-aprendizaje
- Currículum
- Sujeto que aprende, sujeto que enseña

11. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?

Las exposiciones

12. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y Didáctica General II?

Contextualizar contenido, currículum y el proceso era en el aula

13. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?

Historia de la educación en México

14. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?

Comprender de manera cronológica el como surge la Pedagogía en el Mundo.

15. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía con América Latina?

Desde la perspectiva Decolonial, contextualizar en América Latina.

16. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

- Independencia
- Alfabetización en México
- Fundación de Normales en México

17. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

La necesidad que surgió para que se implementara Educación para todos; gratuita.

18. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

Desde la colonización; educar para enajenar y repetir por medio de la religión

19. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

- Grecia
- Platón
- Aristóteles

20. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?
Retomar a los autores griegos; el sentido del porque EDUCAR y su concepción del hombre, mundo y vida.

21. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?
Toda Institución se maneja bajo una filosofía y en cuestión educativa retomar desde como se piensa la educación.

22. ¿Cuáles contenidos recuerdan haber visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología?

- Métodos de Investigación
- Crear proyectos de investigación
- Técnicas.

23. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?
Ver los métodos de investigación

24. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?
Comenzar a investigar, plantear una problemática

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

El presente cuestionario tiene la intención de recopilar datos para la realización de un trabajo de investigación de la Maestría de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, los datos obtenidos serán anónimos por lo que para fines de identificación de los participantes en el análisis de la información te pedimos elegir un seudónimo. Agradeciendo de antemano tu amable participación te solicitamos de la manera más atenta que tus respuestas sean precisas y sinceras.

1.- Seudónimo: SKOREM

2. Sexo (M) (F) 3. Edad: __21__ 4. Año de Ingreso: __2015__

5. Semestre: __SEXTO__ 6. Estudiante de Tiempo Completo: Sí () No (X)

7. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica 1 y 2?
Nos dedicamos a ver más sobre los distintos grupos sociales.

8. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en Teoría Pedagógica I y II?
Sólo recuerdo en en Teoría Pedagógica II hicimos representaciones sobre grupos sociales que tuvimos que investigar.

9. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica I y II con América Latina?

Que hay distintos contextos, diferentes grupos sociales con los que podemos trabajar. (A través de esta materia tuvimos un mayor acercamiento, el cual nos permitió no quedarnos en la inmediatez al verlos, sino adentrarnos y quitarnos ideas erróneas.

10. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?

Distintos lugares en donde se puede desenvolver el pedagogo.

Algunos autores, en específico a Freire y cómo dar “buenas clases”

11. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?

Exponer de diferentes maneras y darnos cuenta que no todas las formas de exposición son aptas para diferentes grupos. Por ejemplo, exponer con títeres a adultos.

12. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y Didáctica General II?

Ya no recuerdo bien, en el primero vimos más teoría sobre “buena educación” y autores críticos y el segundo nos basamos en exposiciones “hacer buenas exposiciones”

13. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?

Yo no tuve esta unidad de conocimiento.

O la verdad no me acuerdo, pero no, yo tomé historia de la educación en México.

14. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?

No sé

15. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía con América Latina?

No sabía decirlo

16. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

Pues vimos todo el proceso de la educación en México desde sus inicios, hasta la actualidad.

17. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

Obtener conocimientos más profundos sobre los temas, porque teníamos antología pero el maestro que tuve, tenía mucho conocimiento y nos daba muchos datos interesantes.

18. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

Esos conocimientos nos o me han ayudado bastante en fundamentar o tener bases para fundamentar algún trabajo o tener ya un contexto de lo que estemos viendo en otra unidad, pero que esté relacionado.

19. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

Vimos desde las bases de que era filosofía.

A muchos filósofos. Los fuimos viendo en forma de línea del tiempo y veíamos cuales era sus aportes a la filosofía.

Vimos a San Agustín y creamos nuestro propio soliloquio.

20. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

El profesor tiene una forma muy amena de dar su clase y todos los ejemplos que daba, los relacionaba con el amor por lo que se nos facilitaba aprender los contenidos o la idea central.

21. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

Con todo lo que hacemos día a día, pero como en casi todas las materias, vemos a autores occidentales, los cuales no están inmersos en nuestro contexto, por lo cual no se apega totalmente a lo que nosotros desarrollamos a diario.

22. ¿Cuáles contenidos recuerdan haber visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología?
NADA mi maestra no venía a clases y nos termino evaluando de forma libre
Prácticamente no tuve epistemología.

23. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?
Me hubiera encantado haber tenido esta unidad de conocimiento porque es muy necesaria para los siguientes semestres.

24. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?
No sé):

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

El presente cuestionario tiene la intención de recopilar datos para la realización de un trabajo de investigación de la Maestría de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, los datos obtenidos serán anónimos por lo que para fines de identificación de los participantes en el análisis de la información te pedimos elegir un seudónimo. Agradeciendo de antemano tu amble participación te solicitamos de la manera más atenta que tus respuestas sean precisas y sinceras.

1.- Seudónimo

2. Sexo **(M)** (F) 3. Edad: 25 4. Año de Ingreso: 2015

5. Semestre: sexto 6. Estudiante de Tiempo Completo: Sí () No (x)

7. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica 1 y 2?
Griegos—general—nietzche—Comenio—Rousseau--- Sócrates--- Aristotéles---Muchos autores y su forma de pensar---Clásicos
Bildung--Formación

8. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en Teoría Pedagógica I y II?
Formación

9. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica I y II con América Latina?
Que el pensamiento, cosmovisión, formación distinta al del todo el mundo.

10. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?
Historia de la Didáctica, lo qué es? ¿para qué? ¿cómo?
Estilos de Aprendizaje—Pensamiento de algunos autores
Didácticas Especiales

11. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?
Estilos de aprendizaje

12. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y Didáctica General II?
Pues no es la continuación de la otra sino fundamenta a la otra

13. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?

Historia de la Pedagogía, desde dónde surge y para donde se dirige

14. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?

Trivium y Cuadrivium

15. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía con América Latina?

Cada contexto sociocultural tiene su propia cosmovisión e idiosincrasia y parte desde ahí su historia, la de América Latina en comparación con otro contexto es diferente.

16. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

Formas de procesos de Enseñanza-Aprendizaje en el país principalmente después de la llegada de los españoles.

17. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

La forma de pensar y dirigir la educación en cada etapa por la que ha pasado el país.

18. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

Con América Latina desde siempre ha sido una educación dominante más que puro enseñar, imponer formas de pensar para seguir a alguien más

19. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

Filósofos en general y su relación con la Pedagogía

20. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

Bildung: Pensamiento alemán

21. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

El ser humano sin importar el lugar busca dominar a otros.

Conocimiento relacionado con el poder.

22. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología?

Casi ninguno- profe barco y yo un desinterés por la materia

23. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?

Aprendí que hay maestros a los que les importa un cacahuete lo que enseñan y lo que aprenden los alumnos.

24. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?

No sé

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

El presente cuestionario tiene la intención de recopilar datos para la realización de un trabajo de investigación de la Maestría de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, los datos obtenidos serán anónimos por lo que para fines de identificación de los participantes en el análisis de la información te pedimos elegir un seudónimo.

Agradeciendo de antemano tu amable participación te solicitamos de la manera más atenta que tus respuestas sean precisas y sinceras.

1.- Seudónimo

2. Sexo (M) (F) 3. Edad: 21 4. Año de Ingreso: 2015

5. Semestre: sexto 6. Estudiante de Tiempo Completo: Sí () No (x)

7. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica 1 y 2?

Qué es la pedagogía, origen de la Pedagogía, formación

8. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en Teoría Pedagógica I y II?

La formación, es decir, su significado e interpretación

9. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica I y II con América Latina?
Con Paulo Freire, ya que fue el pedagogo que más leíamos durante estas unidades de conocimiento.

10. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?

Significado de didáctica, arte y didáctica, aportes didácticos al proceso de enseñanza y aprendizaje.

11. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?

En las dos materias la clase la impartió la misma profesora e interactuamos con exposiciones referentes al arte y pedagogía.

12. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y Didáctica General II?

En didáctica aprendía para qué servía la didáctica, por lo que en Didáctica 2 puse en práctica aquel conocimiento

13. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?

La escuela escolástica, Paulo Freire, la Ilustración

14. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?

Una representación sobre Paulo Freire

15. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía con América Latina?

Conocí los aportes de la pedagogía a la educación actual

16. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

No recuerdo ninguno

17. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

El maestro sólo impartió 1 vez clase

Nada

18. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

Era importante conocer las reformas educativas y políticas públicas que se llevaban a cabo

19. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

- Rousseau
- Durkheim

- Nietzsche
- Kant

20. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?
Conocer que filosofía y pedagogía se llevan de la mano

21. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?
Reconociendo la manera en la que se aprendía y por qué era necesaria la enseñanza

22. ¿Cuáles contenidos recuerdan haber visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología?

- Kant
- Epistemología genética
- ¿Qué es epistemología?

23. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?
Teoría del conocimiento, realizábamos mapas mentales de las lecturas y había un mayor aprendizaje.

24. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?
Se debe saber y conocer el origen de las palabras, conceptos y definiciones

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

El presente cuestionario tiene la intención de recopilar datos para la realización de un trabajo de investigación de la Maestría de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, los datos obtenidos serán anónimos por lo que para fines de identificación de los participantes en el análisis de la información te pedimos elegir un seudónimo. Agradeciendo de antemano tu amable participación te solicitamos de la manera más atenta que tus respuestas sean precisas y sinceras.

1.- Seudónimo

2. Sexo (M) (F) 3. Edad: 21 4. Año de Ingreso: 2016

5. Semestre: Sexto 6. Estudiante de Tiempo Completo: Sí (x) No ()

7. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica 1 y 2?
Fueron aspectos de la conformación pedagógica a lo largo de un tiempo histórico en el cual analizamos e integramos autores básicos de la carrera como: Platón, Rousseau, Comenio, Kant, etc.

8. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en Teoría Pedagógica I y II?

En lo particular fue una clase que te permitía visualizar el campo de la pedagogía, es decir, las bases de su propia existencia.

Además el módulo II de Teoría p.nos enfrentamos a la gran problemática “existencial” ¿qué es pedagogía: arte, ciencia, disciplina?

9. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica I y II con América Latina? Aunque en mi opinión visualizamos más autores europeos, americanos, etc, y muy pocos de América Latina como tal, los pocos de los que me han enseñado considero que ha sido medianamente abordado.

10. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II? Visualizamos en contexto educativo la escuela tradicional, nueva/activa, tecnológica, constructivista, por competencias, crítica, además de conceptos como: formación, educación, didáctica, pedagogía. En el módulo II vimos a las artes como: música, danza, teatro, pintura, etc., como medios que nos brindan conocimientos y recursos didácticos dentro de una planeación en el aula.

11. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II? A partir de las escuelas vistas, lo que me gustó fue analizar los aspectos de cómo eran percibidos los alumnos, el docente, los contenidos, las evaluaciones en c/perspectiva ya sea tradicional o por competencias y que nos abría un panorama de aspectos que echar mano de la didáctica. Por otro lado también se presentan problemáticas acerca de la funcionalidad en cuanto a planeación y contenidos a abordar, pues el profesor no recalca lo que de verdad es necesario brindar a los alumnos en cuanto a contenidos.

12. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y Didáctica General II? Los articulo como un fundamento de las preguntas: ¿cómo lo vamos a enseñar? ¿para qué lo vamos a enseñar? No solo en un aspectos educativo sino aún en campos como capacitación u otros.

13. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía? De la misma forma que en teoría pedagogía esta se presenta como un recorrido ante sucesos históricos que perciben a la pedagogía, así como sucesos clave que ayudan a esta conformación, comprendiéndola desde posturas críticas, constructivas, por competencias, etc.

14. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía? A mi parecer fue un poco de reafirmación de épocas históricas pero con un enfoque educativo y conformación pedagógica.

15. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía con América Latina? Tristemente se ve superficialmente, pues no llegamos como tal aun conocimiento preciso aunque si te situa el contexto de América Latina, pero como he mencionado es muy poco.

16. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México? Desde la independencia a la actualidad y como en cada contexto la educación y el papel del pedagogo se va modificando.

17. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México? Percibir a una pedagogía que se adecua a las necesidades de la sociedad mexicana aunque muchas veces confundida en sus límites en cuanto al campo laboral.

18. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

De alguna forma se abordan aspectos que conforman a una pedagogía en contexto mexicano.

19. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

Revisamos autores como Kant, Schopenhawer, Shelling, Nietzsche, Sócrates, Espinosa.

20. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

Revisar autores totalmente nuevos y que te brinden una reflexión de tu propia práctica pedagógica a partir de una visualización contextual y actitudinal.

21. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

Como mencione en la pregunta anterior los contenidos te dan una apertura en cuanto a tu ser como persona, como pedagogo, así como el deber ser.

22. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología?

Paradigmas, conceptos sobre crecer, saber y conocer.

Además de continuar con nuestro proyecto de investigación en cuanto a buscar un estado de conocimientos.

23. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?

Fue un tanto complicado abordar a autores cuyas ideas se basan en un sentido espiritual sin embargo es estupendo poder hacer un esfuerzo por investigar para saber más de esos autores.

24. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?

Te brindan preguntas claves como lo que de verdad es un objeto de estudios pedagógico, enfatizo esto con motivo de que el profesor nos decía que existía una tendencia a solo proponer o psicologizar, perdiendo de vista nuestro tema de investigación

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

El presente cuestionario tiene la intención de recopilar datos para la realización de un trabajo de investigación de la Maestría de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, los datos obtenidos serán anónimos por lo que para fines de identificación de los participantes en el análisis de la información te pedimos elegir un seudónimo. Agradeciendo de antemano tu amable participación te solicitamos de la manera más atenta que tus respuestas sean precisas y sinceras.

1.- Seudónimo

2. Sexo (M) (F) 3. Edad: 23 4. Año de Ingreso: 2015

5. Semestre: Sexto 6. Estudiante de Tiempo Completo: Sí (x) No ()

7. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica 1 y 2?

- Emilio o de la educación
- Didáctica Magna
- Exclusión
- Formación
- .Durkheim

8. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en Teoría Pedagógica I y II?

- Emilio o de la educación
- Formación

9. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica I y II con América Latina?

- La exclusión esta presente
- Presentan contextos parecidos a los que se encuentra América Latina

10. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?

- -Didáctica General
- -Artes
- -Cine
- -Teatro
- -Música
- -Tradición aristotélica y hegeliana
- -Formación
- -Ética
- -Educación
- -P. E-A
- Concepto de didáctica

11. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?

- Las tradiciones aristotélica y hegeliana
- Las artes

12. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y Didáctica General II?

En ambas se vieron los procesos E-A

13. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?

- Educación en la edad media
- Educación por competencia
- Pedagogía romántica
- Makarenko

14. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?

- La educación en la edad media
- La educación socialista Makarenko
- Educación por competencias

15. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía con América Latina?

Algunos contenidos son actuales ante lo que está aconteciendo en América Latina como la educación por competencias

16. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

- Educación de los aztecas
- Educación formal, informal, en pares, en familia
- Escuelas tepochkalli
- Educación en la revolución mexicana (periódico, radio, capas, corridos, etc)

17. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

El como se impartía la educación a los aztecas tanto formal como informal, en pares y familia

18. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

Comprendiendo lo que paso en el pasado y comparándolo un poco con lo que ahora se vive.

19. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

- Emilio o de la educación
- Consumismo
- Cuidado de sí
- Makarenko socialismo

20. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

- Cuidado de sí
- Makarenko socialismo

21. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

Lo relaciono con lo que la sociedad esta viviendo por ejemplo el consumismo

22. ¿Cuáles contenidos recuerdan haber visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología?

- El conocimiento no entra por los sentidos
- Corrientes filosóficas
- Empirismo
- Racionalismo
- Funcionalismo
- Paradigma

23. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?

- Empirismo
- Racionalismo
- Funcionalismo
- Paradigma

24. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?

Con las investigaciones que se realizan.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

El presente cuestionario tiene la intención de recopilar datos para la realización de un trabajo de investigación de la Maestría de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, los datos obtenidos serán anónimos por lo que para fines de identificación de los participantes en el análisis de la información te pedimos elegir un seudónimo. Agradeciendo de antemano tu amable participación te solicitamos de la manera más atenta que tus respuestas sean precisas y sinceras.

1.- Seudónimo

2. Sexo (M) (F) 3. Edad: 23 4. Año de Ingreso: 2015

5. Semestre: sexto 6. Estudiante de Tiempo Completo: Sí () No (x)

7. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica 1 y 2?

- Dialogos de Platón
- Libros de Nitché
- Ensayos sobre la Formación
- Analisis críticos sobre la formación

8. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en Teoría Pedagógica I y II?

Buscar mi concepto sobre la formación

9. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica I y II con América Latina?

A través de los autores latinoamericanos que hablen sobre la formación pedagógica desde contexto real en los países latinoamericanos.

10. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?

- Los incios de la didáctica
- Didáctica en la actualidad
- La didáctica en México
- Como implementar la didáctica en el aula
- Formular una planeación didáctica y realizarla en un aula

11. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?

Crear una planeación didáctica y llevarla a cabo

12. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y Didáctica General II?

- En una se observa, se crítica y se propone
- En la otra se planea y se lleva a la práctica

13. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?

- Los incios de la educación
- Las principales universidades en el mundo

14. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?

Los inicios de la Pedagogía en las grandes universidades del mundo.

15. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía con América Latina?

Al momento en que autores traen a América nuevos conocimientos que se disponen a construir e implanta

16. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

- Los autores que fundamentaron la teoría pedagógica
- Los fundadores de las escuelas normales
- Los inicios de la UNAM
- Los contenidos iniciales en las primarias, secundarias y preparatorias

17. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

Que no fue fácil llevar a cabo un proceso para que es esta actualidad podamos estudiar la universidad.

Cómo paso a paso se hacen grandes cambios para mejorar la educación.

18. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

A través de como las normales fueron las primeras en ser especialistas para maestros.

19. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

Los filósofos universales

20. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

21. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

22. ¿Cuáles contenidos recuerdan haber visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología?

Concepto epistemológico

23. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?

El saber para saber actuar

24. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?

El conocimiento te lleva a formarte en el campo pedagógico para seguir aprendiendo y enseñando.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

El presente cuestionario tiene la intención de recopilar datos para la realización de un trabajo de investigación de la Maestría de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, los datos obtenidos serán anónimos por lo que para fines de identificación de los participantes en el análisis de la información te pedimos elegir un seudónimo. Agradeciendo de antemano tu amable participación te solicitamos de la manera más atenta que tus respuestas sean precisas y sinceras.

1.- Seudónimo

2. Sexo (M) (F) 3. Edad: ____21__ 4. Año de Ingreso: ____2015__

5. Semestre: __sexto__ 6. Estudiante de Tiempo Completo: Sí (x) No ()

7. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica 1 y 2?

- Origen de la Pedagogía
- Bildung/Formación
- Clásicos: Comenio, Pestalozzi, Rousseau
- Historia de la Pedagogía
- Relación con la filosofía

8. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en Teoría Pedagógica I y II?

Fue la relación que tuvo origen de la Pedagogía con la Filosofía, pues en un inicio surgió en estrecha relación con esta misma, por lo cual la educación y la formación de las personas era visto de una manera más filosófica.

9. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica I y II con América Latina?

Con el debate existente acerca de qué es la Pedagogía, pues la Teoría Pedagógica I y II nos dio las bases, historia y fundamentos acerca de la Pedagogía.

10. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?

- Teoría de didáctica
- Estrategias y métodos
- Diseño de cartas descriptivas y planeaciones.
- Importancia de la didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje
- Primeras prácticas en escuelas externas

11. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?

Nos introdujo más en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la educación en un ámbito institucional y escolar. La importancia que tiene el hablar de didáctica en los planes de estudio y diseño de clases así como de la realización de cartas descriptivas para diseñar una clase.

12. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y Didáctica General II?

Prácticamente fue continuación Didáctica II de la I, pues se retroalimentó lo visto en la I.

13. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?

- Historia del origen de la pedagogía
- Griegos, filósofos, clásicos.
- Antecedentes de la Pedagogía (cuidar los niños, llevarles a la escuela)

14. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?

Me ayudó a tener un panorama general del origen y desarrollo (evolución) de la pedagogía, puesto que surgió como acompañamiento de los niños hasta su debate como ciencia o disciplina con relación a la educación.

15. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía con América Latina?

En relación al dominio del pensamiento europeo que se ha adoptado en Latinoamérica, así como de la historia que tenemos aquí acerca de la Pedagogía.

16. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

- Civilizaciones antiguas: olmecas, aztecas, mayas y su forma de vida y principios educativos
- Calpulli, calmecac como instituciones “educativas”
- Primeras universidades (real y pontificia Universidad)
- Educación para élites
- Creación de la UNAM
- Educación para evangelizar (primer propósito)
- Poder sobre la educación de la Iglesia al gobierno.

17. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

Todo lo visto fue de gran relevancia para mí, pues es importante saber acerca de cómo la educación se fue formando en instituciones educativas.

18. ¿Cómo articulabas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

Son las bases e historicidad que permiten saber cómo ha evolucionado la educación

19. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

Autores griegos

Autores relevantes en educación: Tomás de Aquino, Gadamer, Hegel, Platón, Aristóteles

20. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

Vimos muchos autores los cuales son fundamentales en la Historia de la Educación, por sus ideales y aportaciones.

21. ¿Cómo articulabas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

Para fundamentar los principios filosóficos de la Pedagogía y la educación.

22. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología?

Investigación

Autores como: Meneses y Escamilla

Conocimiento dirigido a lo científico.

23. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?

Sinceramente tuve una maestra la cual no se enfocó a darnos los contenidos básicos de la materia, retomó temas de investigación educativa, sin embargo de epistemología no aprendí ☹

24. ¿Cómo articulabas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?

La epistemología da fundamentos teóricos y de investigación a la pedagogía, así como es importante dentro del debate para definirla como una ciencia.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

El presente cuestionario tiene la intención de recopilar datos para la realización de un trabajo de investigación de la Maestría de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, los datos obtenidos serán anónimos por lo que para fines de identificación de los participantes en el análisis de la información te pedimos elegir un seudónimo. Agradeciendo de antemano tu amable participación te solicitamos de la manera más atenta que tus respuestas sean precisas y sinceras.

1.- Seudónimo

2. Sexo (M) (F) 3. Edad: ____20 años____ 4. Año de Ingreso:____2015__

5. Semestre: ____sexto__ 6. Estudiante de Tiempo Completo: Sí () No ()

7. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica 1 y 2?
Las primeras escuelas de pensamiento, el concepto de formación (desde sus diferentes teorías), la paideia, autores como Comenio, Pestalozzi

8. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en Teoría Pedagógica I y II?
Las formas del concepto formación dentro de estas primeras escuelas de pensamiento

9. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica I y II con América Latina?
En teoría pedagógica la idea de formación se mostraba con todo lo referente a sus inicios en la historia y evolución de la humanidad y sus culturas, bajo este concepto la articulación se ve como esa manera de crear formación con base en teorías de Europa pero aplicadas al pensamiento latinoamericano.

10. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?
Básicamente nos mostraron temas que tenían que ver con la utilización e implementación de recursos o instrumentos que permitieran el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos así como las técnicas que se deberían utilizar respecto al grupo.

11. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?
Recuerdo bastante las técnicas y medios que se implementan en el proceso de enseñanza-aprendizaje

12. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y Didáctica General II?
Más que articular, me parece que los contenidos eran muy similares a la creación precisamente de material didáctico.

13. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?
Sus inicios desde la aparición del hombre como ente social que constituía cultura.

14. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?
El cambio y/o evolución de los paradigmas educativos.

15. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía con América Latina?

Son las bases que América Latina toma para implementarlos bajo su propio contexto social.

16. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

El desarrollo de la educación desde los inicios de la civilización en México. Las escuelas Pilcalli y Calmec de los indígenas y posterior a esto la educación de la colonia para luego el rompimiento de estos con la llegada de los diferentes cambios sociales.

17. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

La modificación de la educación respecto a los rompimientos contextuales que vivió el país.
El papel del pedagogo y el maestro dentro de estos contextos.

18. ¿Cómo artículos los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

Es una parte fundamental con respecto a la evolución de la educación en México con los contextos actuales.

19. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

Los pensadores más influyentes, bajo sus teorías (Kant, Hegel, Walter Benjamin, Schiller, Nietzsche)

20. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

Las formas del pensamiento, la idea de una formación concreta desde la Bildung

21. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

Como parte fundamental para buscar una forma de razonamiento aplicable a contextos presentes en una sociedad.

22. ¿Cuáles contenidos recuerdan haber visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología?

La aplicación de la ciencia y el estudio filosófico de corrientes con respecto a la educación.

23. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?

Con respecto al estudio del conocimiento, el conocimiento de la práctica pedagógica y la formación.

24. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?

Con el estudio de los contenidos filosóficos del conocimiento que pueden ser (y deben-9- en la formación de los sujetos.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

El presente cuestionario tiene la intención de recopilar datos para la realización de un trabajo de investigación de la Maestría de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, los datos obtenidos serán anónimos por lo que para fines de identificación de los participantes en el análisis de la información te pedimos elegir un seudónimo. Agradeciendo de antemano tu amable participación te solicitamos de la manera más atenta que tus respuestas sean precisas y sinceras.

1.- Seudónimo: Karla

2. Sexo (M) (F) 3. Edad: 23 4. Año de Ingreso: 2015

5. Semestre: sexto 6. Estudiante de Tiempo Completo: Sí (x) No ()

7. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica 1 y 2?
La historia de la pedagogía, los autores clásicos de la carrera

8. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en Teoría Pedagógica I y II?
En sí todo el curso, pues formaron mis bases teóricas pedagógicas

9. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica I y II con América Latina?
Nos da una perspectiva de la educación en todo el mundo para poder contrastarla en nuestro continente.
Nos ayuda a saber los progresos o retrocesos de la educación

10. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?
Nos ayudaron a concebir las distintas vertientes sobre el currículum y como éste se aplica en distintos conceptos.

11. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?
Aprender a adecuar un currículum a un contexto específico

12. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y Didáctica General II?
Dar continuidad y se relacionan uno con el otro lo que te ayuda a reforzar contenidos y construir los nuevos con bases adquiridas con anterioridad

13. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?
Se vinculaba un poco con las teorías pedagógicas I y II. Eran como reforzadores de los temas vistos o bien, la continuidad de estos.

14. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?
Ayudó a reforzar mis bases teóricas

15. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía con América Latina?
Los conocimientos que adquirimos son más acercados a nuestra realidad, por lo que podemos contextualizar la pedagogía en nuestra experiencia.

16. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?
Analizar planes y programas de estudio puestos en marcha a lo largo de la historia. Incluyendo el actual.

17. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?
Analizar nuestra realidad. Los pro's y contras que tienen los planes y programas de estudio

18. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?
Los articulas con la realidad por que conoces el contexto de tu país.

19. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?
Ver la historia de los filósofos que construyeron las bases para la educación y los aportes que hicieron a ésta.

20. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?
Los aportes que los filósofos hicieron a la pedagogía.

21. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?
Con la teoría y la historia de la pedagogía
Reforzador de bases

22. ¿Cuáles contenidos recuerdan haber visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología?
La verdad ninguno porque mi profesor no asistió con regularidad al curso y lo que venía hablando era de todo, menos de clase

23. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?
La vida de la profesora

24. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

El presente cuestionario tiene la intención de recopilar datos para la realización de un trabajo de investigación de la Maestría de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, los datos obtenidos serán anónimos por lo que para fines de identificación de los participantes en el análisis de la información te pedimos elegir un seudónimo. Agradeciendo de antemano tu amable participación te solicitamos de la manera más atenta que tus respuestas sean precisas y sinceras.

1.- Seudónimo

2. Sexo (M) (F) 3. Edad: 20 4. Año de Ingreso: 2015

5. Semestre: sexto 6. Estudiante de Tiempo Completo: Sí (x) No ()

7. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica 1 y 2?

- La Pedagogía desde los Griegos
- Autores como Comenio, Pestalozzi, Rousseau
- Bildung

8. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en Teoría Pedagógica I y II?

Creo que fue la Unidad de Conocimiento que me ayudó a entender a la Pedagogía desde una postura filosófica. Principalmente el concepto que marco esas materias fue Bildung

9. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica I y II con América Latina?

- Democratización de la Educación
- Formación como un proceso que cada uno construye a partir de su propia temporalidad.

10. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?

- Concepto de Didáctica

- Formación
- Dinámica Profesor/Alumno
- Proceso Enseñanza-Aprendizaje
- Currículum

11. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?
Comprender que proceso de enseñanza-aprendizaje o la educación esta mediado por muchos factores institucionales, sociales, políticos e incluso económicos.

12. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y Didáctica General II?
Principalmente porque ambas están relacionadas a pensar a la educación como un proceso que se da en la escuela y a partir de ello los conceptos como currículum, plan de estudios, teorías del aprendizaje, puestas en práctica en el aula.

13. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?
Historia de la educación
Griegos/ Edad Media/Ilustración (autores de esos momentos históricos) Modernidad

14. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?
La mirada con la que el Humanismo percibe al hombre y con ello las nuevas formas de ver la educación.

15. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía con América Latina?
Desde la Pedagogía Crítica y la Postura Decolonial

16. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

- Escuela Prehispánica
- Colonización
- Escuela Lancasteriana
- Positivismo en México

17. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?
Pensar que antes de la colonización los pueblos prehispánicos creaban conocimiento desde su cosmovisión, pensado desde la naturaleza o el arte.

18. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?
. Principalmente a través de pensar a la Educación como un proceso que cambia históricamente y se transforma buscando responder a las necesidades colectivas; en este caso de México

19. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?
Todo nuestro programa fue en base del libro "Historia de la Pedagogía" de Abbagnano

20. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?
Lutero como un personaje que busco democratizar la educación en su momento histórico.

21. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

22. ¿Cuáles contenidos recuerdan haber visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología?

- Construcción del conocimiento
- Teorías Epistemológicas
- Pragmatismo
- Idealismo
- Epistemologías del Sur

23. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?
Conocer las Epistemologías del Sur como maneras diferentes de percibir la realidad que buscan una transformación social

24. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?
Entender que hay diferentes maneras de construir el conocimiento a mediados por las situaciones contextuales e históricas que prevalecen o se reproducen.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

El presente cuestionario tiene la intención de recopilar datos para la realización de un trabajo de investigación de la Maestría de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, los datos obtenidos serán anónimos por lo que para fines de identificación de los participantes en el análisis de la información te pedimos elegir un seudónimo. Agradeciendo de antemano tu amable participación te solicitamos de la manera más atenta que tus respuestas sean precisas y sinceras.

1.- Seudónimo

2. Sexo (M) (F) 3. Edad: 21 años 4. Año de Ingreso: 2015

5. Semestre: sexto 6. Estudiante de Tiempo Completo: Sí (x) No ()

7. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica 1 y 2?

- Formación
- Constitución histórica de la PEDAGOGÍA

8. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en Teoría Pedagógica I y II?

Comprender/Reflexionar acerca de la Bildung y la Otredad, la integración histórica de la Pedagogía.

9. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica I y II con América Latina?

- Instauración de la Pedagogía en América Latina
- Ilustración
- Decolonizar el pensamiento

10. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?

- Proceso enseñanza-aprendizaje
- Currículum
- Sujeto que aprende, sujeto que enseña

11. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?
Las exposiciones

12. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y Didáctica General II?
Contextualizar contenido, currículum y el proceso era en el aula

13. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?
Historia de la educación en México

14. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?
Comprender de manera cronológica el como surge la Pedagogía en el Mundo.

15. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía con América Latina?
Desde la perspectiva Decolonial, contextualizar en América Latina.

16. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

- Independencia
- Alfabetización en México
- Fundación de Normales en México

17. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?
La necesidad que surgió para que se implementara Educación para todos; gratuita.

18. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?
Desde la colonización; educar para enajenar y repetir por medio de la religión

19. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

- Grecia
- Platón
- Aristóteles

20. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?
Retomar a los autores griegos; el sentido del porque EDUCAR y su concepción del hombre, mundo y vida.

21. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?
Toda Institución se maneja bajo una filosofía y en cuestión educativa retomar desde como se piensa la educación.

22. ¿Cuáles contenidos recuerdan haber visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología?

- Métodos de Investigación
- Crear proyectos de investigación
- Técnicas.

23. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?
Ver los métodos de investigación

24. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?

Comenzar a investigar, plantear una problemática

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

El presente cuestionario tiene la intención de recopilar datos para la realización de un trabajo de investigación de la Maestría de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, los datos obtenidos serán anónimos por lo que para fines de identificación de los participantes en el análisis de la información te pedimos elegir un seudónimo. Agradeciendo de antemano tu amable participación te solicitamos de la manera más atenta que tus respuestas sean precisas y sinceras.

1.- Seudónimo: SKOREM

2. Sexo (M) (F) 3. Edad: __21____ 4. Año de Ingreso: __2015__

5. Semestre: __SEXTO__ 6. Estudiante de Tiempo Completo: Sí () No (X)

7. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica 1 y 2?
Nos dedicamos a ver más sobre los distintos grupos sociales.

8. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en Teoría Pedagógica I y II?
Sólo recuerdo en Teoría Pedagógica II hicimos representaciones sobre grupos sociales que tuvimos que investigar.

9. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica I y II con América Latina?
Que hay distintos contextos, diferentes grupos sociales con los que podemos trabajar. (A través de esta materia tuvimos un mayor acercamiento, el cual nos permitió no quedarnos en la inmediatez al verlos, sino adentrarnos y quitarnos ideas erróneas.

10. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?
Distintos lugares en donde se puede desenvolver el pedagogo.
Algunos autores, en específico a Freire y cómo dar “buenas clases”

11. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?
Exponer de diferentes maneras y darnos cuenta que no todas las formas de exposición son aptas para diferentes grupos. Por ejemplo, exponer con títeres a adultos.

12. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y Didáctica General II?
Ya no recuerdo bien, en el primero vimos más teoría sobre “buena educación” y autores críticos y el segundo nos basamos en exposiciones “hacer buenas exposiciones”

13. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?
Yo no tuve esta unidad de conocimiento.
O la verdad no me acuerdo, pero no, yo tomé historia de la educación en México.

14. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?
No sé

15. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía con América Latina?

No sabia decirlo

16. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

Pues vimos todo el proceso de la educación en México desde sus inicios, hasta la actualidad.

17. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

Obtener conocimientos más profundos sobre los temas, porque teniamos antología pero el maestro que tuve, tenía mucho conocimiento y nos daba muchos datos interesantes.

18. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

Esos conocimientos nos o me han ayudado bastante en fundamentar o tener bases para fundamentar algún trabajo o tener ya un contexto de lo que estemos viendo en otra unidad, pero que esté relacionado.

19. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

Vimos desde las bases de que era filosofía.

A muchos filósofos. Los fuimos viendo en forma de línea del tiempo y veíamos cuales era sus aportes a la filosofía.

Vimos a San Agustín y creamos nuestro propio soliloquio.

20. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

El profesor tiene una forma muy amena de dar su clase y todos los ejemplos que daba, los relacionaba con el amor por lo que se nos facilitaba aprender los contenidos o la idea central.

21. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

Con todo lo que hacemos días día, pero como en casi todas las materias, vemos a autores occidentales, los cuales no están inmersos en nuestro contexto, por lo cual no se apega totalmente a lo que nosotros desarrollamos a diario.

22. ¿Cuáles contenidos recuerdan haber visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología?

NADA mi maestra no venía a clases y nos termino evaluando de forma libre

Prácticamente no tuve epistemología.

23. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?

Me hubiera encantado haber tenido esta unidad de conocimiento porque es muy necesaria para los siguientes semestres.

24. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?

No sé);

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

El presente cuestionario tiene la intención de recopilar datos para la realización de un trabajo de investigación de la Maestría de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, los datos obtenidos serán anónimos por lo que para fines de identificación de los participantes en el análisis de la información te pedimos elegir un seudónimo. Agradeciendo de antemano tu amable participación te solicitamos de la manera más atenta que tus respuestas sean precisas y sinceras.

1.- Seudónimo

2. Sexo (M) (F) 3. Edad: 25 4. Año de Ingreso: 2015

5. Semestre: sexto 6. Estudiante de Tiempo Completo: Sí () No (x)

7. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica 1 y 2?
Griegos—general—nietzche—Comenio—Rousseau--- Sócrates--- Aristotéles---Muchos autores y su forma de pensar---Clásicos
Bildung--Formación

8. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en Teoría Pedagógica I y II?
Formación

9. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica I y II con América Latina?
Que el pensamiento, cosmovisión, formación distinta al del todo el mundo.

10. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?
Historia de la Didáctica, lo qué es? ¿para qué? ¿cómo?
Estilos de Aprendizaje—Pensamiento de algunos autores
Didácticas Especiales

11. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?
Estilos de aprendizaje

12. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y Didáctica General II?
Pues no es la continuación de la otra sino fundamenta a la otra

13. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?
Historia de la Pedagogía, desde dónde surge y para donde se dirige

14. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?
Trivium y Cuadrivium

15. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía con América Latina?
Cada contexto sociocultural tiene su propia cosmovisión e idiosincrasia y parte desde ahí su historia, la de América Latina en comparación con otro contexto es diferente.

16. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?
Formas de procesos de Enseñanza-Aprendizaje en el país principalmente después de la llegada de los españoles.

17. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?
La forma de pensar y dirigir la educación en cada etapa por la que ha pasado el país.

18. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?
Con América Latina desde siempre ha sido una educación dominante más que puro enseñar, imponer formas de pensar para seguir a alguien más

19. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?
Filósofos en general y su relación con la Pedagogía

20. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?
Bildung: Pensamiento alemán

21. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?
El ser humano sin importar el lugar busca dominar a otros.
Conocimiento relacionado con el poder.

22. ¿Cuáles contenidos recuerdan haber visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología?
Casi ninguno- profe barco y yo un desinterés por la materia

23. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?
Aprendí que hay maestros a los que les importa un cacahuete lo que enseñan y lo que aprenden los alumnos.

24. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?
No sé

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

El presente cuestionario tiene la intención de recopilar datos para la realización de un trabajo de investigación de la Maestría de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, los datos obtenidos serán anónimos por lo que para fines de identificación de los participantes en el análisis de la información te pedimos elegir un seudónimo. Agradeciendo de antemano tu amable participación te solicitamos de la manera más atenta que tus respuestas sean precisas y sinceras.

1.- Seudónimo

2. Sexo (M) (F) 3. Edad: 21 4. Año de Ingreso: 2015

5. Semestre: sexto 6. Estudiante de Tiempo Completo: Sí () No (x)

7. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica 1 y 2?
Qué es la pedagogía, origen de la Pedagogía, formación

8. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en Teoría Pedagógica I y II?
La formación, es decir, su significado e interpretación

9. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Teoría Pedagógica I y II con América Latina?
Con Paulo Freire, ya que fue el pedagogo que más leíamos durante estas unidades de conocimiento.

10. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?
Significado de didáctica, arte y didáctica, aportes didácticos al proceso de enseñanza y aprendizaje.

11. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y II?
En las dos materias la clase la impartió la misma profesora e interactuamos con exposiciones referentes al arte y pedagogía.

12. ¿Cómo articulas los contenidos de las Unidades de Conocimiento Didáctica General I y Didáctica General II?
En didáctica aprendía para qué servía la didáctica, por lo que en Didáctica 2 puse en práctica aquel conocimiento

13. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?
La escuela escolástica, Paulo Freire, la Ilustración

14. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía?

Una representación sobre Paulo Freire

15. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia General de la Pedagogía con América Latina?

Conocí los aportes de la pedagogía a la educación actual

16. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?
No recuerdo ninguno

17. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

El maestro sólo impartió 1 vez clase

Nada

18. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Historia de la Educación en México?

Era importante conocer las reformas educativas y políticas públicas que se llevaban a cabo

19. ¿Cuáles contenidos recuerdas haber visto en las Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

- Rousseau
- Durkheim
- Nietzsche
- Kant

20. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

Conocer que filosofía y pedagogía se llevan de la mano

21. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Filosofía de la Educación?

Reconociendo la manera en la que se aprendía y por qué era necesaria la enseñanza

22. ¿Cuáles contenidos recuerdan haber visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología?

- Kant
- Epistemología genética
- ¿Qué es epistemología?

23. ¿Qué fue lo más significativo para ti de todo lo visto en la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?
Teoría del conocimiento, realizábamos mapas mentales de las lecturas y había un mayor aprendizaje.

24. ¿Cómo articulas los contenidos de la Unidad de Conocimiento Epistemología y Pedagogía?

Se debe saber y conocer el origen de las palabras, conceptos y definiciones.

Anexo 13. Transcripción de la sesión con el grupo focal de sexto semestre

Jueves 24 de mayo de 2018

Aída: Bueno pues me presento, ya les dijo la maestra Lucero estoy estudiando la maestría y agradeceré su colaboración para mi investigación. La técnica que vamos a desarrollar se llama grupo focal y es simplemente una conversación, una plática en donde yo les voy a hacer unas preguntas y ustedes van a expresar sus opiniones, sus experiencias o vivencias respecto a lo que les voy a preguntar. ¿tienen alguna pregunta?

Diana: Yo sí, ¿tenemos que levantar la mano?

Aída: mmm, no, creo que ya no nos arrebatamos la palabra.

Diana: Ok.

Aída: Bueno, los voy a grabar para hacer la transcripción, tengo que tener las evidencias. Bien, ¿alguna otra duda? (no). Ustedes ¿son de sexto verdad?

Grupo: Sí

Aída: Ok, llevan seis semestres aquí y supongo que ya están en condiciones de poder tener una definición o un concepto propio de qué es la formación... ¿quién quiere empezar por decirme qué es la formación para ustedes, sale?

Montserrat: Pues yo diría que la formación es el proceso donde el sujeto se encuentra, se encuentra consigo mismo ehhh a través de... pues de lo que realiza día con día y de las instituciones que forma parte ¿no?, la familia, la escuela, los amigos.

Aída: Gracias, ¿Quién más?

Víctor: Bueno, tiene que ver con esa forma de pensar y de actuar de cada sujeto, igual como mencionó mi compañera, es un proceso que se lleva a cabo día con día, en todo momento, hay una construcción, una construcción de lo que tenemos en nuestra mente.

Sharon: Para mí la formación es un proceso inacabado, un proceso inacabado de experiencias, de aprendizajes sobre todo que nos lleva todos los días a ser quien somos, quien somos, o sea lo que nos define ehh auténticamente como personas:

Aída: ok. ¿Quién más?

Diana: Pues para mí la formación es un proceso individual, es un proceso de transformación que se puede, pues sí, lo puedes tomar de cualquier parte que tú creas conveniente, en esto me refiero a las tradiciones y sobre todo que hay un proceso enseñanza aprendizaje.

Aída: Ok, ¿sí?

Sofía: Bueno, es un proceso subjetivo mediante el cual cada persona mmmm, va absorbiendo lo que está a su alrededor y es lo que realmente queda dentro del sujeto que se convierte en una acción, como lo mencionaba un poco Víctor, es este una, un mediante entre lo que pensamos y lo que hacemos.

Kelly: pues yo creo que formación son esas etapas que vivimos día a día, en este caso como alumnos aprendemos, que vamos experimentando, este y bueno la búsqueda es que queremos aprender, que queremos ir más allá, más transformando nuestra enseñanza.

Aída: ok

Brenda: Bueno, yo creo que es como la parte en donde entra ya como tal el contexto en donde estamos desarrollándonos, cómo este implica una transformación en el propio sujeto y como el sujeto va a ser participe dentro de ese mismo contexto para, no transformar, pero sí modificar lo que él podría ser conforme a lo que ya le han estado... modificando o mencionando.

Michelle: Bueno yo lo veo más como esto, todo lo que te rodea, lo que tú tomas para ...mmmm ser como eres, la experiencias que te acontecen, no sé, lo que vives día a día en el contexto en que desenvuelves, lo que tomas y te hacen ser una persona.

Aída: ok,

Jacqueline: bueno la formación es un proceso por el que todas las personas pasan y que dura toda la vida, eh pues sí como dicen se toma parte de todo, bueno lo que forma parte del sujeto, bueno la persona, eh por decir de la escuela aprendes este proceso de enseñanza-aprendizaje, en la familia aprendes valores, en la sociedad aprendes cultura y todo esto te va a ir definiendo, o sea la formación es para definir quién eres.

Aída: Ok, me imagino que ya en sexto semestre ustedes se han dado cuenta que en nuestro plan de estudios de la licenciatura que es poco común, ¿a qué me refiero con particular? Al objeto de estudio que se propone, al menos en la UNAM es la educación, en los otros campus donde se imparte pedagogía la educación es el objeto de estudio. En Aragón es la formación. Ustedes ya están al tanto de este debate, entonces para ustedes ¿cuál sería el objeto de estudio de la Pedagogía, la formación o la educación y por qué?

Gabriela: Yo siento que sería la formación, porque la educación es concretamente el proceso enseñanza-aprendizaje, entonces en este proceso no se, no se realiza como una reflexión de lo que se está aprendiendo en muchas situaciones. ¿y esto qué busca la formación también?, que de acuerdo a los procesos de enseñanza-aprendizaje se busca una reflexión y que esa reflexión la haga el propio sujeto para poder entender lo que está sucediendo. Entonces en este caso yo siento que la formación sería el objeto de estudio de la pedagogía, o tendría que ser realmente el objeto de estudio de la pedagogía en todos los ámbitos porque no nos vamos a centrar únicamente en ese proceso, porque un sujeto no puede aprender, o no puede decirse que está siendo formado solamente con un proceso enseñanza-aprendizaje tiene que venir muchísimas cosas detrás de esto.

Aída: Ok, gracias

Diana: Bueno yo considero que hay un gran debate principalmente porque es vista desde el lado filosófico, o sea cuando...pues sí desde el lado filosófico. Y la educación en ese sentido pues nuestras materias de recursos didácticos todo lo que vamos haciendo a pensar pues ese proceso. Entonces yo considero que sería la formación, como lo dijo Gaby, pues también porque todos los días estamos en un proceso de enseñanza-aprendizaje o sea, está de por medio la educación pero ¿cuál es el fin? Yo creo que la formación

Aída: ok

Víctor: yo igual creo que es la formación, lo de la educación únicamente es el proceso enseñanza-aprendizaje y la formación tiene que ver también la educación, este proceso de la educación también influye ahí pero el aprendizaje se puede hacer, se puede pensar diferente con todo lo que lo podemos relacionar con el contexto, el nivel económico, y el lugar donde se vive, y en las instituciones en las que vivimos cotidianamente

Montse: Bueno, yo siempre he tenido este conflicto sobre si realmente estamos estudiando la formación o la educación porque siento que siempre se inclinan más hacia la educación y como que se olvidan los orígenes de la pedagogía que viene de la tradición alemana de Bildung que pues es formación, entonces yo siento que sí realmente el objeto de estudio es la formación porque no solamente en educación sino un poco más allá, algo más completo que no sólo aprendes en el ámbito escolar.

Sofía: Este, como decía Montse es un gran debate, yo me inclinaría con respecto al concepto de formación, que lo acaban de mencionar como más allá de la educación, porque el proceso de formación es subjetivo por lo tanto siempre va a estar ahí ese proceso, y la pedagogía va a través de la educación, del proceso enseñanza-aprendizaje, va también incluir a la formación pero no como objeto de estudio.

Aída: Ok

Diana: yo creo que con lo que dijo ahorita esta Sofy me surgió una duda, porque creo que el objeto de estudio de la pedagogía realmente es la educación aunque creo que la pedagogía tiene más que ver con la formación que es un proceso individual, la pedagogía yo la veo como aquellas estrategias que vas a implementar para el proceso de enseñanza-aprendizaje pero no puedes ver a la formación como el objeto de estudio porque la formación es individual y la educación es colectiva.

Aída: ok

Sharon: ok, yo creo que concuerdo con Diana, se remite más a lo formativo en la pedagogía pero al ser un proceso individual donde es meramente subjetivo entonces tenemos que la educación masivamente con fines, como más específico. Y a la pedagogía me gustaría como algo más concreto que es la educación.

Michelle: sí, creo que el punto focal sería la educación, bueno nosotros no estamos formando para educar, para que se lleve a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, entonces sería ya una cuestión como más individual el estarnos formando para llevar a cabo esa educación-

Jacqueline: Bueno, ahorita estaba pensando que se está tomando a la educación solamente en el ámbito escolar como en el aula y no estamos viendo que la educación, o sea sí es la educación formal, pero también está la informal. De todas maneras en cualquier ámbito algo se tiene que aprender no sólo en el aula, sino en cualquier lugar. Entonces yo igual creo que se debe haber como algo específico y creo que el objeto de estudio debe de ser la educación.

Aída: Supongo que ya deben de tener un amplio conocimiento sobre las corrientes, las escuelas de pensamiento, las tradiciones, los paradigmas que integran al campo de la pedagogía. ¿Desde América Latina qué le hemos aportado a ese campo?

Montse: La pedagogía decolonial, la postura decolonial.

Aída: Ok, ¿nos la puedes explicar?

(risas)

Montse: Bueno pues con Giroux, con Freire que nos dejan ver pues esta postura de decolonizar el pensamiento, de dejar de pensar desde Occidente y entonces a empezar a pensar desde América Latina

Sofía: Sí bueno, pues esta corriente de la pedagogía crítica que busca liberar al sujeto, exactamente tanto de las ataduras que ha hecho el eurocentrismo hacia América Latina volviéndola esclava, por decirlo de esa forma, al pensar desde Occidente. Entonces busca la liberación de ello, pero también del sujeto al ser, al convertirlo a las personas en sujetos pensantes en todos los ámbitos, en lo social, en lo económico, para que realmente puedan llevar a cabo un, no sé, un ¿desarrollo? Desvinculado de cualquier ideología dominante.

Aída: Ok.

(silencio)

Kelly: Pues también estaba pensando en la pedagogía crítica, a mi me gusta mucho esa corriente con Giroux porque precisamente pues no tenemos el mismo estilo de vida, ni el mismo estudio de la pedagogía. Pues somos sociedades distintas, quizás si tenemos como una pedagogía pero desde ¿dónde se ve? Entonces sí, pues creo que es el estudio más importante que hemos hecho.

Michelle: Pues yo siento que es más que nada como el aporte más fundamental y que es lo que se conoce como Pedagogía Crítica es sobre el decolonialismo, o sea cómo precisamente porque son contextos diferentes, son este ¿cómo se puede decir? Pues situaciones políticas, económicas y educativas diferentes, es como esta forma, o esta búsqueda para salirse precisamente de todo este pensamiento ya muy generalizado, muy codificado, muy no sé, o sea, es precisamente salirse de toda esta corriente europea, a nosotros ya apegarnos más al contexto latinoamericanista, desde todo lo que tenemos y que podemos lograr lo con lo que tenemos más con lo que nos imponen pues otras perspectivas de otros lados.

Aída: ok ¿alguien más?

Sofía: No pues es que iba a decir que también tenemos pedagogos mexicanos pero que han basado su proceso de enseñanza-aprendizaje en relación a otros contextos, entonces pues prácticamente la pedagogía crítica como lo más relevante, hecho desde aquí. O sea, pensado mmm no sólo, es que bueno pensarnos como un antes de las colonizaciones, que aquí había cultura desde antes de las colonizaciones.

Aída: Ok. Ahora el siguiente bloque de preguntas que les voy a hacer se relaciona la forma en que la forma del proceso enseñanza-aprendizaje se da en las clases que han tomado. Entonces, ¿cómo se llevan las clases que han tomado?, ¿cómo se desarrollan?

Montse: ¿Aquí en la facultad?

Aída: Sí, en la licenciatura.

Diana: Pues se (silencio), se realizan de manera tradicional, la práctica es tradicional, el discurso es pedagógico, o sea no hay como integración entre los recursos docentes. El discurso del docente es bastante pedagógico, habla sobre estrategias de aprendizaje, menciona muchísimas, habla sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, que la importancia es que no sea nada más el docente enseña al alumno pero que el alumno también aprenda, pero eso no se ve, el método sigue siendo tradicional

Aída: ¿A qué te refieres con tradicional?

Diana: Pues que el maestro habla, habrá alguien que como lo menciona se preocupe por sus alumnos, no no lo hace, nunca está consciente o nunca acapara la atención de todos y cuando, aun así que se da cuenta, yo me imagino por sus años de profesión, sigue implementando lo mismo. No hay un cambio.

Sharon: Ehh yo creo que bueno, si queremos generalizar, no se podría porque algunas clases desde mi experiencia son muy dinámicas y se propone muchísimas cosas para entrar a proyectos o para que haya una introspección en cada alumno. Y por otro lado, yo creo que dependería la clase, del grupo y del maestro; del cómo ehhh qué idea tenga, desde donde es su formación y cuál es su propuesta para llevar a cabo la clase y de qué varía, sí es una unidad de conocimiento de taller, es laboratorio, ehh yo no podría generalizarlas.

Aída: Ok, un ejemplo de cada una de las que nos dijiste

Sharon: Ehhh por ejemplo Taller, se busca una construcción de un proyecto, para que los alumnos creen, lleven a cabo un proyecto, entonces se tiene que, eh, primero hay una teoría, luego los autores que vamos a ver, una antología y después la propuesta por nuestra parte y unas asesorías de cómo se... di, una direccionalidad para llevar a cabo la práctica y a mí eso me gusta, lo pragmático y por otro lado tenemos algunas materias que van meramente a lo teórico, como formación y práctica del pedagogo y hay profesores que tienen un manejo del discurso y de autores excelente,. Donde capta la atención, por lo menos a mí, y me gusta, me gusta también que nos propongan la creación de, de no sé, ensayos, de sí estamos o no de acuerdo con, con la postura del autor, ver la historia de la pedagogía, como que depende y cual que cursas es super mala, bueno que nos pongan a todos a exponer, que se armen equipos y exponamos y que uno solamente se preocupe por su exposición el día de su exposición, y que el maestro medio te ponga atención y te diga "Ah, hiciste un manejo excelente de los recursos didácticos" o "Abarcaste todo lo que venía en tu tema", o "Te pusiste nervioso y valió tu exposición" y faltas, porque pues no pasa lista y pues te valen las exposiciones de tus compañeros y si pasan a exponer pues tu te medio duermes, como no es tu exposición. Entonces como varía mucho, depende, pues esto es desde mi experiencia personal pero es el interés que cada uno tenga, el maestro desde su postura, su currículum, la propuesta que él tenga, sus ideales.

Aída: Ok, gracias Sharon

Areli: Yo sí podría de cierta forma como que generalizar la práctica, o la forma en la que imparte las clases los maestros, porque por ejemplo, desde que se entró al semestre la mayoría de los maestros han manejado como que la misma propuesta de trabajo: yo vengo, me presento, nos aventamos como una semana en presentarnos, en qué va a consistir la materia y ya de ahí partimos a aventarnos otra semana en organizarnos para dividirnos el trabajo en equipo, otra semana para ver fecha te doy de exposición y ya de ahí pues los que realmente nos encargamos por así decirlo de que se de el conocimiento es entre nosotros mismos, pero yo siento que ahí está el problema porque pues a final de cuentas nos ha pasado que muchas veces nos dicen: "Bueno, tu tema es tal él que te toca exponer", y tú lees o expones a lo que viene en la lectura, pero tú realmente no comprendes o hay veces que te cuesta comprender lo que viene en la lectura y hasta lo que tú misma estás explicando, entonces pues yo siento que ahí falta también pues compromiso por parte de los docentes en el que estaría mejor que ellos explicaran primero el tema: "Sabes qué, te doy tal tema y tú ese mismo día vas a explicar a lo mejor otra lectura que tenga que ver con lo que yo ya expliqué." Para así retroalimentar y no quedarnos como que en vagos conocimientos, porque pues muchas veces se ha dado que en exposiciones hasta nosotros mismos terminamos diciendo hasta otra cosa totalmente diferente a lo que decía el autor, pero cómo el maestro ya no interviene o explicaste bien tu choro mareador es así como: "Ah, sí, perfecta tu exposición", pero realmente no se logra ese objetivo de que tu estés tanto adquiriendo un conocimiento

verdadero, como transmitírselo a los compañeros, entonces ahí siento que es también como una combinación de tu choro mareador, de lo que tú le entendiste a lo que dice el autor y quizá alguna idea relevante que hayas respetado, pero de ahí en fuera siento que no. Y la mayoría de las dinámicas en todas las clases es lo mismo, o sea y sí habrá como dice mi compañera, algún maestro que sí se dedique el tiempo en explicarte, en a lo mejor resolverte tus dudas y todo, pero de ahí en fuera la dinámica en lo que llevo de la carrea siempre ha sido lo mismo: trabajo por exposición y en equipo y hasta ahí. Sí tuviste suerte pues el maestro te va a decir: “Ah bueno, sí, de lo que tu dijiste está mal porque el autor dijo esto”, pues igual, no se, no se va más allá de esa dinámica de trabajo.

Aída: Ok, gracias. ¿Diana?

Diana: Bueno, ahorita con lo que dijo mi compañera Areli, eh concuerdo con ella, igual en lo mismo, o sea yo, me gustaría que se tomara más en serio a la Licenciatura, porque el ser humano cuando tú le das metas, límites, los sobrepasa y los sobrepasa, como decía Sharon, no hay un control de la lista, sí somos universitarios pero pues hay gente que no se lo toma en serio y pues no entra a clase, no entiendo por qué no hacer exámenes sí pues tampoco, bueno al menos a mí sí me sirven más los exámenes que las lecturas y los juegos didácticos, sí me gustan mucho pero siento que no, yo cuando leo un autor pues igual sí me acuerdo de una frase pero esa frase no la voy a estar diciendo en todos los discursos ¿no? Y pues sí, me gustaría eso, más en serio la carrera.

Areli: Sí, porque bueno muchas veces retomando esto, eh, como que para todo le encontramos “Es que los exámenes son antipedagógicos”, pero o sea, ¿por qué son antipedagógicos? Sí ya viendo el lado positivo, pues precisamente es para, ¿cómo se puede decir?, reafirmar tus conocimientos o que tú tengas como ese compromiso, de cierta forma obligado a que tienes que responder a esta teoría, a algo que tú tienes que tener y no dejar pasar desapercibido.

Aída: Ok. ¿Montse?

Montse: Bueno yo iba a decir que creo principalmente que las dinámicas son así porque o sea estamos basados más en el enfoque constructivista, o sea nosotros tenemos que hacer nuestro conocimiento en torno a lecturas, yo la verdad es que pues me ha costado ¿no? Es dinámica de trabajo pues me ha costado, exámenes, hacer muchas cosas, tareas y que me funcionaba; pero también digo, bueno esto me funciona pero también espero que los profesores, ellos tienen más experiencia que nosotros, ellos han leído, ellos son investigadores, o sea tienen más conocimiento que nosotros y como dicen pues yo realmente, o donde el profesor habla, donde el profesor explica, donde el profesor domina el tema, exacto!, a comparación de pues nosotros, como lo dicen nuestros compañeros, pues nos dan un tema a exponer y bueno pues leo la lectura, pero tampoco tenemos el interés de decir pues quiero mostrarles más a mis compañeros y voy a buscar otros textos que se relacionen ¿no?, o ni siquiera tenemos bien planteado cómo hacer una exposición, cómo hacer que, cómo atraerlos para que también... he desde mi punto de vista yo creo que pues es necesario transformar esto, porque como dicen, yo creo a todos nos causa conflicto que las clases sean así... pero cómo que todos nos quedamos callados, lo dejamos pasar porque es fácil y la verdad es que la carrera es fácil por eso, porque no tenemos como que estar haciendo tarea todo el tiempo, sí leer ¿no? Porque implica mucha lectura pero pues principalmente eso, que a mí me gustaría que el profesor nos diera más, no que solamente viniera y se sentara y medio moderara la clase porque hace intervenciones muy pequeñas, si no, pues ellos son los que saben, ellos son... bueno tampoco son los que saben todo ¿no? Pero ellos tienen más conocimiento que nosotros que nos pueden aportar.

Aída: Ok.

Jacqueline: yo creo que lo que le hace mucha falta a la carrera es la crítica, tanto del maestro como del alumno ¿no? Porque yo creo que si depende mucho del profesor cómo vas a desarrollar esta crítica en los alumnos, yo he tenido profesores muy, muy buenos que como dice Montse dominan su tema y no sólo te lo explican sino que te, te hacen sufrir a lo, a entender las cosas, a entender lo que estás leyendo y de qué manera lo puedes mmmm no sé, debatir desde tu punto de vista, entender realmente lo que estás viendo, a mi también me gusta mucho eso y siento que también como dice Diana le falta mucho compromiso a la carrera , a los estudiantes, saber que sí tenemos allá afuera el estigma de que “Ay pedagogía es fácil”, “ay pedagogía juegas y ya”, porque precisamente nosotros como que nos limitamos, nos quedamos ahí de “Pues está fácil, pues así”, “Pues sólo leo y ya, y no hago más y ya”, como que nosotros mismos qué estamos haciendo con la carrera de pedagogía, cómo la estamos haciendo crecer, qué le estamos dejando ¿no? Y también, siempre he pensado que le falta mucha práctica, si se supone que somos una carrera teórica, pero sí se puede implementar la práctica, no sé, en taller de diseño curricular si estás viendo las lecturas, la historia, los autores pero sí logramos una propuesta de diseño curricular, entonces ya va más allá de simple teoría sino saber que sí podemos hacer algo más, emm por decir qué aprendes en Educación abierta y distancia, este vimos teoría, vimos exposición pero también el maestro nos dejó hacer una plataforma en internet ya como tal, o sea ya estás produciendo, quizás se escuche mal, pero sí ya algo de tu carrera, porque tú vas a una ingeniería y ya en sexto semestre ya saben hacer, no sé, ya un robot y nosotros o sea yo siento que sí le hace falta mucha práctica para saber cómo podemos aterrizar ya todo lo que estamos viendo a algo real que vamos a enfrentarnos en el futuro.

Aída: Ok.

Sofía: ehh bueno, también depende de cada perspectiva y definición de pedagogía tanto para maestros como para alumnos, entonces con base a ella vamos a hacer este tipo de críticas ¿no? Ehh “él da bien su clase, él no da bien su clase” ehhh, creo que bueno es a partir de nuestras perspectivas, pero sí creo que con base al currículum y al , estar aquí en esta práctica en una clase a veces se desvincula de él. Entonces pues, es que ese es el punto que yo quiero dar a entender, que va a depender de nuestra postura pedagógica y de la del profesor porque no sólo es como, como que, o sea, el proceso enseñanza-aprendizaje no sólo implica a un sujeto, no sólo al que enseña y no sólo él, para mí, tiene toda la responsabilidad. Entonces pues en base a ello pues vamos a responder esta pregunta que nos haces.

Aída: Ok... ¿pero cómo se dan tus clases?

Sofía: Cómo lo mencionaban ya las compañeras, hay diferentes mm formas que se da la clase, existen desde maestros críticos que te hacen reflexionar y te... mmmm te dan a lo mejor el conocimiento que necesites o las correcciones que necesitas para comprender tanto textos como, como las vivencias en aulas o en otros ámbitos. Y están los profesores que... es que no sé cómo decirlo, no sé cómo decirlo, son mmm no sé cómo describirlo, son profesores que sólo medio vemos las cosas por encima.

Montse: Sí, de esos profesores, retomando lo de Sofí, que se apegan a lo que ya está establecido en el programa de estudios, o sea no pueden agarrar lecturas críticas, hablando de la pedagogía crítica porque no viene en el programa de estudios, en el programa de estudios, ya viene desde lo básico, desde el siglo pasado, vienen lecturas que o sea, ya, ya pasaron, vienen desfasadas de la realidad pues no todas están funcionando, apenas un maestro nos decía “Pues esto es lo que viene en el programa y entonces lo tenemos que ver”, leímos las lecturas pero al llevarnos a hacer una propuesta, no podíamos hacer una propuesta pues las lecturas lineales, esas lecturas ya sistematizadas. O sea, cómo crear una propuesta crítica con lecturas que no podemos observar, no podemos convertir, vincularlas, o

sea y él nos decía “Es que no puedo meter lecturas críticas, porque esto es lo que está establecido, si vienen y me checan pues me puedo meter en problemas.” Entonces eso sería

Areli: Sí, porque o sea, a mí me sorprende que en esta parte independientemente de que tengan la perspectiva que tengan, el enfoque que tengan, o sea yo lo veo desde el otro punto, o sea todos los maestros que tenemos, todos están muy bien preparados, o sea, ¿cuáles son los requisitos que les piden a los docentes para entrar en un concurso de oposición y quedarse aquí en una clase? O sea, de verdad, tenemos maestros aquí que algunos son este pues sí licenciados, otros tienen sus maestrías, sus doctorados. Y a mí se me hace tan increíble que estando tan preparados, como que sean de cierta forma egoístas y no quieran como que compartir su conocimiento con nosotros. Porque por ejemplo hay una maestra que casi no da clase, pero se la pasa presumiendo: “Es que yo doy congresos, es que yo voy a conferencias, es que me voy a Argentina y este tengo un libro...” y no sé qué tanto dice la maestra, pero o sea, yo la veo en su clase: “Ah, chicos, ¿sí leyeron las lecturas?”- No, pues que sí, -“Ah, ¿y qué opinan?”- Esto- “Ah muy bien, vámonos”. Y eso es todo, y te quedas, sí usted me está diciendo que tiene sus licenciaturas, sus maestrías, sus diplomados, o sea ¿por qué no me transmite ese conocimiento que ya posee? Pues también para motivarme a mí que yo pueda lograr a hacer pues lo que este docente ya está preparado o todo ese conocimiento que tiene, entonces pues es ahí, donde también se entra en ese conflicto, sea un taller, sea un seminario, sea una clase normal, pero el maestro está preparado, o sea por algo lo tenemos enfrente y por algo él escogió eh ¿cómo se puede decir? Pues la asignatura a impartir, nadie se la impuso, nadie lo obligo a sabes qué tú nada más te vas a dedicar a dar la materia de apoyo a la titulación, no o sea, cada uno busca pues de cierta forma el gusto o ese interés en qué quiere desarrollarse, entonces es pues donde también entra ese conflicto en general en las clases, o sea, sí están muy bien preparados, tienen sus doctorados, sus maestrías, ¿por qué no lo demuestran en clase?, o sea, ¿por qué nada más dejarse llevar por la dinámica grupal que todo maestro ha venido aplicando desde hace mucho tiempo?

Aída: Ok, ¿Alguien más respecto a esta pregunta? (nadie). Ustedes ya adelantaban un poco el papel de los estudiantes, lo que hacen, eh, ahora en relación a las clases que han tomado, no les estoy pidiendo generalizar, lo que busco es precisamente que me cuenten sus experiencias, sea una o sean dos. ¿Pueden opinar en sus clases?, ¿pueden manifestar sus puntos de vista? ¿Sí lo pueden hacer? Y ¿de qué forma lo pueden hacer en sus clases o lo han podido hacer?

Sofía: mmmm, sí, sí se puede expresar tu opinión, sin embargo, bueno, igual existen diferentes formas de tomar esto y hay profesores que lo toman o que vamos a rescatar esto de tu opinión y vamos a ver, en qué punto podemos concordar o en qué punto diferimos y por qué. O, mmm, hay otras experiencias con profesores en las que das tu opinión, no les parece y ya no te dejan opinar o este, simplemente te ignoran. O perspectivas como la que mencionaba la maestra, digo la compañera Areli, de maestros que “Ah, sí, está bien” y ya acabamos tu punto de vista, y no se da un dialogo real entre tu opinión.

Areli: Bueno, aparte, yo siento que influye también el pensamiento que se tiene entre compañeros, porque muchas veces eh por ejemplo, sí mi compañera dijo: “No, es que esto es gris,” pero yo digo: “No, es que es blanco”, pero ella se sigue aferrado a que no, a que no, a que no, y muchas veces entre nosotros como que se cierra a escuchar al otro, o sea, bueno, ok, ella dice que es gris, pues te escucho tus razones del porqué tú dices eso, y no, o sea, no se permite entre compañeros a veces que la postura que tú estás defendiendo, o sea de inmediato empiezan a criticarte o así, a hablar en secreto: “No, es que está mal”, “no, es que está bien tonta”, “Es que no sabe lo que dice”, “Es que eso no es así”, pero no, o sea precisamente entre nosotros debe de haber como que esa conciencia de que precisamente la carrera se presta para esto por el enfoque filosófico que tiene, pues de cierta forma deberíamos de tomarlo en cuenta porque sería una forma de nutrir o de complementar la idea que nosotros teníamos de alguna

cosa, entonces pues también de ahí influye mucho el que no, muchas veces uno se guarde como que su punto de vista, su opinión o sí la perspectiva que tenga de algo que se esté hablando en ese momento.

Aída: Ok

Sharon: Eh bueno, lo que yo he notado es que la mayoría de veces la participación activa en los alumnos, pero desde un comentario de la experiencia personal y muy pocos están fundamentados y tienen ese como valor teórico sustancial para referirse a que su participación sea, que aporte positivamente y no desde la experiencia personal y no desde lo que él entendió.

Jacqueline: Bueno, yo creo en general, pues como han comentado algunas compañeras, en todas las clases pues el diálogo ¿no? Y participación, y también pues yo he visto que algunos compañeros dicen: “Es que yo no participo porque no me gusta” y de todos modos pues están obligados a hacerlo porque es un rubro de calificación. Entonces, como también dice Sharon, las participaciones se vuelven así, “pues participo porque necesito la calificación”pero realmente, pues no dejan algo, no aportan algo.

Aída: ok, ¿alguien más?

Diana: yo por ejemplo, más específicamente, después de los primeros semestres comencé a tomar como el pensamiento de cada maestro en la clase, pero realmente que ese fuera mi pensamiento pues no. Pero me di cuenta que eso servía para obtener una buena calificación y que de nada servía estar en contra aunque el plan de estudio diga que vas a realizar el pensamiento crítico-analítico... ¿por qué? Pues por la calificación si cuenta, lo cual no se ve. Entonces creo que eso me ha servido hasta ahora, sin embargo, creo que también todos dicen cosas importantes para mi, y las tomo pero eso es lo que hago ¿no?, ponerme como en su pensamiento para que digan: “Sí está como de mi parte porque eso es lo que sucede aquí, pero hasta ahí.

Aída: ok

Gaby: es que bueno, yo siento que también hay como una incongruencia en este sentido porque incluso nosotros mismos estamos todos el tiempo diciendo que vamos a ser críticos, que una calificación no es la que nos va a definir, pero al final siempre buscamos una calificación que nos ayude y hacemos todo para que esa calificación sea, en una ocasión igual un profesor, y eso fue algo de lo que sí me arrepiento, porque ese profesor nos explicó todo lo que era la evaluación, cómo se tomaba y en esa clase se veía perfectamente lo que era evaluar pero no para tener una calificación, sino para entender qué era lo que estabas aprendiendo en sí, y al final del curso el profesor nos dijo que pues ya no le iba a dar mucho tiempo de estar pues poniendo la calificación que era pues porque... no recuerdo lo que había sucedido, pero en fin teníamos que nosotros mismos dar nuestra calificación y muchos, al menos yo, necesitaba un nueve o un diez para poder promediar un buen promedio en las que curse en ese semestre. Entonces yo sí le dije: “necesito un nueve pero quiero el diez” y sí, o sea, sí me lo puso. Pero después yo dije, bueno y qué me llevo de esa materia, realmente qué fue lo que yo aprendí, entonces realmente que es más como esa incongruencia de lo que sí estamos diciendo nosotros mismos como alumnos llevamos a cabo dentro de la misma institución o dentro de lo que estamos aprendiendo.

Aída: Ok. Ahora, tomando lo último que nos dice Gaby sobre el conocimiento, qué es lo que uno aprende de las materias o de las unidades de conocimiento, ¿ustedes consideran que el conocimiento se aprende o se construye? ¿y por qué lo consideran así?

Montse: Pues yo creo que las dos cosas, en un momento eh cuando se te brinda el conocimiento lo aprendes y a partir de que aprendes ese conocimiento mediante tu experiencia lo vas construyendo y deconstruyendo.

Víctor: Yo digo que los dos, al desconocer algo pues lo aprendes y al ir profundizando en ese conocimiento pues ya construyes algo propio.

Aída: Ok

Itzel: Yo siento que sí son ambas partes, porque una cosa es el conocimiento y otra cosa es el aprendizaje, el conocimiento para mí es conocer algo, no aprenderlo, conocerlo; el aprenderlo ya conlleva una cuestión tal vez teórica, didáctica, práctica que sería por ejemplo, el conocimiento, lo que yo quiero conocer está, pero yo que me llevo de ese conocimiento, yo que voy a adquirir para mí. El adquirir el conocimiento y cómo lo adquieres es el aprendizaje, para mí el aprendizaje es mediante los conocimientos, entonces yo siento que conoces, profundizas y luego aprendes, entonces es un proceso ligado, nunca se van a separar no es este el conocimiento que digamos lo que se construye se dio el aprendizaje a base del conocimiento. Yo creo.

Aída: ok (silencio) ¿Quién más?

Kelly: Pues, creo que se relacionan entre los dos, entre los dos se vinculan porque cuando tú conoces algo y lo quieres, no sé, llevar a la práctica, transformarlo este cuando aprendes y lo quieres construir vas a poner de tu parte, de tu autonomía para seguir construyéndolo, si no quieres llevarlo más allá hasta ahí se va a quedar, un simple conocimiento, no lo vas a poder llevar a construirlo.

Aída: Gracias, ok. Yo sé también que han tenido muchísimos profesores con características distintas entre sí, pero hay ciertas similitudes entre esos profesores, me imagino, ahora ¿Qué características han tenido los profesores que a ustedes les han, no sé, dejado mejor impresión o les han marcado su formación en la carrera?

Víctor: Para mí en los seminarios, es donde tenemos una mayor participación y se ve que el profesor tiene bastante conocimiento y para eso, como es un seminario en esa clase tenemos que llevar un conocimiento previo, ya sea una lectura, relacionado con una película, una investigación, etcétera,. Y hay una conversación entre todos nosotros, nuestra opinión y sobre ese tema y aparte una retroalimentación por parte del profesor. Y hay otros maestros que no les importa la clase o tal vez no prepararon nada para ese día o tuvieron problemas, etcétera y esos profesores lo que proponen es que regularmente nosotros demos la clase exponiendo y cosas así y en esas exposiciones muchos de nosotros no, la verdad no nos interesamos.,

Aída: Ok

Sharon: ah bueno, para mí los profesores que más me han encantado son los que pues igualmente te hacen crear dudas existenciales ¿no? A mí en verdad me gustan muchas esas clases donde te enseñan, bueno buscan que cuestiones todo lo que te está sucediendo, que tienen una postura y a partir de esa postura se complementan. Esos son a mí los profesores que me gustan, que crean en ti preguntas existenciales que te motivan a seguir buscando sobre los temas que te dieron en la clase y que además son comprometidos como decía mi compañera, no necesariamente que nos pasen lista o así ¿no? O que nos pidan muchos trabajos, sino que pues también se actualizan, que leen más, que te ayudan a que sí tienes alguna duda lo resuelven contigo

Aída: Ok

Estefanía: Bueno para mí son los maestros que te generan curiosidad, bueno ellos, bueno siento que los como que te incentivan para seguir. Al brindarte curiosidad como que, como que quieres venir a la siguiente clase para saber qué es lo que pasa, qué es lo que sigue. Siento que es eso.

Aída: Ok, ¿kelly?

Kelly: Yo creo que de los maestros de los cuales he aprendido más, son aquellos que te dan esa confiabilidad, esa accesibilidad para acercarte a ellos y aprender más de su persona, de su vida, cómo es que han ido experimentando esos procesos de formación y esos procesos de enseñanza—aprendizaje en su trayecto

Aída: Ok

Faby: Bueno yo, una característica que la mayoría de los profesores tienen es que les gusta mucho su trabajo, o sea les gusta ser profesores de Pedagogía específicamente y que les guste su trabajo lo transmiten en su práctica profesional y a su vez esa transmisión de ese sentimiento como que a nosotros nos motiva a que nos gusten más sus clases o que a nosotros mismos nos, nos interesemos por la profesión de ser maestros.

Aída: Ok, ¿Diana?

Diana; mmm pues mis profesores favoritos son los que mmm son responsables, disciplinados pero, pero no me refiero a que lleven así lineales, cuadrados, sino que cumplan con lo que digan. Tengo mmm problemas con lo de las evaluaciones al final del día porque siento que se van más por, bueno los que me han tocado siento que se van más por las amistades que tienen con los alumnos que por el verdadero trabajo realizado, por ejemplo o sea, si me gusta cómo ser empática pero no veo la manera de estar siendo empático con alguien que es tu maestro, o sea sí tienes que respetarlo y todo pero ¿por qué ser más...? Estar congeniando por una calificación creo que no es como lo correcto, me gusta mucho la justicia, me gusta que sean así. ¿qué más? Que les guste su trabajo, se ve cuando a un maestro le gusta su trabajo y cuando no; qué tengan, porque sí es muy distinto ser profesional, no sé quién lo mencionaba ¿no? Porque si es muy distintos que sean muy buenos en lo que estudiaron, pero sí no lo transmiten, pues entonces no te queda la pedagogía, la verdadera buena educación.

Aída: Ok, ¿alguien más?

Sharon: A mí, me gusta como de mis clase favoritas con otros maestros de proyectos, ehh, me gusta que sean constantes, que tengan, que sean organizados, en cuestión de cómo plantean la evaluación, cómo se va a trabajar, que tengan esas pautas, que tengan un discurso, que manejen ehhh un buen discurso crítico y a la vez un tanto pragmático sin caer en lo idealista. Y, que te inspiren, que haya esa vocación que todos los días te haga venir a la clase, que no vas a venir un día y “No, es que ya no voy a venir porque pues igual y tampoco va él”, que haya ese ...que sepan transmitir sus conocimientos, ese amor a la práctica y del porqué está aquí

Aída: ok, ehh ya Sharon se nos adelantó a la cuestión de los discursos. Me parece que ya mínimo identifican dos o tres discursos dentro de la licenciatura en pedagogía, que son visibles, ahora todos los discursos a los que ustedes han estado expuestos en las clases sobre todo, ¿cuáles son los discursos que los profesores emiten y a ustedes les han parecido más significativos?

Sofía: Bueno, eh también ehhh va relacionado con los ejes pedagógicos y creo que en base a ellos es cómo surgió su discurso. Por ejemplo, mmm a lo mejor no todos, pero normalmente los profesores que de didáctica, bueno de la línea eje didáctica pues son como un poco más pragmáticos en los discursos que manejan; y los que son del eje

filosófico mmm tratan de ser más críticos desde mi perspectiva. Cómo decía pues no puedo generalizarlos a todos pero a los que yo he tenido, ha sido así la forma en que tanto como hablan y las clases.

Aída: Ok (Silencio)

Itzel: bueno es que yo estoy en la tarde entonces no sé si sirva eso o solo de la mañana

Aída: No, si sirve

Itzel: Ah oK, bueno en la tarde al menos con lo que decía mi compañera siento que los profesores de didáctica, son un poco...mmm no, yo creo que son más críticos que pragmáticos, hay como contradicciones incluso, porque los profesores que yo he tomado de didáctica si nos enseñan bastantes cosas como fundamentación y todo, pero se enfocan más en la parte práctica de cómo tú lo puedes llevar a cabo ahora en un campo laboral, podríamos decir, y en otras cuestiones, bueno eso en didáctica, en cuestiones por ejemplo de, del área filosófica o de investigación incluso, siento que ahí sí son un poco más como pragmáticos, pero al mismo tiempo son críticos, o sea como que meten de los dos. Pues a mí en lo personal me gustan mucho, porque si te enseñan la parte de la fundamentación, te enseñan como los pasos y el método, aspectos así en cuanto a la fundamentación, pero también te van preguntando a lo largo de tu proyecto de investigación que vamos desarrollando. Y en cuanto a la, en el área filosófica, si son bastantes críticos y si te dan lecturas y todo pero sí te enseñan, o sea sí lo abordan y si te preguntan, si te abordan como ciertas dudas que llegamos a tener, sí lo toman en cuenta o sea no es así como tradicional, no es así de aquí es esto y esto. No sé.

Aída: Ok, ¿Sharon?

Sharon: Bueno, me gusta que en general ehh los maestros tengan ese idealismo, pero al mismo tiempo que manejen esa dualidad idealista-pragmática-crítica pero más idealista-pragmática

Aída: Ok, ¿Montse?

Montse: Pues a mí me gustan mucho los profesores críticos, los que a través de su discurso te hacen que saques todas tus problemáticas y que pues te invitan a transformar.

Gaby: Yo creo que va más a lo social, sería a lo crítico pero también, entonces, yo siento que más me han marcado los de esta línea eje de la filosofía.

Aída: Ok, ¿Jaqueline?

Jacqueline: pensando que creo que son aquellos que te posicionan frente a la pedagogía tanto teóricamente como en lo que vas a hacer después de salir, cómo que buscan esa relación. Yo veo así la pedagogía o esta mirada de conocimiento, estos son los contenidos, pero también esto te va a ayudar a poder ser y hacer después. Como que eso es lo que más me gusta, aterrizar todo lo que estamos viendo, no sólo que se quede en una unidad más que vamos a cubrir o como teoría nada más, ¿qué relación hay? Y también que buscan relación con las demás materias.

Aída: Ok, ¿alguien más? (silencio)

Michelle: Bueno yo concuerdo, cuando son más críticos y dan como los temas pero aparte te hacen ver, bueno esto es lo que dice la lectura, pero esto es lo que se da en la realidad es otra cosa. Por ejemplo algunos maestros que no nada más dan clases aquí, y dicen "pues es que el documento dice una cosa pero vayan a la práctica y es

completamente diferente” es como dice esta Montse, te crea como conflictos, como puede decir una cosa y está pasando otra completamente diferente.

Aída: Ok.

Anexo 14. Transcripción de la sesión con el grupo focal de octavo semestre

Martes 24 de abril 2018

Aída: Los voy a grabar, nada es el sonido de su voz para transcripción, sale.

Marcos: Para no decir tonterías

Aída: Nadie dice tonterías, compartimos saberes distintos. Bueno, ya les comenté la maestra Lucero, no sé si están bien ahí o se quieren hacer más para acá. (Sonido de movimiento de sillas). Mi nombre es Aída, soy estudiante de maestría, estoy en el tercer semestre en la unidad de filosofía y letras eh y le voy a aplicar... bueno, no les voy a aplicar, vamos a desarrollar la técnica del grupo focal, ¿han escuchado hablar de esta técnica?

Marcos: No, pero nos explicó la clase pasada

Aída: Bueno, es una conversación sobre ciertos temas que ahorita les voy a formular preguntas y mi intención es que ustedes se manifiesten, se expresen libremente sobre cómo han vivido, cómo han experimentado, cómo han pensado, incluso hasta cómo han sentido algunos aspectos del plan de estudios... ¿alguna duda?... ¿pregunta?... ¿todo clarísimo?... Muy bien, eh ¿sí me dicen rapidísimo sus nombres por favor? Porque yo los ubico en el papel, no los ubico por caras

Marcos: ¿Cómo?

Aída: Nada más tu nombre, o sí quieres tu nombre completo

Alondra: Yo me llamo Alondra

Aída: Hola Alondra

Marco: Marco

Aída: Marco

Carolina: Carolina

Aída : Carolina

Alan: Alan

Aída: Alan

Valeria: Valeria

Aída: Valeria

Aída: Alondra, Marco, Carolina, Alan, Valeria, muy bien, oook. Bueno, vamos a empezar con algo...ligero... ¿Qué es la formación? (MURMULLOS) , lo que ustedes hayan construido en estos... llevan ya cuatro años aquí ¿no? Lo que ustedes hayan construido, lo que ustedes hayan vivido, ¿qué es la formación?

Carolina: ¿quién primero?

Aída: como gusten, todos van a hablar... (RISAS)

Marco: Alondra (Risass)

Aída: ¿o empezamos por el centro?

Marco: Nooo, no, no... Por Letra, Alan (RISAS)

Carolina y Marco: Sí, por letra, por letra...

Aída: No se preocupen, no es examen (RISAS), no hay cosas, bueno no hay opiniones, bueno saberes buenos o malos, ¿sale?

Marco: Bueno, yo considero que la formación ehh tiene diferentes posturas, en la carrera se han dado pues diferentes maneras de ver eeeste concepto, sin embargo, pues...no sé si yo tenga bien definido el mío por tanto, tantaa tanto texto que me han brindado, pero puedo decir que es un proceso en el cual el sujeto va teniendo diferentes experiencias mediante la sociedad yyy su vida personal.

Aída: Ok, un proceso en el cual se experiemta distintas ¿cosas?

Marco: Sí

Aída: Muy bien, ¿quién más?

Alondra: Pues yo también considero que es un proceso dondeee ehhe el ser humano se mmmm se vuelve mmm pues humano ¿no? Jaja. En el sentido, o sea formas diferentes tipos de de concepciones dee formación, pero es todo aquello que conforma, o que hace que se le llame ser humano.

Aída: Ok, ¿la formación nos humaniza?

Alondra: ehhe si

Aída: Muy bien, gracias Alondra. ¿Quién más?

Carolina: Voy yo, amm bueno, yo diría que la formación pues es un proceso permanente, algo que se va a llevar toda la vida, es continuo yyy en ese desarrollan este habilidades, movimientos, y es para poder aprender y a la vez enseñar, ehhe todo lo que aprendes a lo largo de la vida yyyyy ya.

Aída: ok

Luis: Bueno, yo lo entiendo como que es un proceso complejo del ser humano donde el medio este fue la educación para obtener un fin de apropiación de su cultura, de su contexto, de una ideología y de hasta una postura filosófica

para con la vida. La formación también la puedo entender como todos aquellos componentes que hacen a un ser humano precisamente humano, porque se pueden quedar en ser viviente simplemente. Y se vuelve también este proceso de alfabetización y de razonamiento que lo entiendo así que sería la formación para mí.

Aída: ok.

Alan: Bueno aquí ya dijeron dos palabras, inacabado o permanente y otra que es un proceso, yo también considero que la formación es un proceso y que si el único ser que se forma así mismo es el ser humano. También, yo creo que la formación está ligada más que nada al contexto, o sea, no solo un ser que en base a experiencias se forma, sino que los saberes también son abstractos, no solo son experiencias. Este y bueno, como ya lo habían mencionado eso es algo que te hace humano que te da esa capacidad que solo el hombre tiene que es ser consciente.

Aída: Ok.

Valeria: Yo, bueno pienso que es un proceso educativo donde el sujeto se va formando pero a través como, bueno va adquiriendo esos conocimientos y habilidades que lo hacen, que lo hacen ser un ser humano y que lo hacen un ser pensante.

Aída: Ok. Muy bien, eh no sé si ustedes sepan que nuestro plan de estudios, y digo nuestro porque ya les comenté la mtra Argott, yo estudié aquí la licenciatura, tiene una particularidad que es que el objeto de estudio es la formación, a diferencia de, no sólo en la UNAM sino me atrevería a decir que todas las escuelas que enseñan pedagogía tienen a su objeto de estudio en la educación. En este sentido, y haciendo, ...acopio de todo el proceso que llevan ustedes aquí de cuatro años en donde seguramente ya habrán escuchado por ahí el debate sobre si nuestro objeto es la formación, y aparte la formación entendida desde una tradición muy particular o la educación, ¿qué piensan al respecto?, ¿cuál es el objeto de estudio de la pedagogía y por qué?

Luis: para mí, siento que el objeto de estudio en Pedagogía en FES Aragón está muy completo porque se vuelve una construcción de todo aquel ser humano que cursa la carrera en estas aulas, dado que la educación sí lleva a procesos complejos, pero que también se vuelven simples a través de instruir o de informar o de guiar a un ser humano, y en el proceso de formación ya entra el proceso crítico, el proceso individual y sobre todo una postura personal que va dando una visión y una misión al propio ser humano de vida. Entonces siento que está bien que se haya diferenciado educación de formación pero sobre todo que la formación es un fin último en el que el ser humano se ha ido construyendo a lo largo de su educación que son términos diferentes pero que tampoco se pueden separar tan completo porque sería como preguntarse por el huevo y la gallina, creo que es un acto de simbiosis donde necesita uno del otro.

Aída: Ok, entonces el objeto de estudio de la Pedagogía para ti es la formación, ¿entendida desde la tradición de la Bildung?

Luis: Sí

Aída: Perfecto, ¿quién más?

Marco: Ah mira, yo en lo personal creo que en la carrera en el plan de estudios se encuentra la formación, que se supone que es el objeto de estudios de la carrera. En particular en FES Aragón, sin embargo en práctica no se lleva tanto a cabo, yo creo por ejemplo, puede ser una diferenciación entre educación y formación, ya lo dijo Luis, puede ser la educación solo dentro de un aula pero la formación está en todos lados, tú te formas en la calle, en tu

casa, en cualquier otro lado, viendo una película o haciendo cualquier otra actividad, no necesariamente tiene que ser un proceso educativo institucional. Entonces aquí hay algo que hay que reconocer, que el enfoque de la carrera a veces hay unos maestros que son muy muy positivistas, son más adeptos a hacer cosas sobre la didáctica que a dedicarse a un objeto de estudio como la formación, que a fin de cuentas sí hay profesores que te lo explican, o sea, que te dicen qué es la formación, o intentan darte el ejemplo de que está en la carrera.

Aída: ¿entonces?

Marco: ¿Qué? ¡Ah!, yo no comparto precisamente solo de la Bildung porque bueno a fin de cuentas la UNAM tiene libertad de cátedra y no todos los profesores lo ven desde ese enfoque.

Aída: Ok, no estamos de acuerdo con la Bildung de este lado como nuestro objeto de estudio. Entonces nuestro objeto de estudio ¿cuál sería para ti?

Marco: No lo sé, no

Aída: Ni la educación ni la formación?

Marco: No o sea sí, ya lo dijo él (Luis), están las dos juntas, porque cuando te educas te formas, ¿estamos de acuerdo? (RISAS)

Aída: No los puedo prejuiciar

Marco, Ah ok.

Luis: es que retomando, bueno ya me metí

Aída: No, adelante

Luis: Retomando un punto importante de lo que es la Bildung lleva que la comunidad, la sociedad en general, puede ir construyendo y puede ir generando una cultura ¿no? Bueno eso es lo que leí de Verdad y Método, fue lo que entendí. Realmente para comprender el proceso de formación se necesita descontextualizar el concepto y contextualizar a lo pedagógico, porque si lo vemos desde una postura de formación pues se vuelve una postura de filosofía y letras, de comunicación, se puede de los sociólogos o de los antropólogos que también abordan este tipo de formación de concepto, pero también nosotros como pedagogos ya entra la parte de darle un sustento epistemológico a lo que es la Bildung, para mi se me hace que es un concepto que quizás se queda en abstracto porque como pedagogo encuentra diferentes puntos de vista de lo que puede ser cultura, de lo que puede ser sociedad pero que permite entrelazarse sin ningún complejo como en algunas otras disciplinas o ciencias. Para mi siento que en esa parte que sea de una sociedad y de la cultura pues tiene mucho que trabajar y mucho que darnos como pedagogos, bueno yo así lo entiendo.

Aída: Ok

Alan: entonces, para mí el objeto de estudio en pedagogía en FES Aragón si es la formación y no está separada de la educación, van juntas, van de la mano, entonces pues no, no aunque la formación sea el objeto de estudios, no se hace a un lado la educación, o sea, está presente porque está dentro de, para mí la formación es el objeto de estudios, ¿por qué? Porque está dentro la educación está dentro.

Aída: Ok, ¿Valeria?

Valeria: Yo creo que igual que Alan, la Formación es como el punto central de la pedagogía porque de hecho tenemos unidades de conocimiento que nos explican qué es la formación y pues también decir que va de la mano (la educación) y nunca se va a separar. Creo que bueno, también tengo o sea como algo que me mueve, porque muchas veces si tenemos unidades de conocimiento que hablan de la formación pero cómo que los maestros, algunos, bueno la mayoría hablan más de educación que de una formación, entonces como ya decía Marcos pues cada quién tiene libertad de cátedra y te enseña encaminado a lo que ellos creen. Pero sí, yo creo que sí es la formación aunque los maestros te enseñen otra cosa.

Aída: Muy bien Valeria.

Carolina: Pues yo digo a comparación de Alan y de Valeria que el objeto de estudio de Pedagogía aquí dentro de la FES no es la formación, sería más bien la educación porque como que se centran mucho las materias y los profesores nada más en el ámbito áulico y como Alan y Valeria dijeron, la formación no nada más implica lo áulico sino que también cómo te formas por la sociedad, por las ideologías y muchas veces, yo creo que la gran mayoría de veces, los maestros no toman en cuenta ese punto, entonces se pierde ese proceso como integral de enseñanza y aprendizaje que tienes no nada más en la escuela, en una secundaria o lo que aquí te enseñan regularmente que sería eso, cómo aplicar los conocimientos para que el aprendizaje en los alumnos sea mejor nada más como que se centra en ese punto y no tanto en englobar todo.

Aída: ok

Alondra: Pues yo si considero que es la formación, pero cómo ya lo han mencionado, la carrera tiene cinco ejes, eh pues cada uno obviamente de investigación, o de investigación, psicopedagógico... o sea va a depender de eso que se van a retomar todas las materias pero en general yo considero que esas materias si las unimos todas, si como que nos generaría esa formación, incluso puedo decir que personas, o sea la pedagogía me ha dado esa formación que yo cuando estaba en la prepa pues consideraba que no la tenía o ni siquiera me imaginé realmente qué era esa formación. Pero yo creo que sí, la Pedagogía estudia la formación.

Aída: Ahorita que los estaba escuchando y recordando mis tiempos de estudiante, me surgió la pregunta sobre sí por ahí de primer o segundo semestre que es donde nos explican o nos presentan a la formación como el objeto de estudio, ¿a ustedes realmente les quedó claro a qué se referían cuando se hablaba de formación en esa etapa de su proceso en la Licenciatura? ¿Les quedó claro? Si sí, ¿por qué sí? y si no ¿por qué no?

Marcos: Pues a mí en lo personal no, no sé a los demás pero en primer y segundo semestre yo era una papa y no sabía nada de la carrera. Por ejemplo, para el principio hay varios ejes que es filosófico, histórico-filosófico, de didáctica y psico; entonces yo para ese momento me incliné más por el psicopedagógico porque creí que estaba chido. Pero no, no me quedo claro que el objeto de estudio era la formación, o sea, porque en materias como Teoría Pedagógica no sé si por el método de la profesora que se supone que tendrían que darte "no chavos, el objeto de estudios es la formación"... o sea no, era nada más cómo un deber ser nada más, era como "la escuela debería ser así" pero nada más dentro del contexto áulico como ya lo dijimos. Entonces yo hasta hace como un semestre, dos semestres, ya diferencio formación de educación pero primero y segundo no me quedo claro, o sea ni siquiera yo sabía que era el objeto de estudio de la carrera.

Aída: Ok, Alan

Alan: Sí, porque yo, en los primeros semestres cada profesor tenía una postura y cada uno te va a dar lo que para él es formación pero dependiendo de su postura. Y sin embargo ninguno dice "Esta es mi postura", te dan conceptos,

pero a ti te los dan no sabes ni de qué autor se está basando, no sabes que esta parte es positivista o que este otro te lo está dando desde el materialismo, o que el otro desde el idealismo. O sea, todo te lo dan junto y ninguno te especifica porqué hay tantas definiciones y ya que a nosotros nos las dan, en realidad a veces no sabía ni a cual irle. O qué había a veces contradicciones entre las definiciones hasta que poco a poco me fui dando cuenta ya en el transcurso de la carrera pues que se va delimitando la manera de poner conceptos.

Aída: Ok, mmm ¿Alondra?

Alondra: Sí, ehhh también este la formación desde, o sea, si como vienes en cero, ni siquiera sabes qué es Pedagogía ¿no?, entonces pues Formación, esa palabra ni siquiera la había escuchado, entonces los primeros dos semestres como que empiezas así de... o sea, te dan los conceptos, pero pues como no tienes esa, bueno yo no tenía esaaa eh

Marcos: (Murmullo) Formación

Alondra: Sí, esa formación (ríe), o sea de de empezar a analizar, este criticar o la información que nos daban los maestros, pues como que te digan "La formación es tal" y como dicen, o sea que te den varias definiciones o que te digan tus compañeros de otros salones "No pues es que mi maestra me dijo esto..." y pues la mía me había dicho otra cosa ¿no?, entonces también como que ahí pues no sabes ni a cuál irle o cuál es la correcta porque no hay una definición exacta como Pedagogía también ¿no?, entonces yo digo que a lo mejor fuimos construyendo esa, esa concepción de formación yo creo que hasta sexto semestre o enlazar esos conocimientos que nos dieron durante esos cinco semestres anteriores para saber qué era formación o hacer tu propio concepto de formación.

Aída: Ok,

Luis: Bueno a mí, siento que... existen otros términos en los que quizás siendo de octavo semestre todavía no encuentro el hilo ¿no? Todavía ese concepto o esa definición de formación, no puedo decir que no me quedó clara, tampoco puedo asegurar que fue en su cien por ciento, pero sí si hubo un poquito mayor de claridad y fue lo que me fue direccionando a tomar ciertos maestros en diferentes materias ¿no?, me me agradó bastante que (inaudible) que cuando empecé a entrar en crisis con lo que conocía, con lo que sabía, con lo que había aprendido durante mi proceso educativo no formativo cuando llegó aquí me empiezan a hablar sobre todos los eventos que no son áulicos que están haciendo una formación en mi vida pues me genera una crisis ¿no? Y creo que ahí empiezo a concebir lo que es formación. Entonces podría estar en un punto medio donde tampoco puedo decir que no pero sí ya hubo una mayor claridad de lo que es la carrera y fue como me fui guiando a escoger ciertos maestros, ciertas optativas, sí de talleres pero también de seminarios o de de de diferentes posturas sobre todo que me fueran acompañando en ese proceso de crisis, o sea hasta el momento sigo en crisis ¿no? En muchas cuestiones de de lo que se lee, de lo que se construye o de lo que se deja del lado ¿no?, porque se está reduciendo mi mi mi i ideología de como yo llegué a la Universidad. Entonces siento que estaba en un punto medio en esos dos semestres que menciona.

Aída: Ok... ¿Valeria?

Valeria: Bueno yo igual, este pues cuando entré primer semestre y segundo semestre igual no tenía como la noción ¿no? Igual, bueno eran muchas cosas pero el punto es que este que sí nos daban conceptos pero pues como que no, no les agarraba el hilo y entonces pues nada más como que fueron conceptos memorizados y ya bueno, si es cierto que hasta que cuando ya te empapas ya de lo demás, de las demás asignaturas, ya es cuando ya le agarras un sentido ¿no? Y cuando como que tomas un poco de... algo de lo que dijo este maestro, algo de esto, algo de esto y formas tu propio concepto de formación pero hasta ese momento, primero y segundo pues no.

Aída: ok

Carolina: Bueno yo en primero y en segundo yo creo que igual no tenía una idea clara de lo que era formación porque bueno yo creo que en esos semestres como que se centra mucho la carrera en darte el contexto histórico de la educación, en tomar muchos autores y los autores ya implican conceptos que uno no entiende ¿no?, que llega en cero y empiezan a hablar de educación, de dialogo, de formación y tú no sabes diferenciar entre uno, entre las posturas que tienen, ¿cuál es la diferencia entonces? Para mí fue más como, o sea si conocerlos pero de por fuera no como realmente entender lo que es.

Aída: Ok, ahora... ustedes, me parece que ya a este punto tienen un escenario un poco más amplio sobre.. ehh las pedagogías, las teorías pedagógicas, los autores, los contextos y desde ese punto en el que ustedes están posicionados ¿cuál sería el lugar... o lo que más bien, desde América Latina se le ha aportado a la Pedagogía? O si no se le ha aportado nada también... ¿y por qué?

Marco: Bueno, por ejemplo sí tú ves los autores que manejamos en la carrera, todos, casi la mayoría vienen de Europa

Aída: Ajá...

Marco: es bueno y malo, ¿por qué digo esto? Es bueno porque te da un cierto bagaje, es malo porque no están contextualizados a lo que es América Latina, sólo hay un autor que todos conocemos que es de América Latina, digo todos, Paulo Freire porque tampoco manejamos mucho a José Vasconcelos o Justo Sierra que fueron importantes para México... como tal creo que se le conoce como Pedagogía crítica ¿no?

Aída: La de Freire

Marco: La de Freire, supongo yo me siento que estoy en esa postura /.. yo pienso que así funciona esto y así debe funcionar ¿no?..Ehhh yo pienso que esa es la postura que más aportaría al menos en México, en América Latina hay ciertos parecidos porque fuimos colonizados, unos son más mestizos que otros, por ejemplo la gran mayoría de México es un país mestizo, más que muchos otros de América Latina, entonces, este pues hay que ver eso que fuimos sometidos y nos vemos desde el lado de los oprimidos, desde los de abajo y no los de arriba por lo regular casi todos aquí estamos desde el lugar como diría Marx, desde el proletariado. Entonces eso también es otro autor que yo siento, que con el que nos podría ayudar en la carrera , o sea , yo sé que no es pedagogo pero para conocer el contexto, porque no hay que dejar del lado el contexto económico sería bueno utilizar a Marx porque por ejemplo Juan Jacobo Rousseau habla del Emilio pero ese es un contexto muy burgues porque es un niño que no tiene necesidad de ir a trabajar o era otro tiempo ¿no? También Juan Amos Comenio, que aportaron más a la didáctica por ejemplo en su caso, más al método que como tal una crítica a la educación o algo así, eran otros tiempos estoy de acuerdo, pero entonces en síntesis para mi, la pedagogía que más puede aportar para esta, es Paulo Freire y en cuanto a contexto yo creo todos los autores pues de la postura crítica pueden aportar algo, no sólo Marx, a Giroux, a Bourdieu a este Althusser, Borges también, o sea, esos autores yo siento que pueden aportar, que claro que hay alumnos que quieren estar en el otro enfoque que es el del positivismo, que están a favor de del modelo neoliberal y también están en su derecho, pero yo siento que más beneficia esa teoría que acabo de decir yo que cualquier otra.

Aída: ok, gracias, ¿carolina?

Carolina : ¿qué?

Aída: que desde américa latina qué se le ha aportado a la pedagogía?, sí no se le ha aportado nada...

Carolina: bueno desde lo que hemos visto , ehh pues obviamente sí ha habido aportaciones , no al nivel de las aportaciones de pedagogos europeos porque ellos pues sí trabajan un poco más la educación, incluso, bueno lo vemos mucho aquí porque cuando buscamos textos sobre nuestros temas hay mucho más actualizados en educación en países europeos que aquí. En México buscar autores que hablen de pedagogía o no de México, si no de América Latina es muy difícil encontrarlos y que aparte se adecuen a lo que vemos aquí...es importante sobre todo en esta materia y, pues en cuanto qué han aportado, pues yo creo que depende de cada uno ¿no?. Por ejemplo, igual José Vasconcelos y también cuándo lo aportaron, porque aunque hayan aportado cosas muy importantes en su momento quizás ahorita ya no se aplican o ya no se ponen como en práctica ¿no?, (inaulible)

Aída: ok, ¿hemos aportado o no hemos aportado Luis?

Luis: Mmmm siento que sí se ha aportado, mmm quizás no son autores reconocidos pero sí existen una gama muy amplia de investigaciones en torno a América Latina, sobre todo aunando a la crítica pues empieza todo lo que es el comunismo, el socialismo, todo lo que se ha vivido a través de las revoluciones de cada país o cada rito que se ha desarrollado en américa latina es un amplio bagaje de investigaciones que tenemos, no tienen el nombre que los pedagogos europeos ¿no?, sobre todo aquellos pedagogos de generación en generación, pero sí existe bastante información y sí existe este ¿cómo se llama? ... autores, el más conocido pues es Freire pero de ahí en fuera ¿cuántos autores de otras instituciones han retomado sus escritos y han aportado a la pedagogía ¿no? Desde el punto de vista tan solo por ejemplo de las colaboraciones que se hacen muchos con los argentinos, por ejemplo Alicia de Alba va mucho para allá, todo ese tipo de situaciones, Jorge de Larrosa también ha aportado, sí a lo mejor no tantos textos pedagógicos pero ha hecho muchos acercamientos para lo que la pregunta que mencionaste yo lo entiendo que a lo mejor no son pedagogos natos pero a la pedagogía lo han nutrido ¿no?, precisamente por ejemplo como es el caso de Freire ¿no? Al ser un un abogado pues nutrió demasiado a la pedagogía ¿no? Por ejemplo existen muchos psicólogos como la hija de Díaz Barriga que también nutre a la pedagogía que también nutre a la pedagogía en cierto punto ¿no?...

Aída: Bueno...

Luis: A lo mejor de otras posturas ¿no? O a lo mejor estoy mal todavía en ese enfoque, pero siento que han nutrido a la pedagogía desde desde diferentes ámbitos pero él que más ha nutrido es Pedagogía crítica por todo el contexto norteamericano que también tienen o sea son muy radicales, o sea se retoma eso, se tienen bases sólidas, y existe investigación simplemente no tiene, no está difundida o no existen esos medios para que sea conocida pero creo que sí hay aportaciones.

Alondra: ehh bueno, yo creo que sí hay aportes a la pedagogía desde américa latina, no muchos, pero sí. Ehh ya lo habían retomado un poco en la materia de historia, algunos pedagogos que aportaron pero en un principio su enfoque era más a la educación, ehh como tal Pedagogía crítica considero que no, no hay mucha información, no sé si Díaz Barriga sea pedagogo...

Marco: No ¿o sí?

Aída: Bueno es investigador del IISUE pero cuando Aragón se funda él es de los fundadores

Alondra: Entonces, o sea, sí también hay varias pedagogías de diferentes corrientes pero a lo mejor lo que nos enriquecería más sería la Pedagogía Crítica.

Aída: Ok, ¿Valeria?

Valeria: Bueno también creo que es la Pedagogía Crítica y obvio el pedag... bueno la persona más importante pues es Paulo Freire, pero creo que también se han hecho aportaciones muy importantes como ya decía mi compañero de Ángel Díaz Barriga, de Contreras Domingo pero que... bueno yo puedo hablar de aquí de México que son reconocidos aquí en México de Pedagogía, pero hablar de otros países sí son reconocidos pues no no tengo ni idea, sí retomen sus textos o no... porque pues nosotros sí retomamos los textos de Europa, los de los anglosajones y todo eso, pero no no tengo idea si ellos retomen...bueno yo creo que Paulo Freire sí, pero Ángel Díaz Barriga y todos ellos no sé si los retomen.

Aída: Ok.. bueno

Luis: ¿Domingo es mexicano?

Aída: No, es español

Luis: Español ¿verdad?

Marco: Incluso el término Bildung es anglosajón

Aída: Es alemán

Carolina: Bueno, yo nada más quería decir que tenía razón Luis, de que si ha habido aportaciones pero quizás no se dan a conocer tanto ¿no? Por ejemplo ahorita me estaba acordando que cuando aquí hacen lo del Encuentro Internacional de Pedagogía este sí vienen bastantes personas que pertenecen a América Latina pues obviamente porque es más fácil para ellos dar ponencias hasta creo que apenas el año pasado vino alguien de otro país que creo hablaba inglés y fue el único pero de ahí en fuera sí había... más bien que las personas que hacen Pedagogía en América Latina no son tan reconocidas, por ejemplo también apenas nos trajeron a Marcela Gómez Sollano y también pertenece a América Latina, más bien no se da tanto a conocer esa pedagogía y pues regularmente es crítica, las personas que vienen a dar ponencias

Marco: Yo también creo que es la que más importa pero es la que menos se sigue o la que menos se practica, bueno hay que ser honestos que llama más otro aspecto de la Pedagogía donde pagan bien y no una donde critiquen al sistema, por ejemplo muchos pedagogos críticos se dedican a tirarle a las reformas educativas este y a todos esos ámbitos que no le convienen al gobierno entonces o formas parte de él o estás en contra de él y a muchas no les conviene porque no es redituable dirían muchos.

Aída: Ok,

Alan: Este pues yo considero que han existido muchos aportes pero nacionalmente no se le dan este apoyo a pedagogos.. a la educación, o sea, nacionalmente pues el gobierno a la educación es a la que más discrimina, entonces al tener por ejemplo aquí en la UNAM a pedagogos pues no se les toma mucho en cuenta "Ah pues sí está bien, escribe, publica hasta ahí se queda..." O sea, no es como en Europa que allá sí pues tienen a los educadores en otro nivel, o sea allá se les da un papel importante, aquí pues no, aquí entre menos sepa el profesor pues más le conviene al gobierno, entonces creo que eso no nada más pasa en México sino en América Latina, como han dicho, pocos han destacado como Freire destacó en toda América Latina y pues no hay otro que suene como él. Pero por este hecho también de que no se le da un apoyo a la educación porque no le conviene al... pues a los gobiernos.

Aída: Gracias Alan,

Luis: Sí, de hecho también qué bueno que se hacen todos estos puntos de vista porque también existe una parte donde los textos científicos o todos aquellos procesos de investigación en América Latina y sobre todo en el propio México están muy viciados por el debate de los normalistas y los pedagogos. Se separaron demasiadas corrientes cuando empezaron estas confrontaciones entre los normalistas y los pedagogos, hay mucha información o muchas investigaciones que han hecho los normalistas que nutren a los pedagogos pero está esa coyuntura desde ese evento que dice “No es que esto es educativo y esto es pedagógico...” Entonces hay demasiados aportes simplemente que también hay que tener en cuenta que solito se va desplazando o se va dejando al lado por lo mismo ¿no? De que no son bien recibidos por otras áreas de conocimiento ¿no? O por otras áreas donde se encuentra la formación y la educación, pero existe demasiada información pero no es valorada, y existe esa información que está sobresaturada ya o sea por todos ¿no? O sea, lo que uno dice todo mundo lo replica, cuando hay otros puntos de vista dentro de la misma crítica que se pueden retomar y que son viables ¿no?

Aída: Ok, muy bien, bueno, ehh. Ahora vamos a pasar a otro aspecto que también me interesa preguntarles que se refiere a ¿cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas?, lo que ustedes han vivido en estos cuatro años, es decir... yo sé que han tomado muchas unidades de conocimientos (RISAS), yo sé que hay profesores de todos los tipos, desde los ...de todos los tipos, y clases muy diversas, pero en general ¿cómo se llevan a cabo las clases que ustedes toman?, ¿qué es lo que hace el profesor?, ¿qué es lo que hacen ustedes?

Luis: Bueno es que de las mismas posturas donde hay libertad de cátedra hay una contradicción muy amplia y demasiado obvia, aunque no es por obviar, pero dicen “Hay libertad de cátedra...” y todas las clases son tradicionalistas ¿no? “, y todas son didácticamente lo mismo: proyecciones de diapositivas, la lectura, este y tan tan... y dicen: Es que hay autonomía en el seno universitario para su aprendizaje ¿no? La enseñanza puede estar guiada o ser de manera autodidáctica ¿no? Pero sí no cumples el ochenta por ciento de asistencia tampoco quiere decir que no estás aprendiendo y que no estás enseñando, entonces es como contradictorio ¿no? Decir que en un proceso pedagógico se diga que hay esa libertad de aprendizaje, libertad de opinión, estas posturas radicales o neutrales cuando nada más se contraponen a eso simples puntos en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque implica esa parte ¿no?, no nada más es que lees un texto, des un informe y hagas tu opinión, sino todo lo que nos conlleva ¿no? Algo que me agradó demasiado de una ponencia que tuvimos con un pedagogo de aquí que fue a hacer investigación a Estados Unidos con una población indígena nativa que todavía existe, mencionaba que tiene que ver la situación geográfica para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje ¿no? Entonces aquí, aquí en la FES Aragón, todas esas cuestiones de acceso a la información pues también son variadas en tiempos y espacios ¿no? Porque como los horarios son en diferentes, puedes tener uno de las siete de la mañana y puedes tener el último a las siete de la noche, o sea cómo se porta o se puede potencializar ese proceso? Creo que es contradictorio, o sea, tener a puro estipulado o resumido se vuelve en tradicionalista, en exceso tradicionalista, mi punto de vista.

Aída: Muy bien, Tú también querías hablar Marco

Marco: Ah... ehh ya lo dijo él, hay muchas posturas, solo que yo siento que los profesores se enfocan lo que es la didáctica del método, como por ejemplo, comenzando la carrera de segundo en adelante muchos maestros se dedicaron o nos dedicamos en grupo a nosotros exponer, entonces la dinámica se centraba ahí mismo, en que tú expusieras, entonces por ejemplo eso, yo creo que también es válido pero hacía que el proceso de formación no se diera completo, por ejemplo si yo expongo yo voy a estudiar el tema pero el grupo o la gran mayoría no estudiaba, eso nos consta a todos, que yo no estudiaba si no me gustaba el tema, entonces yo siento que la gran mayoría de

profesores, hay un grupo, no porque se junten entre ellos sino de profesores que se dedican a dar la clase de esa manera, a que “No pues que expongan” o y cuando exponen no intervienen, o sea, se dedican sólo a que los alumnos den la exposición y dan el tema por hecho, entonces las clases y el aprendizaje y el plan de estudios y todo eso se ve deteriorado por esas situaciones. Hay algunos que también dan exposición pero intervienen en la misma exposición, o sea sí expone el alumno y ya dijo algo, “No pues, yo les voy a explicar algo que le faltó”, hay profesores que le hacen así pero hay muchos otros que son los positivistas, se centran más en el método, en que sepan hacer las cosas, pragmatistas pues, nada más que sepan hacer lo utilitario sólo eso y hay muchos que no te ponen, así como ahorita estamos que hagan la reflexión, tampoco entrar en interpretaciones, sino que haya una reflexión entre alumnos y profesor y de esos hay pocos realmente.

Aída: Ok, ¿quién más?

Alondra: bueno, yo creo que depende mucho de la línea donde te vayas a enfocar porque bueno Marco que crítica mucho de los maestros que dan método, pero por ejemplo en el área de didáctica o en el área que es Psicopedagógica no te puedes centrar en dar nada más la teoría y que ... por ejemplo en recursos didácticos no puedes nada más “Ah bueno, el periódico mural es esto, esto “ porque si no lo aplicas pues no va a ver un aprendizaje totalmente integral ¿no? O sea, que realmente comprendas, porque no es lo mismo decir: “Un periódico mural debe tener esto, esto y esto...” A realizarlo y ya ver qué cosas tiene, y depende del área en la que te enfoques ¿no?, por ejemplo, muchos maestros, sí tienen razón Luis y Marco en que nada más se centra en que la parte práctica es que ustedes expongan y ya ahí se queda todo. Pero creo que depende mucho del área porque sí son las áreas muy marcadas, los maestros que están en el área psicopedagógica quizá si son los más positivistas, lo que te enseñan a hacer las cosas pero pues también es mucho por el tema que ellos dan y también en el área sociológica muchos maestros se quedan nada más en el deber ser, en puro exponer, en puro leer, pero pues también es parte de lo que ellos dan, también no se puede hacer un cambio radical de quitar todo como si nada. Pero, o sea, también hay personas, bueno hay maestros que a lo mejor si afectan, que nunca, nunca, cambian su método, por ejemplo a mí me tocó que yo veía las actividades de primero y yo estaba el año pasado en séptimo y les dejaba la misma tarea a los de primero que a los de séptimo y así, o sea, dices ¿así cómo? ¿no? Y por qué no hay esa diferencia, porque estábamos en materias totalmente diferentes y les estaba dando lo mismo, entonces dices ¿pues cómo? ¿no? Y así, bueno me han pasado.. bueno yo le hablo a unos compañeros de primer año ahorita de segundo y hay muchos maestros que nunca cambian su forma de ser y así la dejan, o sea como ven que les funciona una vez, toda la vida es lo mismo.

Aída: Ok

Valeria: Yo creo que sí, la mayoría de los maestros van enfocados a dar, bueno a partir de la antología que nos dan la mayoría la da y a partir de ahí repartir los temas por equipos y pues las exposiciones según nosotros con didácticas haciendo juegos, dinámicas y todo ello y ya como ya decía Marcos, pues muchos de nosotros que no exponemos pues no lo leemos ¿no? Y ya en el grupo que está dando la exposición pues es lo que entendemos y lo que agarramos y ya, y muchas veces el profesor no da como retroalimentación, que sí hay varios que sí intervienen durante la exposición y a veces se molestan y se alarga más la exposición y nada más.

Aída: Ok

Alondra: Pues yo estaba pensando la cuestión, o sea tiene que ver mucho la línea de didac, la línea de investig, o sea de la carrera, por ejemplo en teoría a mí me tocó una maestra que o sea si te daba, o sea siempre es de leer aquí en la carrera pero o sea te dejaba exponer pero como que le ponía un plus, o sea exponer mediante el arte, pues a lo

mejor eso sí no estaría como que mal elección, etc. Pero, incluso también, hay una maestra que te pone a leer y te deja que tu des la clase y me parecen muy buenas sus clases, o sea si interviene pero deja que nosotros tomemos el papel, o sea no sé si esté bien o esté mal, o sea tomar el papel que ella debería de hacer, pero no sé cómo que a mí me resulta y si aprendo, bueno si aprendía cuando cursaba con ella. Tiene que ver mucho también la personalidad del maestro, porque sí es muy serio o no sé, como que no me gustan que sean así, yo considero eso

Aída: ok, ¿Alan?

Alan: pues yo creo que no podemos generalizar que cien por ciento de los profesores son tradicionalistas, si en la carrera existe una gran cantidad pero no generalizo, eh también se da, no sólo es el profesor, también es el alumno ya que como dicen en la carrera es de leer mucho y a veces nos dejan no sé en una semana todos los maestros nos dejaron una lectura de cincuenta páginas, a veces cuando es domingo en la noche nos faltan como tres y tenemos que elegir cuál vamos a leer y en una clase vamos a llegar sin leer, y nos pasa a todos estoy seguro y más en final de semestre con los trabajos porque son trabajos, más la lectura, más la exposición, más que te mandaron al museo, el teatro, entonces todo se junta y aunque el profesor quiera hacer una clase muy didáctica con su material y todo pues a veces llegas a las siete de la mañana porque no dormiste, no acabaste la tarea, no desayunaste... entonces creo que debe haber una, no sé una mejor manera de reestructurar nuestros horarios o algo porque este proceso que se está dando de enseñanza-aprendizaje a final de semestre siempre hay algo que pues terminamos fastidiados o no terminamos de la mejor manera.

Marcos: también yo creo otra cosa, es que hay extremismo por parte de algunos profesores porque muchos son extremos en que puro didáctica, o sea puro hacer "cositas" porque si por algo nos conocen muchas carreras es que pedagogía son los que hacen "cositas" aunque ellos también, porque por ejemplo en periodismo eso hacen pero no lo aceptan, entonces muchos maestros, por muchos maestros también tenemos esa fama, no digo que esté mal, está bien hacer, también tener cosas prácticas que sepamos hacer porque muchos también hacen a un lado el docente y dicen "No, yo nomás quiero ser investigador" y hacen a un lado que también pueden ser docentes porque también nos estamos formando para eso, pero muchos se dedican sólo a lo didáctico y en contraparte hay muchos que dan teoría, tanta teoría que o te abruma o te aburre y no te importa. Por ejemplo, hay aquí un maestro que es historiador, que es muy bueno, que sabe mucho de historia, hay muy pocos alumnos a los que les gusta, a mí en lo personal me aburría su clase, así sabía mucho, mucho pero a mí me aburría porque su método era pura teoría, era puro leer y hablar en clase, entonces hay maestros que tienen el punto medio, que te ponen a leer, pero también te explican, también hacen actividades de retroalimentación que no solo tiene que ser el dialogo, o sea y eso es lo que falta en la carrera, muchos son positivistas en extremo, muchos son didáctica en extremo y otros dan más teoría y eso

Luis: Sí de hecho en esta parte, también de un justo medio, también reconocer la parte del estudiante, precisamente no hay congruencia ¿no? Entre la parte de ser teóricos, de tener una praxis de esa teoría o de tener una práctica sin teoría, entonces esas clases son las que luego se vuelven tediosas porque hay algunos donde son teóricos que realmente la información, toda la información la gente ya se esforzó en escribirlo entonces quiere decir que está en algún lado, entonces es buen material como buen aprendizaje, buena reflexión, buena retroalimentación y pues se puede alcanzar un producto de poiesis sin necesidad de ser positivista. Entonces, cuando hay unidades de conocimiento que adquieren esas tres, creo que son las que nos tienen el de hoy en esta postura de lo crítico ¿no? Porque creo que todos estamos en esa postura ¿no? Al menos que alguien esté diferente a nosotros pues ya, bueno a los que estamos aquí todos sabemos nuestra postura. Pero precisamente es esa parte donde tanto el estudiante como en algunos puntos los docentes carecen de saber llevar esas tres, la teoría, la praxis y una poiesis porque nos podemos quedar en teoría y en práctica y pues estamos en un círculo repetitivo, nos podemos llevar a la

práctica sin tener bases y a final de cuentas no es dar un resultado de constructivismo, de funcionalismo ni de positivismo, simplemente un resultado que sea satisfactorio para la crítica o para cualquier corriente de las pedagogías que habíamos hablado y del proceso de enseñanza-aprendizaje que tenemos, o sea, algo que sustente lo que estamos haciendo porque de idealismo y crítica pues hay una brecha muy pequeña que se queda nada más entre hacer y no hacer y también en la de volverse positivista y crítico por eso he entendido que le dicen nada más la pedagogía de la frontera, entonces por eso es que ese proceso de enseñanza-aprendizaje es como un remolino o puede que estemos todos en el mismo canal o puede que cada quien ande en otro lado porque se vuelve también tediosas algunas materias, o sea, de por sí el texto es complejo y llegas y nada más “pues a ver que le entendieron” y nadie le entendió nada pues se hace una situación complicada.

Alondra: yo creo que también es parte de lo que yo mencionaba, o sea de la formación del docente ¿no? Lo hemos visto en la carrera, o sea llevamos la misma materia que el compañero pero que lleva otro maestro, y está viendo otros temas que a lo mejor dirás “chin, me hubiera metido con ellos” porque sí está como que enriqueciendo la clase, por ejemplo, mi maestra de taller de evaluación de los aprendizajes considero, o sea, su formación no es pedagoga, y o sea las clases son muy tediosas, aburridas, en cierto modo son como medio aburridas y me cuenta que es lo que está dando la otra maestra que está dando la misma materia y es como totalmente lo contrario y yo sí pues me arrepiento de no haberla metido con la misma maestra pero también por cuestiones de horario y eso, o sea, no se pudo, pero siento que ese también es un desfase ahí entre los programas, o sea no sé si sean los programas o los maestros consideran que es eso y ya lo dan, o no sé, o sea, cómo establecer ese equilibrio para que los maestros den la misma materia, o si tal vez ellos adapten a sus condiciones de conocimiento esos programas.

Aída: ok.

Carolina: bueno yo iba a decir que también dependía mucho de los intereses que tuviera cada persona, por ejemplo hay maestros que dan muy bien su clase, son muy buenos, tienen todo el bagaje teórico que necesitas pero pues el tema no te interesa y eso hace que por muy bueno que sea el maestro tú no vayas a adquirir todo lo que él te pueda enseñar ¿no? Nos pasa mucho así, con muchas materias y también pues este depende mucho de este cómo escogiste la materia, por ejemplo a mí me tocaba en filosofía que el maestro era muy bueno y daba lo que sea pero muchos se quejaban de que sólo daba la teoría pero muchos se quejaban de que sólo daba la teoría pero pues era filosofía, entonces, pues depende de los intereses.

Marco: Además hay otra cosa aquí, hay luego un problema que es que luego hay maestros que no sabes por qué están dando esa materia. Por ejemplo, aquí hay un caso de una maestra que da Teoría Curricular, no voy a decir su nombre...

Aída: o dilo, no hay problema

Marco: bueno, Leticia, (RISAS), que habla de género, teoría curricular, yo por ejemplo, tomé con el jefe de carrera, a mí en lo personal él me agradó, no sólo su forma de ser, sino es un buen maestro, yo aprendí más o menos bien de teoría curricular, pero por ejemplo hablé con una chica de otro semestre del año anterior y le dije “No, ¿con quién tomas teoría curricular? y este “no pues con Leticia”, pero no sabía nada y me dice: “No es que realmente Leticia nos dicen critiquen, pero pues qué criticamos si no sabemos nada” Y entonces hay varios maestros que tú dices ¿qué hace aquí? O sea, específicamente en esa materia, no, no digo en la carrera, o sea sí también hay unos que ¿Qué hacen aquí en la carrera? Pero es muy diferente, una cosa es que les pongan en unas materias donde no saben nada o donde la verdad a lo mejor no saben explicar bien a los alumnos y otra es que los pongan en materias donde dominan, porque hay profesores, por ejemplo si pusiéramos a Argott en otra materia como la psicopedagógica a lo

mejor no sería igual, porque a nosotros nos gusta como da investigación, qué es muy buena, pero no sabemos si sea igual en otra área, en otra línea, puede que sí pero pues quién sabe, ¿no?

Alondra: Luego también depende de lo que al maestro les gusta, porque por ejemplo, puedes tomar con un maestro y te gusta mucho y tomas otra clase con él al siguiente semestre y no va, no asiste. Así nos pasó con un maestro ¿no? y le preguntamos que por qué no iba y nos dijo que por qué no le gustaba esa materia, entonces pues dices mmm ¿para qué la estás dando si no te gusta? Y ahí en la otra materia era muy bueno, o sea sí nos enseñó muchas cosas pero en esta que dijo que no le gustaba, pues con trabajos lo vimos, entonces depende también de ... de lo que al maestro le guste y sí es bueno en esa área.

Aída: ok...

Alan: Sí, luego platicando con los profesores uno les pregunta ya en confianza: ¿Oiga, y por qué da esta materia?- Pues es que me la asignaron- y le contestas- ¿y no se la pueden cambiar o algo- No pues no, a mí me gusta más ésta, pero me asignaron está. Dinero es dinero, obviamente todos somos seres humanos, todos tenemos que comer, todos necesitamos ese dinero, y dices bueno, ok, lo entiendo en ese punto de la economía pero siendo una institución como la UNAM pues dices ¿cómo hacen eso?

Aída: ok

Marco: Porque los grupos, como dije, ya están muy reducidos, por ejemplo, luego como, tenemos una compañera que toma orientación, nada más hay tres alumnas...

Aída: ¿Orientación educativa?

Marco y Alondra: Sí

Alondra: Y ellas ya acabaron su semestre

Marco: No recuerdo como se llama la maestra, pero son tres alumnas! Y eso también influye, yo sé que el docente tiene tener el compromiso sean los alumnos que fueran, por ejemplo que son seis, si fuéramos veinte ahí si no sé, no es lo mismo dar una clase a veinte personas que a tres... o sea eso también yo creo tienen que ver los jefes de carrera como distribuyen los horarios porque luego por ejemplo hay maestros que son muy demandados, que se llenan sus grupos y dejan vacíos otros grupos, porque la gran mayoría quiere esos profesores, por ejemplo Quiroz, pues se llenan, no pasa igual con todos, no se llenan.

Alondra: Pero bueno, también depende de la generación, porque bueno nosotros también tenemos una clase de quinto(semestre), es de quinto, yyy e igual Quiroz y está vacío y con nuestra generación se llena pero ahí está a la mitad, entonces también depende de la generación como se haya adaptado con ellos porque no a todas las generaciones les gustan los mismos maestros, por ejemplo yo a los de primero (semestre) les dije que a mí me gustaba un maestro y ellos lo dieron, y entonces, y eso fue a una gran mayoría del salón que lo odiaron, entonces también depende.

Aída: Ok, ahora a ustedes como alumnos, ¿qué tal les ha ido con la cuestión de expresar dudas o de expresar opiniones contrarias a los profesores? ¿Se puede o no se puede? ¿o hasta qué punto?

Marcos: Esa es la cuestión, ¿hasta qué punto? (risas) o ¿con quién? Aquí hay profesores que...a mí no me ha pasado, quiero aclarar, a mí no me ha pasado, no hablo en experiencia propia pero aquí hay profesores que les

echan la contra y se echan a los alumnos, Leticia por ejemplo, sí no piensas como ella te acaba, yo creo que a Luis le pasó (risas), o sea, sí te trae de encargo, te trae de su chavo

Luis: Sí, a mi si me paso con ella.

Marcos: Por ejemplo, hay maestros que sse meten en cuestiones personales contigo, por ejemplo el mismo caso, sí tú crees en la Virgen, sí eres religioso eres un ignorante, porque eso no es posible que estando en la universidad creas en algo así. Y también hay profesores que sí... “estoy de acuerdo”, más bien “Estuviste bien, pero yo no estoy de acuerdo, yo pienso que debería de ser esto, esto y esto”, porque hay las formas de decirlo, porque también hay profesores que te dicen que estás mal pero pues casi te dan una cachetada; y hay otros que te dicen: “Bueno, estás mal pero es por esto...” de una forma amable, también depende del profesor. Yo creo que son muy pocos los que realmente pues se ponen a tal grado en tu contra, porque sí he conocido varios casos donde, no pues “¿Y para usted qué es el amor?” y se echan en contra al alumno, o sea, nada más por una pregunta, o porque no estás con su postura.

Aída: ok,

Luis: Sí, si hay maestro que con gran sabiduría, la verdad eso se los respeto y se los admiro, pero en cuestión de ética de respetar el punto de vista, no moral, ético, y en como todos en algún punto carecemos en algunas cuestiones pero sí hay personas que si no compartes el punto de vista, es cómo declararles la guerra, o sea y me ha tocado calificaciones bajas por no haber pensado cómo ellos querían y puedo poner un nombre ¿no? Pero el nombre ya está citado, entonces este nada más lo retomo para hacer hincapié ¿no?, pero hay otros maestros que quizás no comparten tu punto de vista y lo respetan; pero también hay otros que quizá no lo respetan tanto pero se ponen a debatir ¿no? Y hay unos que realmente no lo hacen. Son varios casos, no se puede especificar uno, por lo regular, todos los que se juntan piensan igual, entonces sí tú entras a una clase y todavía no está mediado, y tú ya vas recomendado: “No, ¿sabes qué?, tuve broncas con ese alumno”, entonces te empiezan a hacer cuestiones, a preguntar y hacen comentarios sarcásticos dentro de la clase que a lo mejor ningún compañero entiende o a lo mejor sí, y cada uno ya se siente identificado porque dicen “Ah, ya te vi con quién estabas” ¿no?. Creo que es esa parte la que sí existe en pedagogía, siendo Pedagogía misma.

Aída: Ok

Carolina: Pues yo también digo que depende de los maestros, hay maestros, bueno yo sí también igual que ellos he escuchado muchos conflictos que han tenido los maestros por diferencias en lo que piensan y en lo que dicen, pero o sea, esos conflictos ya los llevan a personal y los hacen públicos, así de que ya toda la carrera sabe que hicieron un arguende en salón y pobrecitos todos se tuvieron que quedar a escucharlos. Entonces, depende del maestro porque sí, sí hay muchos que son muy, muy cerrados, por ejemplo aquí eh con Argott no le gusta el pensamiento de Alan del psicoanálisis ¿no?, pero no por eso le dice “No, estás mal”, ella jamás lo hace, porqué hay un respeto y tiene una forma de decirle: “No, no puedes hacerlo, por esto, por lo otro...”, pero hay maestros que igual, sí no haces lo que ellos quieren o sí no piensas como ellos ya... valiste

Luis: Y, y aquí es una parte fea porque muchos alumnos se traicionan al escribir un discurso, porque escriben lo que el maestro quiere leer y eso entonces también es una ética del estudiante, quizá está mal que yo... no haga eso, o quizá está bien, no sé todavía, porque a lo mejor me perjudico, no sé. Pero por lo regular yo no cambio mis postura aunque no la respeten y no ofendo las posturas de los demás, o sea, cada quien tiene sus bases y sus fundamentos en los cuales se está sustentando, pero sí hay muchos compañeros, pero creo que los que estamos aquí no somos, somos de los que menos se contradicen en cuestión a sus participaciones en otras clases, no nada más

específicamente titulación y hay muchos compañeros que se van adaptando al molde del maestro y dices: “Estando ya en un octavo semestre y no saber defender tu postura? Pues entonces cómo vas a defender una tesis o un tema de investigación?”

Alondra: Pues como mencionaron antes, involucran mucho los intereses del estudiante, el decir “Sabe qué maestro?, No apoyo su punto de vista o sí maestro” o no sé, por cuestiones de calificación involucra mucho esta cuestión de decir sí o no, apoyo su punto y pues creo que sí algunos de aquí nos ha pasado, a todos, en esta carrera no hay libertad de expresión, sino decir lo que el maestro piensa

Aída: Alan

Alan: Pues yo considero que también como es la manera de tratarse entre alumno y el profesor, muchas veces hay que respetar a los profesores, o sea por algo están aquí, Leticia también, ya sé cómo es y también tuve cosas con ella pero pues yo respeto que por algo está aquí y tiene el conocimiento, entonces también el alumno puede llegar soberbiamente a insultar su postura, o sea como te digo, no es llegar a insultar sino poner tu punto pues más crítico, o sea reflexivamente, “E s que yo leí este autor y se contrapone al punto que usted está diciendo” y es muy diferente a decir, “No es que yo digo esto y ¿por qué usted está dando estos temas?” O sea también la forma en que se va a dialogar el asunto de una participación de este tema. Y pues hay casos radicales, sí se han visto en la carrera cuando se pelean por una postura, y dices bueno al final, al final cada quien se queda con lo mejor del profesor, sí no te gusta, pues escúchalo igual e igual te llevas algo, y pues hasta ahí.

Aída: ¿Valeria?

Valeria: Bueno yo, creo que este que sí, a mí no me han tocado maestros que no dejen participar ni nada de ello o que no, no tomen tu punto de vista, por eso, por ello también creo importante que la evaluación que hacen los maestros tiene casi el mayor porcentaje, en algunos la participación y entonces si te dejan participar y dial...bueno expresar tu opinión. Lo que creo que es como el problema de ello, es este, que el maestro muchas veces no retroalimenta la participación, o sea te dice “participación, da tu opinión tú, tú, tú...” Y ya pasan las participaciones y ya se acaba como la clase, pero ya no hay retroalimentación del profesor acerca de la participación, de la observación que tuvo el alumno.

Aída: Bueno, ahora, hablando de un proceso enseñanza-aprendizaje, el conocimiento es un tema central de este proceso, de acuerdo a todo lo que ustedes llevan en la carrera ¿el conocimiento se construye o el conocimiento se aprende? ¿y por qué?

Marco: Bueno, si fuera un psicólogo diría que se aprende, pero pues los conocimientos no sólo son teóricos, también hay conocimientos experimentales entonces pues esos conocimientos cuando es tu primera vez en algo pues lo aprendes, pero en base a lo que vas razonando a lo largo de tu vida vas construyéndolo, afinándolo y lo vas haciendo propio, por ejemplo sí tenías un concepto nuevo, te quedas a lo mejor con eso, te lo aprendes pero ya como como avances en la carrera pues lo vas construyendo tú a lo que estás pensando, a lo que estás leyendo al menos ese es mi punto de vista.

Aída: Ok, ¿Alondra?

Alondra: Pues pensando ahorita en el ámbito de la psicología pues sí está algo de cognición y metacognición ¿no?, entonces, cognición es aprender de lo que ya está y la metacognición es utilizar de eso utilizar de eso para la vida diaria ¿no? Entonces yo pienso que las dos, de aprender, o de construir los conocimientos y aprender.

Aída: ok, ¿Alan?

Alan: Yo creo que para nosotros, por ejemplo en la prehistoria cuando tenía lo de cazar, pues se fue construyendo esta manera de hacerlo, y se iban pasando de uno a otro, y cada quien iba haciéndolo de una manera diferente, unos se lanzaban, otros se acercaban pero cada uno construyó esa manera para tener un conocimiento.

Aída: Ok, ¿Valeria?

Valeria: Yo también creo que son las dos partes, el conocimiento ya está hecho pero tú también debes construir el tuyo, tu propio conocimiento

Luis: Aquí está complicado porque la pregunta nos pone en apuros, yo veo que es aprehenderse, o sea van los dos, pero primero se aprende y luego se construye. Porque sí ponemos construye, nos volvemos constructivistas y después hay que aprender, entonces es una pregunta cómo que lleva dos sentidos, o sea que estamos defendiendo y contra qué estamos trabajando en un proceso de enseñanza-aprendizaje. Entonces creo que primero se aprende, se tienen bases y luego se puede construir, mi punto de vista.

Aída: ok

Carolina: Yo digo que las dos, se aprende porque primero necesitas tener bases teóricas, un sustento de lo que es, lo que vas a aprender y lo construye cuando lo vas adaptando a tu realidad, a cambiar pequeñas ideas que quizás no corresponden con tu forma de pensar pero ya tú lo vas adaptando a lo que tú necesitas o quieres y a tus ideales.

Aída: Muy bien, el último punto que quiero tratar con ustedes es sobre en una caracterización de ciertos tipos de profesores que han tenido, ¿qué me dirían? ¿Qué características tienen los profesores que más recuerdan ustedes?, ¿cómo son, qué dicen?

Marcos: Los profesores están por grupos aquí, hay personas que no tienen grupos porque no tienen afinidad con otros, pero por ejemplo hay ciertos sectores de profesores que tienen un “no, es que este grupo es así”, por ejemplo una característica de algunos, es que uno que otro llega a ser soberbio, como punto malo claro, que llegan a decir: “No, es que yo sé mucho y leí esto”, por ejemplo en investigación nos pasó que había una profesora que decía: “No, yo leí más de cinco libros de investigación y yo sé tal y tal”, también hay casos que es el caso aparte, que hay profesores que son una enciclopedia pero jamás es como “No, es que tú sabes muy poquito, es que no has leído nada “ y comparten todo este conocimiento contigo, porque saben que eres su alumno y están comprometidos contigo, son como dirían por ahí, son humildes y bueno es que yo creo es una característica que tienen algunos, unos que traen la soberbia y otros que son soberbios.

Aída: ok

Alan: yo creo que sería la sabiduría, yo le respeto a cada profesor, como ya lo había mencionado, el conocimiento que tienen, por algo están en la UNAM, en esta institución de FES Aragón que para bien o para mal, me han dejado algo, me han dejado un conocimiento que en su materia me lo han brindado, y sería este conocimiento.

Carolina: Pues yo diría que así para generalizar, todos tienen mucho bagaje teórico, eso sí, porque cuando uno va con ellos personalmente pues se nota todo lo que saben, yo creo que tienen formas diferentes: una de ser en el aula y otra de ser pues afuera, porque yo también creo que depende mucho de los grupos con quien se junte, porque muchos grupos de profesores ya tienen una forma de ser, intereses definidos, tienen preferencias muy particulares. Bueno por ejemplo, hay muchos maestros que son muy, voy a decir la palabra que no quiero, positivistas, pero ellos

como que se centran mucho en que deben de aprender a hacerlo y que debes de tener una idea de progreso económico, de que debes vestir bien, debes de verte bien, debes como que tener porte para que proyectes eso. Y hay otros profesores que no, los que están como del lado contrario de “No es que no, ellos se dejan guiar por el dinero y nosotros debemos de ser más críticos” Yo diría que más que críticos son idealistas, porque ellos dicen muchas cosas, pero nunca las aplican, yo lo veo mucho en las maestras de género que te dicen “No, es que hay que hacer esto, es que el machismo, uno debe hacer sus cosas...” pero tú las ves en su vida diaria y son incoherentes, entonces depende de sus grupos.

Aída: Ok ¿Valeria?

Valeria: Bueno, yo también creo que todos los maestros tienen muchos conocimientos ¿no?, muchos cursos, muchas actualizaciones, licenciaturas, maestrías, doctorados algunos, entonces creo que es lo común, bueno general de todos. Pero hay varios maestros que lo que te dejan, bueno lo que te dicen es “Esto lo tienen que aprender porque en el ámbito laboral lo van a utilizar” y creo que es la mayoría, son pocos los que te invitan a la reflexión, a la crítica y pues ya.

Aída: Ok

Luis: Pues, lo mencioné y fue muy claro, creo que algo que yo les admiro o sea a todos, pues es todo ese conocimiento y la sabiduría que tienen, porque son cuestiones que en ocho semestres son libros que hemos leído por partes y que a lo mejor ellos los han leído completos y te regalan la esencia del libro, que en esa sabiduría pues no ni como decirlo. Y son cuestiones como muy, muy iguales, lo que es la vida, deben existir unos maestros muy estrictos y unos maestros flexibles, para que sepas cuál es estricto y cuál es flexible. Existen maestros que le tienen amor a su, a su hacer pedagógico y existen maestros que es por puro compromiso. Entonces siento que algo que los podría definir es que tienen mucha sabiduría, mucha información pero también está la parte contraria, de que algunos, no todos, creo yo, mi punto de vista, que los maestros que más saben son las personas que hablando en términos éticos mucha humildad tiene para sus clases, respetan mucho los puntos de vista, te informan y te infunden dudas y comentarios, hay extraclase, también te invitan. Y existen muchos maestros, que parecen como estudiantes que apenas saben lo mismo que nosotros y la soberbia se manifiesta en ellos a través de minimizar, de corregir, la postura, entonces siento que es muy buen material el que tenemos, no demeritando a las otras facultades pero sí creo que he tenido la oportunidad de platicar con pedagogos de otras instituciones pues ni siquiera se acercan a lo que nosotros nos acercamos en primer y segundo semestre, o sea, si entre nosotros existen rezagos educativos todavía en lo pedagógico pues creo que son muy completos a pesar de eso. Completos, yo así lo definiría, la dualidad de la vida.

Aída: Ok, ¿Alondra?

Alondra: Bueno, yo digo que involucra mucho su forma de ser, porque a pesar de que enseñen bien o mal, para mi involucra mucho su forma de ser, porque no sé, su forma de ser expresa muchas cosas que como tal no se ven, pero a mi también me han contribuido, por ejemplo, o sea Francisca es muy buena pero tiene aspectos de humildad que otras no, y yo siento que esa humildad me la pudo transmitir, yo o sea si soy humilde, pero fui más humilde y eso también Ariane también es seriedad como que te trasmite. Entonces yo me quedaría con su forma de ser, su esencia.

Aída: y de esos maestros, ¿con quién se sienten identificados ustedes?

Marcos: ¿nombres?

Aída: Nombres o como quieran, si quieren nombre está bien, ¿y por qué?

Marco: En lo personal, te identificas con personas como Quiroz, sabe mucho, son profesores que parecen enciclopedias, o también por ejemplo la profesora Argott o también hay otro profesor que apenas tome este semestre pero a mí me encanta pero que no es pedagogo pero sabe mucho, Borges por ejemplo, a mí se me hace un increíble maestro, a parte es como de la postura crítica también y por eso. Sí me dijeras, escoge entre tres maestros yo escogería esos tres.

Carolina: Pues es que ya depende, como que de cada uno rescatas, de por ejemplo de Quiroz yo les decía que rescato mucho de que pregúntale de cualquier libro y yo creo que no hay libro que no, porque una de sus ideas es que hay que leer pedagogía, aunque a veces es muy drástico, sabe demasiado. De la profesora Argott yo lo que le rescato mucho es que es muy comprometida con los alumnos, o sea, es algo que no ves en otros maestros, se mete en tu tema, de que se toma el tiempo de ver cada palabra, cada acento, que de verdad es muy comprometida y que realmente le gusta la carrera, y defender su pedagogía, pero una pedagogía crítica, eso. Quizá Verónica Solís me gusta mucho, aparte de que sabe de su materia o sea lo aplica, y lo aplica con cosas útiles, o sea que llesves realmente a la práctica lo que te está enseñando para que tenga una aplicación. Y pues yo escogería esos tres.

Aída: Ok.

Alan: Pues yo pondría a Rodolfo Quiroz, también por ser una persona llena de conocimiento, porque también aunque él tiene su postura, sí tú tienes la tuya, él te argumenta, te dice "Mira, yo no coincido con esto, por esto, por esto y por esto..."- no, te ataca, no hay una ataque, sino pues respeta tu postura y te da la suya del porqué él no considera esa postura. La profesora Lucero Argott, porque esta parte de investigación, la dedicación en esta parte de nuestro proyecto pues que siempre he visto a otros profesores de Taller de Apoyo a la titulación y para mí es la más dedicada a esta materia, otros profesores la verdad no les interesa mucho y la profesora Argott como que se desvive por esta materia. Y a final de cuentas pondría a la profesora Erika Saldaña porque para mí en mi formación ha sido muy importante desde diferentes posturas con, con el psicoanálisis y con esa parte que ella sabe, que a ella le gusta y la verdad a mí me gustó, y ella cualquier duda me la puede aclarar y puede tener un dialogo que me agrade. Entonces serían esos tres profesores que para mí considero importantes.

Aída: Ok.

Valeria: Bueno, pues es la profesora Argott porque pues a mí me han enseñado mucho, antes por ejemplo yo no sabía de las posturas, y ella fue la que... bueno a mí me abrió los ojos ¿no? Y que dijo: "No, es que estos autores no pertenecen a esta postura, estos autores son esto, lean..." Con ella empecé a leer libros completos porque teníamos para, bueno para el proyecto. Y como ya decían mis compañeros es muy comprometida, ayuda mucho en las asesorías pues se enfoca en ti, te recomienda muchísimos libros. En segundo sería el profesor Bermúdez que igual, siento que va muy de la mano con la profesora Argott, creo que su pensamiento es muy similar, y me ha ayudado mucho también con evaluación, que no nada más es lo... bueno él siempre dice "No nada más es lo que se va a ver en el ámbito laboral, sino criticar la evaluación, la evaluación que está ahorita." Y el tercero es la profesora Elizabeth que da Cultura e Ideología, se me hace muy respetable, porque nos da las lecturas y apar... como que nos, como que lo traspola con la realidad y hace como más entendibles los temas.

Aída: ok. ¿Luis?

Luis: Pues es que yo tengo así como mucho, un top diez de todos mis semestres, yyy una maestra que yo en lo personal, o sea sí me voy por mis etapas, me llenó demasiado sus clases, o su información, fue la maestra Araceli

Benítez, o sea ella fue así como de los primeros maestros que me impactaron. El maestro José Luis Romero, también es una persona que siento que conozco mucho, he tenido pláticas extra clase con él para dudas de la carrera, y siempre ha tenido una respuesta a lo mejor no verdadera, pero sí que me ha llenado bastante tanto en lo personal como en lo académico. De todas las áreas ¿no? De cada línea que he escogido, el maestro Raúl en cuestión de lo psicopedagógico también es un maestro que, Raúl Oswaldo creo que se llama, y es algo así como que sabe demasiado y también es de los maestros jóvenes que tiene gran experiencia y gran conocimiento de lo que es lo suyo ¿no? Este, sabe mucho para mí ese maestro y me llevo muy bien con él y también está dentro de ese top, pero siento que es un poco desorganizado, pero no sé también en cuestiones me ha enseñado a usar, sabe muchísimo, muchas pláticas con las que he tenido con él es así igual una persona que sabe mucho. Eh, la maestra Francisca creo que tiene un temperamento muy fuerte pero que también te sabe ubicar en espacios, en escenarios correctos, ella mmm la maestra Verónica Solís también siento que es una maestra que, que deja todo en sus clases y que sí en algún momento llegó a la docencia pues me gustaría ser como mis clases no iguales a las de ella porque no quiero ser como ella pero sí muy parecidas ¿no?, rescatar sí una esencia mía. La maestra Ariane, también su personalidad frente a un grupo, frente a desenvolverse, frente a dominar sus contenidos también me, me agrada mucho. Este, pues la maestra Argott es como la que me, me aterriza, estas todavía navegando con bandera en los mares y necesitas que se te vayan organizando, creo que no entra ni en la motivación ni nada, pero encuentra la palabra exacta o la cualidad exacta en los estudiantes que pues me ha hecho seguir con ella en los cuatro semestres y también una persona que en ese punto yo me siento mal conmigo por la falta de compromiso, también siento que con el maestro, el jefe de carrera que acaba de empezar, este igual hizo una invitación a toda la comunidad, me anexé y siempre el mejor acceso, todas las dudas a resolver siempre las tuvo, fue falta de compromiso mío pues de esa oportunidad, pero siento que como maestro, como persona pues ellos son así como las personas que más han marcado mi carrera ¿no? Y los otros maestros pues son, saben mucho pero es algo así como que los pongo así y digo no, o sea, dan las mismas áreas pero me llena más esto ¿no? Ahorita por tiempos, y porque ya es el último semestre y eso, siento que es el maestro Borges, también que sabe cómo ubicar en ciertas cuestiones pero pues hasta ahí ¿no? Son opiniones, que se me han hecho maestros, como muy complejos pero que tienen la facilidad de enseñanza. Pues sí esos, son.

Aída. Ok. Muchísimas gracias chicos, por colaborar. ¿Alondra?

Alondra: Bueno es algo así de rápido, yo los anoté aquí en mi mano, es Argott, Francisca, Ariane, Quiroz y Borges, entre otros, Yo siento que éstos cinco me han dejado tanto como la forma en como imparten sus clases, también si externas tus dudas o preguntas ahí están para apoyarte, todos sus conocimientos que tienen sobre diferentes ámbitos, incluso en lo laboral me han dejado mucho y pues bueno, el maestro Joel Ventura (Hernández Ventura), Miguel Ángel también, o sea son muy buenos maestros que te dejan algo ¿no? Para que cuando salgas de aquí digas chin, tenían razón o hay que seguirlos.

Aída: Ok, muchísimas gracias, gracias a todos ustedes.