



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA**

La Educación No Formal: su incorporación en el plan de estudios 2010 de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

TESIS

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

PRESENTA:

CITLALI HIJUITL VALERIANO

ASESORA:

DRA. ITZEL CASILLAS AVALOS



CIUDAD UNIVERSITARIA, CD.MX., ENERO 2024



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.

Los tipos de educación varían hasta el infinito, según el punto de vista que se adopte y la finalidad que se persiga, y su total enumeración sería por tanto punto menos que imposible.

-Lorenzo Luzuriaga-

Cada quien se va haciendo así mismo y encontrando nuevas afinidades, nuevos grupos, nuevas maneras de ver el mundo. Cada canción, cada sueño, cada encuentro fortuito o predeterminado, cada película vista, cada libro leído te hacen una persona diferente, te determinan.

-Benito Taibo-

Dedicatoria

A mi mamá, por todo su apoyo, esfuerzo y dedicación. Por creer en mi y en mis capacidades, por siempre tener las palabras correctas para hacerme sentir segura y capaz de lograr lo que algunas veces a mí se me hacía imposible. Nunca se me van a olvidar tus enseñanzas, pues gracias a ellas estoy encontrando mi camino y me estoy convirtiendo en la persona que deseo y espero ser.

A mi papá, que aunque lejos, no dejaste de estar al pendiente de mi crecimiento personal y académico, por alentarme a cumplir mis metas.

Gracias por darle a mi vida ese toque justo y necesario de diversión.

Los amo y los admiro a los dos.

Agradecimientos

A la Universidad Nacional Autónoma de México por todas las oportunidades brindadas, por la formación académica, social y profesional, siempre será un orgullo pertenecer a esta casa de estudios.

A la Facultad de Filosofía y Letras y al Colegio de Pedagogía, por hacerme amar la pedagogía y por brindarme profesores estupendos a quienes también agradezco por darme los conocimientos y por ayudarme a desarrollar las habilidades necesarias para el ejercicio de esta magnífica profesión.

Un especial agradecimiento a mi asesora, la Dra. Itzel Casillas Ávalos por la paciencia y el tiempo que me brindó para la construcción de este trabajo, gracias por estar presente y al pendiente aún en uno de los momentos más complicados para la sociedad, pero sobre todo gracias por compartir sus conocimientos, su pasión por la profesión, por ser una inspiración y una excelente profesora.

A mi hermana, Teresita de Jesús Hijuitl Valeriano, por enseñarme que es posible cumplir las metas que me propongo, por compartirme tu pasión por la lectura y el deseo por siempre seguir aprendiendo.

A Ale, mi persona especial y mi mejor amiga de la universidad, porque no cabe duda de que sin ella mi paso por la universidad no hubiera sido el mismo, gracias por soñar conmigo, por compartir momentos de rebeldía, risas, llantos, frustraciones y papitas de derecho. ¡Te amodoro siempre uno más que tú!

A mis amigas y amigos que estuvieron alentándome y siempre al pendiente de cómo iba con el proceso. No importa si llevamos once años de amistad, ocho años o un año; ustedes saben lo importante que son y sin duda alguna estábamos destinados a encontrarnos en esta vida. Gracias por tantos momentos, a su lado, este viaje va de maravilla.

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| Introducción | 1 |
| CAPITULO 1 Los primeros esfuerzos por delinear la Educación No Formal..... | 10 |
| 1.1 El origen del término <i>Non-formal education</i> | 10 |
| 1.1.1 Aspectos generales. Una perspectiva mundial de la problemática educativa..... | 15 |
| 1.1.2 Los países desarrollados, en vías de desarrollo y sus necesidades particulares de Educación No formal..... | 19 |
| 1.1.3 <i>Non-formal education</i> | 21 |
| 1.1.4 Las tres modalidades educativas. Definición, criterios y condiciones para su diferenciación..... | 26 |
| 1.2 La Segunda Guerra Mundial, el origen de los programas de educación no formal y el papel de los organismos internacionales..... | 36 |
| 1.2.1 Ejemplos de algunos programas de educación no formal en Estados Unidos y América Latina..... | 55 |
| 1.2.2 <i>Sesame Street</i> (Plaza Sésamo)..... | 55 |
| 1.2.3 El Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura (ICECU)..... | 58 |
| 1.2.4 Radio Santa María (La Vega, República Dominicana) | 59 |
| 1.2.5 Radio Progreso y Radio Paz (Honduras)..... | 60 |
| CAPITULO 2- La creación del Colegio de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México..... | 62 |
| 2.1. La llegada de la pedagogía a México..... | 62 |
| 2.2. Contexto institucional histórico. Las primeras etapas de la Facultad de Filosofía y Letras... 75 | |
| 2.2.1. De la Escuela Nacional de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras. | 80 |
| 2.2.2. La Etapa Porfiriana (1910-1912)..... | 80 |
| 2.2.3. La etapa Ateneísta (1913-1915)..... | 83 |
| 2.2.4. Etapa Carrancista (1915-1920)..... | 84 |
| 2.2.5. La Etapa Vasconcelista (1920-1925)..... | 85 |
| 2.2.6. La Etapa Callista (1925-1929)..... | 87 |
| 2.3. El Colegio de Pedagogía. | 89 |
| 2.3.1. La persistente polémica: Ciencias de la educación vs. Pedagogía. El sustento de la pedagogía universitaria en la tradición alemana. | 92 |
| CAPÍTULO 3- La incorporación de la Educación No Formal como asignatura en el Plan de Estudios 2010 de la Licenciatura en Pedagogía..... | 107 |
| 3.1. El plan de estudios como ámbito de análisis: definición y controversia con el término curriculum. | 107 |

| | |
|---|-----|
| 3.2. Planes de estudio y Educación No Formal. | 112 |
| 3.2.1. Plan de estudios 1955. La pedagogía universitaria. | 113 |
| 3.2.2. Contexto educativo general en México (1950). Consideraciones..... | 117 |
| 3.2.3. Plan de Estudios 1966. El camino hacia nuevas áreas profesionales..... | 119 |
| 3.2.4. Contexto educativo general en México (1960-1970). Consideraciones. | 123 |
| 3.2.5. Plan de estudios 2010. | 126 |
| 3.3. Balance general sobre la incorporación de la educación no formal en el plan de estudios 2010. Consideraciones finales..... | 156 |
| Conclusiones | 163 |
| ANEXO 1. Tabla comparativa del listado de materias del plan de estudios de Maestría del Colegio de Pedagogía 1955 (Primer plan de estudios). | 167 |
| ANEXO 2. Tabla de materias de la Licenciatura en Pedagogía y listado de la plantilla docente. Plan de estudios aprobado en 1959. | 168 |
| ANEXO 2. Tabla de materias de la Licenciatura en Pedagogía y listado de la plantilla docente. Plan de estudios aprobado en 1959. | 169 |
| ANEXO 3. Plan de estudios 1966..... | 170 |
| ANEXO 4. Tabla de equivalencias entre el plan de estudios vigente 1966 y el plan de estudios propuestos para la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras 2009..... | 172 |
| ANEXO 5. Mecnograma. Licenciatura en pedagogía..... | 174 |
| ANEXO 6: Tabla comparativa de los perfiles del plan de estudios 1966 y 2010..... | 177 |
| ANEXO 7. Mapa Curricular plan de estudios 2010..... | 179 |
| ANEXO 8: CUADRO DE OBJETIVOS | 180 |
| ANEXO 9. Programa de Asignatura Educación No Formal 1. | 181 |
| ANEXO 10. Programa de Asignatura Educación No Formal 2. | 185 |
| Referencias..... | 188 |

Introducción

A finales de la década de 1960, en medio de un contexto de contraste entre el sistema educativo imperante y su ambiente, Philip H. Coombs reconoce la existencia de una diversidad de acontecimientos educativos fuera del contexto escolar¹. En su afán por comprender y conceptualizar tal diversidad, es que junto con las colaboraciones de Manzoor Ahmed y Roy Prosser se proponen dos categorías para denominar todas esas actividades educativas realizadas fuera de la escuela: educación no formal y educación informal, las cuales presentaron cambios conceptuales a partir de los trabajos realizados por los autores: “La crisis mundial de la educación” (1971)², “Perspectivas” (1973)³ y “La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal” (1974)⁴. En estas obras, además de encontrar los términos ya referidos, se halla un tercero, educación formal, entendido en pocas palabras como el sistema educativo altamente escolarizado, el cual también tendrá gran relevancia para la exposición de esta tesis.

Es dentro de este marco de referencia en el que la presente investigación tiene lugar al ser la educación no formal (ENF), traducción de la expresión *Non-formal education* acuñada en Estados Unidos, el principal objeto de estudio y que dará pie al análisis de su incorporación en el plan de estudios 2010 del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Sin embargo, para poder llegar a ese análisis fue necesario un desarrollo que permitiera explicar y comprender, primero, las causas que generaron la aparición de una categoría como la ENF, cuáles fueron en su momento los cuestionamientos que se hicieron en torno a la escuela y de su capacidad para satisfacer las necesidades educativas de la población, segundo, el traslado y la

¹ Noelia Sarabia, *Aproximación a las nociones de educación no formal en las investigaciones educativas mexicanas de la década 2002-2011*, p. 2.

² Philip Hall Coombs, *La crisis mundial de la educación*, Barcelona, Península, 1971, pp. 331.

³ Philip Hall Coombs, *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*, Madrid, Santillana, pp. 446.

⁴ Philip Hall Coombs, Manzoor Ahmed, *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*, Madrid, Tecnos, 1974, pp. 371.

integración de la educación no formal en el discurso pedagógico latinoamericano y mexicano en calidad de sinónimo de alfabetización, educación de adultos, educación no escolar o extraescolar en el que tuvieron gran importancia los organismos internacionales y, tercero, el establecimiento de la pedagogía como profesión a partir de la creación de la Universidad Nacional Autónoma de México y su proyecto de Pedagogía universitaria.

Pero ¿por qué optar por este tema para mi trabajo de titulación? Quizá la primera respuesta que llega a mí podría tener una connotación un tanto romántica, y es que, al estar en el último año de la carrera, literalmente soñé que me titulaba con este trabajo, sin embargo, sé que mi curiosidad, dudas e inquietudes por el tema fueron las que me llevaron a su elección.

Durante la carrera me hablaron de la Educación No Formal como una modalidad educativa, como un ámbito de la educación, como un tipo de educación, pero más allá de la categoría en la que me la presentaban, siempre tuve un interés por la complejidad y la dimensión que la Educación No Formal representa y cómo algo de tal proporción y susceptible a múltiples interpretaciones podría reducirse a una asignatura dentro de un plan de estudios, de ahí que mi cuestionamiento base para este trabajo fuera ¿cómo y por qué se incorporó la educación no formal como asignatura en el plan de estudios 2010 del Colegio de Pedagogía?

Así, ante la búsqueda de una aproximación a una respuesta, en este trabajo se desarrolla un análisis a través de la identificación de los principales elementos y características que se relacionan con la educación no formal, llevándose a cabo un estudio de caso mediante la utilización de técnicas propias de la investigación cualitativa, las cuales posibilitaron la recolección de los datos necesarios para los fines establecidos.

Mentiría al decir que la construcción de esta tesis fue tarea fácil, ya que una vez seleccionado y delimitado el tema, teniendo la pregunta base y un primer esbozo de índice, el cual me daría la guía para seguir adelante, la reunión, organización, validación, selección y análisis de los datos fue una labor ardua.

La investigación que se realizó tomando como caso el plan de estudios 2010 de la Licenciatura en Pedagogía, fue documental de corte histórico, con un acercamiento teórico-conceptual y de análisis curricular, debido a que se realizó una revisión de planes de estudio y programas de asignatura.

Como lo menciona Carlos Bosh, “para llegar a los conocimientos que forman las ciencias sociales es necesario un proceso de trabajo ordenado y metódico, que facilite la investigación y suministre a los conceptos las bases sólidas y científicas sobre las que se deben apoyar”⁵, es por ello que a través de la investigación documental se me permitió recopilar y seleccionar los datos para poder ofrecer resultados lógicos y estructurados, así como para la construcción del marco referencial teórico, siempre cuidando mantener un equilibrio entre el acervo del material consultado y mi interpretación y análisis propio para no distorsionar el material básico. La mayoría de las fuentes revisadas fueron de carácter secundario e institucional localizados de manera digital, el tratamiento que se les dio fue a partir de varias lecturas, una primera que me permitiera discernir si la fuente consultada me era de utilidad puesto que con material mal seleccionado sería imposible conseguir el fundamento necesario para un posterior análisis y conclusiones⁶; y una segunda y hasta tercera lectura para identificar frases, párrafos, fechas y gráficos significativos que pudieran hacer un aporte al trabajo. Así, tras la revisión de diversas fuentes se realizó primero una recolección de libros y tesis que abordaran el tema en cuestión desde aspectos muy genéricos, para después proseguir con el acopio de artículos de revistas de carácter pedagógico, conferencias, planes de estudio de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, y los programas de las asignaturas que atañen a este trabajo, en los que se encontraron aspectos más puntuales. Me apoyé en el uso y construcción de categorías que me auxiliaron para seleccionar y organizar los datos que consideraba relevantes, de esta forma se me permitió que la elaboración de cada uno de los capítulos se hiciera de una manera cuidadosa y

⁵ Carlos Bosch, *La técnica de la investigación documental*, p. 11.

⁶ *Ibid.*, p. 13.

sobre todo articulada, trasladándome de contextos generales a contextos específicos sin perder la congruencia del discurso producido.

Por otra parte, ya que la investigación tiene un considerable peso histórico es importante señalar que “se ha definido la investigación histórica como la situación, evaluación y síntesis de la evidencia sistemática y objetiva con el fin de establecer los hechos y extraer las conclusiones acerca de acontecimientos pasados. Es un acto de reconstrucción diseñado para conseguir una representación fiel de una época anterior”⁷. La investigación histórica en educación requiere de una perspectiva holística ya que el tema, problema o área de estudio que se vaya a investigar no se puede considerar como un elemento aislado, al contrario, siempre se encontrarán interrelaciones históricas ya sea en el ámbito social, cultural, político, institucional o económico que permitirán la reconstrucción y el análisis de los hechos, característica que se podrá divisar a lo largo de este trabajo.

En cuanto al análisis del plan de estudios 2010 y los programas de asignatura, el primero se abordó bajo la forma de estudio de caso entendiéndolo como “el proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés”⁸. El caso puede ser simple o complejo en función de los intereses, objetivos y posibilidades del estudio, ya sea una persona, un grupo u organización, un acontecimiento, un plan de estudios o una determinada acción. La examinación del plan de estudios se hizo a partir de los propios aspectos que en él se presentan: fundamentación, modelo educativo, objetivo general, perfil de ingreso, intermedio, egreso y profesional y su estructura y organización; esto con la finalidad de contar con el panorama general al tratar la inserción de la educación no formal dentro del mismo. Por lo que estimo que se podría considerar como un estudio de caso instrumental el cual “examina un caso particular para proporcionar más

⁷ Luis Cohen, *Métodos de investigación educativa*, p. 76.

⁸ Rodríguez, Gil y García, “Metodología de la investigación cualitativa” en David Rodríguez y Jordi Valldeoriola, *Metodología de la investigación*, p. 57.

información sobre un tema o para reformular una generalización, su utilidad radica en la aportación de datos para comprender otro fenómeno”⁹.

La aproximación a los programas de asignatura de Educación No Formal 1 y 2 se hizo a través de la utilización de una metodología estructurada por pasos¹⁰, la cual tiene como objetivo realizar un análisis crítico sistematizado a un programa de estudio. La metodología cuenta con 5 pasos a saber:

1. Datos generales del programa: se realiza la presentación del programa incluyendo la modalidad, número de semanas, total de horas y créditos que otorga para saber si se mantiene una coherencia con el resto de las asignaturas presentes en el mapa curricular.
2. Pertinencia y nexos con el resto del currículo: en este momento es necesario que se analice la pertinencia del o de los cursos. El criterio de pertinencia se refiere a que el programa satisfaga como un todo en sus procesos y expectativas en cuanto a la formación de los estudiantes, el avance del conocimiento y el compromiso práctico con la sociedad.
3. Ubicación y correspondencia con los contenidos previos y posteriores: es importante evaluar la posición que ocupa(n) el o los cursos en el plan de estudios de manera que se mantenga un vínculo entre los temas y contenidos que en él se plantean con los previos y posteriores. Además, se debe valorar si la organización propuesta de los mismos permite un abordaje de lo general a lo particular, de esta manera se garantiza sistematizar el proceso reflexivo de revisión y ajustes a los temas y objetivos de aprendizaje.
4. Análisis de los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje en el programa docente: corresponde a alinear los objetivos del programa con las estrategias de enseñanza y aprendizaje (contenidos, medios, métodos) y la evaluación. En este punto se plantea hacer un análisis de los objetivos tomando en cuenta que estos deben ser comprensibles, viables, alcanzables y medibles.
5. Análisis de la bibliografía: este paso permite hacer un análisis de la bibliografía en tres elementos fundamentales que deben caracterizarla para que el programa cumpla su propósito: pertinencia, actualidad y fuente. La bibliografía, tanto la básica como la complementaria, debe ser pertinente en relación con los contenidos propuestos y se debe tener en cuenta su procedencia (libro, artículo, etc.), origen (nacional, internacional) y formato (impreso, digital), de modo que se permita realizar una evaluación integral de la información que se brinda¹¹.

Es así como seguir esta propuesta me ayudó a poder realizar un análisis crítico a los programas de asignatura con un fundamento metodológico que a su vez me

⁹ Robert Stake “Qualitative case studies” en *Ibid.*, p. 58

¹⁰ Esta metodología fue propuesta por un grupo de profesores del sistema de educación superior de la República de Cuba.

¹¹ Ana Julia García, Liuba Alonso, *et.al.*, *Propuesta metodológica para el análisis crítico a un programa de estudio*.

permitió identificar los aciertos, pero también los elementos susceptibles a mejora de los mismos.

Por último, cabe señalar que el trabajo quedó estructurado en tres capítulos, dentro del primer capítulo se plasman las condiciones de emergencia del concepto *non-formal education*, es decir, se hace una contextualización tanto de los llamados países en desarrollo como de los países en vías de desarrollo que permite entender las circunstancias que llevaron a su consolidación, las cuales recorren el ámbito social, político, económico y educativo, lo que a su vez permitió que se generara un análisis conceptual de las definiciones de educación formal, no formal e informal mayormente reconocidas a nivel mundial, las establecidas por Philips Coombs y Manzoor Ahmed. Para llevar a cabo ese análisis, se seleccionó un texto base: “Análisis conceptual de los procesos educativos. Formales, no formales e informales” de José Manuel Touriñan, del cual se obtuvieron los primeros elementos constitutivos para comprender lo que caracteriza a cada uno de estos ámbitos educativos, además de proporcionar una reflexión que posibilita un constante replanteamiento de los postulados y fundamentos teóricos lo que posteriormente me guió a indagar en otros referentes teóricos.

Todo lo anterior ayuda a advertir que la propuesta de Coombs por reorganizar, reconocer y reconceptualizar el ámbito educativo en los sectores formal, no formal e informal se hace para poder adecuar la educación cualitativa y cuantitativamente a las necesidades del momento de su establecimiento y aumentar en eficacia la extensión de la igualdad de oportunidades educativas para toda la población¹², lo que generó que con el apoyo de diversos organismos internacionales hubiera una puesta en marcha de programas de educación no formal tras la necesidad urgente de planificar la educación e invertir en ella en varios países para poder reducir el desequilibrio de oportunidades. La descripción de tales acontecimientos se hallará expuesta en el segundo apartado de este primer capítulo junto a una breve pero sustancial interpretación acerca del uso de dos expresiones de gran relevancia y que se encuentran vinculadas a los conceptos ya antes mencionados: educación

¹² Jordi Riera, *La pedagogía profesional del siglo XXI*, p. 138.

permanente y educación de adultos. Ambas han estado envueltas en una serie de confusiones por las nociones que representan, sin embargo, mi intento por tratar de esclarecerlas me proporcionó identificar cómo hubo una tendencia a considerar y equiparar la educación no formal como educación de adultos e inclusive alfabetización, sobre todo en el contexto mexicano, situación que repercutirá a lo largo de la historia de la educación en México y sobre todo en la forma en que la educación no formal es percibida en el país.

En el desarrollo del segundo capítulo se podrán encontrar algunas consideraciones tanto históricas como teórico-conceptuales que apuntalan a la llegada de la pedagogía a México, el papel que jugó la introducción del positivismo al país, así como la relación que en su momento se forjó con el normalismo mexicano, lo que me facilitó sentar las bases para una aproximación muy general sobre el contexto del Colegio de Pedagogía y un abordaje histórico institucional de este y de la propia Universidad Nacional Autónoma de México.

Para explicar la creación del Colegio de Pedagogía fue necesario trazar la evolución de la Facultad de Filosofía y Letras, de ahí que se recuperaran los 5 cortes temporales a los que la autora Gabriela Cano hace alusión en su texto “La Escuela Nacional de Altos Estudios y la Facultad de Filosofía y Letras, 1910-1929”¹³, estos son: la etapa porfiriana, la etapa de la influencia ateneísta, la etapa carrancista, la etapa vasconcelista y por último la etapa callista. Estas hicieron posible tener una mejor panorámica de los cambios ocurridos en la institución, los cuales conllevaron aspectos de carácter político, al estar inmersa en los duros años del movimiento revolucionario social, por ser una institución educativa que tuvo y sigue teniendo un gran impacto en la formación de profesionales universitarios y sobre todo filosófico, al tratar de establecer una corriente de pensamiento dominante que ayudara a configurar la identidad de la institución. De ahí que el último apartado de este capítulo este dedicado a recuperar una de las polémicas más significativas en cuanto al ámbito pedagógico se refiere, Ciencias

¹³ Gabriela Cano, “La Escuela Nacional de Altos Estudios y la Facultad de Filosofía y Letras, 1919-1929”, en Enrique González, coord., *Estudios y estudiantes de Filosofía. De la Facultad de Artes a la Facultad de Filosofía y Letras (1551-1929)* México, UNAM, 2008.

de la educación vs. Pedagogía, en el que expongo los criterios de diferenciación entre la escuela de pensamiento francesa y alemana y el por qué el Colegio de Pedagogía este sustentado en esta última, aludiendo a uno de los principales personajes y fundador de la pedagogía universitaria, Francisco Larroyo.

En el tercer capítulo se plantean las temáticas necesarias para tratar la incorporación de la Educación No Formal como una asignatura más en el plan de estudios 2010. Para ello fue imprescindible comenzar la exposición del capítulo con el análisis de lo que se entiende o debería entenderse como plan de estudios, su origen y la controversia que se ha generado alrededor de este tras la aparición, aceptación y una mayor utilización del término curriculum; ambos ubicados en el ámbito del diseño de planes y programas de estudios, el cual en el siglo XX se convirtió en una especialidad pedagógica y en el que suele ser común el uso distinto o indistinto de estos términos. Sin embargo, como se ha hecho a lo largo del trabajo, era importante asentar una postura para fundamentar la utilización del concepto plan de estudios al constituir una noción clave para esta tesis.

El segundo apartado de este capítulo está dedicado a hacer una recopilación y una descripción de los planes de estudio que se implementaron en el Colegio de Pedagogía de la FFyL empezando con el plan de 1955, seguido por el de 1966 para concluir con el de 2010. En los dos primeros se abarcan las reestructuraciones a las que fueron sometidos tras los cambios contextuales de la sociedad, la visión del pedagogo que se quería formar y las políticas educativas que se generaban en México, de ahí que se considerara pertinente que junto a cada plan de estudios expuesto se desarrollara un poco del contexto educativo general del país y se mencionaran aspectos relevantes que, desde una opinión personal, pudieron inducir a la incorporación de la ENF al plan de estudios 2010.

Al ser este último en el que recae mi mayor interés, la manera en el que lo abordé fue más metódica y profunda, pues se retomaron y analizaron de manera individual cada uno de los elementos por los que está estructurado de acuerdo con el “Proyecto de modificación del plan y los programas de estudio de la licenciatura en Pedagogía” presentado por la Facultad de Filosofía y Letras en el año 2007, el

cual fue de gran utilidad para comprender, por un lado, la necesidad que hubo en plantear un nuevo plan de estudios, por otro, la visión del nuevo profesional en pedagogía que se pretende formar y, finalmente, para identificar cómo esta planteada la educación no formal como asignatura y su razón de ser dentro del plan.

Finalmente, el último apartado esta dedicado a responder o tratar de responder la pregunta eje de este trabajo de investigación, por lo que se da un balance general de lo expuesto a lo largo de los tres capítulos aludiendo a lo que identifiqué como las tres concepciones de ENF que se trazan quizás implícita o explícitamente conforme al desarrollo de la tesis: 1) la educación no formal con un énfasis político y económico, 2) la educación no formal ligada al cambio de perspectiva educativa y 3) la educación no formal vinculada al desarrollo profesional del pedagogo.

Espero que este trabajo contribuya al enriquecimiento de quienes comparten un interés por la educación no formal, que ayude a comprender el papel que esta juega como asignatura dentro de nuestra licenciatura, pero, sobre todo, que llegue a generar más dudas y brinde una pauta para futuras investigaciones.

CAPITULO 1 Los primeros esfuerzos por delinear la Educación No Formal.

1.1 El origen del término *Non-formal education*.

La historia de las civilizaciones de México y del mundo nos ha dejado vislumbrar que la educación es un hecho que se ha producido en todas las épocas y sociedades debido a que es una función esencial de la vida humana. Sin embargo, uno de los problemas más complejos al que se ha enfrentado la realidad pedagógica durante varios años lo constituye el esfuerzo por intentar conocer y comprender qué es en sí la educación, sus finalidades, sus modalidades y, por tanto, cómo y a qué responde.

La educación es un proceso que evoluciona y orienta las acciones del ser humano y es expresada en el comportamiento personal. Su finalidad es que el hombre pueda “llegar a ser y hacer aprendiendo a vivir en su medio y en su tiempo, consciente de que su ser-hacer es un hombre viviente”¹⁴, es decir, la educación genera efectos internos los cuales tienen una proyección externa.

Este proceso está regulado por las condiciones que existen en un momento y espacio que determinan la información, aptitudes y valores que se reciben, así, el desarrollo evolutivo de la educación queda condicionado bajo ciertos patrones históricos-sociales, por lo que se puede decir que la educación será tanto autodirigida como dirigida por otros.

Ya que la educación está centrada en el hombre, no hay que perder de vista que a cada nueva idea de hombre que se suscita, aparece luego también una nueva propuesta educativa y así, por ejemplo, con el cristianismo apareció una educación cristiana, con el positivismo hay una educación positivista y con el marxismo se ha creado una educación marxista; de allí que al tener nuevas formas de pensar la educación de manera teórica ésta no se puede abarcar en una sola expresión, ocasionando que se tenga una amplia gama de conceptos, mismos que muestran el peso que tienen la tradición y la cultura en su configuración.

¹⁴ María Teresa Estévez Leal, *Análisis de las perspectivas de la educación no formal*, p.16.

Dicho lo anterior, para comprender el término, es oportuno comenzar por un análisis etimológico:

Es sabido que el término educación, procede tanto del vocablo latino *educare* (alimentar, cuidar de, criar, conducir o guiar, proporcionar lo necesario desde fuera) como de *educere* (extraer, sacar de dentro afuera algo que ya estaba ahí). Tradicionalmente se ha admitido que el primer sentido acentúa la necesidad del educador para el desarrollo del educando, mientras que el segundo pone de relieve la autonomía del propio educando¹⁵.

Por otra parte, otra palabra que ha llevado a configurar el concepto que nos atañe, es la de *bildung*, un término alemán que se ha traducido como formación y hace referencia a la cultura que adquiere una persona como resultado de la formación en los contenidos de una tradición, en este sentido se alude al proceso por el que se asimila la cultura¹⁶.

Ahora bien, teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, es importante considerar también que uno de los factores que versan en cómo se entienden las palabras o los conceptos de una región a otra, es precisamente las traducciones que se hacen, pues los traductores y principalmente los de las obras pedagógicas tienden a tener una influencia de los idiomas con más prestigio alrededor del mundo, como es el caso del habla inglesa estadounidense. En inglés la palabra *education* se usó originalmente solo para hablar de manera muy general acerca de la crianza de niños y equivocadamente de animales; al llegar la industrialización y con la creciente demanda de conocimientos y de destrezas, el concepto paso a estar cada vez más vinculado con la educación escolar¹⁷.

De este modo es que con el análisis y el estudio etimológico se pueden comprobar las variadas acepciones que ayudan a comprender el fenómeno educativo; esto contribuye a que los estudiosos de dicho fenómeno y de otras disciplinas sugieran y desarrollen definiciones remarcando o acentuando dimensiones que los ayuden a explicar cada una de sus áreas de estudio.

¹⁵ María García Amilburu, "Conceptualización y ámbitos del proceso educativo" en *Filosofía de la educación: cuestiones de hoy y siempre*, p. 48

¹⁶ *Ibid.*, p. 49.

¹⁷ Richard Peters, "Los objetivos de la educación: investigación conceptual" en *Filosofía de la educación*, p. 101-102.

Habitualmente junto con el estudio etimológico, otra vía por la que se puede explorar y acceder al significado del concepto de educación es a través de los propios teóricos e investigadores, quienes se han aventurado a construir conceptos para intentar resaltar los rasgos más significativos del ámbito educativo.

Para ejemplificar, a continuación, enlistaré algunos de los innumerables conceptos de educación que se pueden encontrar dentro y fuera del propio espacio pedagógico:

- Sarramona

[...] educación es el proceso esencialmente dinámico entre dos personas, que proporciona metas y ayudas para alcanzarlas, partiendo de la aceptación consciente del sujeto; pretende el perfeccionamiento del individuo como persona; busca la inserción activa y consciente del individuo en el medio social, es un proceso permanente inacabado a lo largo de la vida¹⁸.

- García Hoz “la educación se orienta al perfeccionamiento intencional de las potencias específicamente humanas”¹⁹.

- Giner de los Ríos “la educación es una acción del educador, intencional, que podría decirse desempeña la función reflexiva, definida, discreta, propia del arte en los demás órdenes de la vida, de excitar la reacción personal de cada individuo y aun de cada grupo social para su formación y cultivo”²⁰.

- Savater

[...] educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidos y merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento²¹.

- Desde el ámbito de la psicología Mayer señala que “la educación es un intento por crear ambientes que promuevan cambios en lo que la gente

¹⁸ Jaime Sarramona, *Fundamentos de educación*, p.27.

¹⁹ Víctor García Hoz, “Principios de pedagogía sistemática” en García Amilburu, *Op.cit.* p.50.

²⁰ Giner de los Ríos en *Ibid.*, p. 51.

²¹ Fernando Savater, *El valor de educar*, p.18.

hace, sabe y siente, con la meta de impulsar el crecimiento laboral, social e intelectual”²².

- Por otra parte, en el campo del Derecho, el Diccionario Jurídico Mexicano escrito por Olga Hernández Espíndola hace referencia a que:

[...] educación posee dos acepciones: la genérica que se refiere a la transmisión y aprendizaje de las técnicas culturales o de las técnicas de uso, de producción o de comportamiento, en virtud de las cuales los hombres están en posibilidad de satisfacer sus necesidades, de protegerse contra el medio ambiente, trabajar y vivir en sociedad, y la segunda, específica, que a su vez se refiere a dos conceptos: a) el de transmitir simple y llanamente las técnicas de trabajo y comportamiento, garantizando su inmutabilidad, y b) el de transmitir las técnicas adquiridas por la sociedad, con objeto de propiciar que la iniciativa del individuo, perfeccione dichas técnicas²³.

El esfuerzo que han hecho estos y otros autores por conceptualizar la educación también los ha llevado a querer catalogarla, de ahí que se pueda encontrar la educación clasificada por periodo de tiempo (educación en la edad antigua, educación en la Edad Media, educación en el Renacimiento, etc.), por escuelas (racionalista, escuela nueva, naturalista), por la edad del sujeto (educación en la infancia, adolescencia y edad adulta), o mucho más reciente, por los espacios en los que se desarrollan los procesos educativos, lo que conlleva a la aparición de la educación formal, no formal e informal, términos importantes para el desarrollo de este trabajo y de los cuales se hablará con más profundidad más adelante. Por ahora, resulta claro que si se hiciera un análisis profundo de los conceptos antes mencionados se podría apreciar que, así como cada uno pone un énfasis en dimensiones diferentes ya sea en los elementos, los agentes, los objetivos, etc., también comparten términos característicos. Señala García que “algunos términos que están presentes en cualquier definición de educación son: perfeccionamiento, socialización, autorrealización, intencionalidad, comunicación, influencia, fin, etc.”²⁴. Si tomamos en consideración esto, podemos decir que en efecto toda educación va a suponer alguna finalidad²⁵, ya sea esta individual o socialmente y que el

²² Richard Mayer, citado en José Elizalde, *La educación en medicina*, p. 1.

²³ *Diccionario Jurídico Mexicano*, <https://leyderecho.org/diccionario-juridico-mexicano/>

²⁴ María García, *Op. cit.*, p. 53

²⁵ “Se puede entender el fin como una meta preconcebida que sugiere una actividad determinada para ser lograda, y en tanto los fines son inminentemente sociales y humanos, constituyen la resultante de procesos

proceso educativo obedece siempre a un ideal de perfección, de mejoramiento para que el ser humano pueda satisfacer sus necesidades conforme al desarrollo de cada una de las etapas de su vida.

Ahora bien, cuando en el ámbito educativo se hace referencia al sentido de perfeccionamiento o mejoramiento, la mayoría de las veces se hace bajo una connotación política, es decir, se busca que bajo el sistema educativo el hombre sea educado para ser útil a la sociedad mediante el cumplimiento de su función como trabajador y de esta forma favorecer al desarrollo de la producción científica, tecnológica y por ende económica.

A este tipo de educación regulada por un sistema educativo nacional y por consiguiente determinada por el Estado se le ha conocido al pasar de los años de diferentes maneras: sistemática, escolarizada o formal. De hecho, podemos hablar ya en este punto y como se mencionó en párrafos anteriores, que una de las clasificaciones más recientes que se le ha dado a la educación y la cual ha generado una serie de investigaciones y análisis de todo tipo por el contexto y la situación en la que surgió es precisamente la de las modalidades básicas: formal, no formal e informal, siendo la primera a la que se le ha brindado una mayor importancia debido a que se va ajustando de acuerdo con los cambios contextuales de la sociedad, por lo que hay una necesidad de ejercer un mayor control sobre ella, organizarla, planearla, institucionalizarla y legislarla; dando como resultado la creación de la escuela como la única institución capaz de responder por dicha modalidad educativa y por la educación de todos los estratos sociales.

Esta consolidación de la educación formal y por ende la ampliación y la diversificación de las opciones educativas implicó que se generaran varios estudios, muchos de ellos por organismos internacionales como es el caso del estudio emprendido en el año de 1968 por el economista Philip Coombs quien señaló una serie de situaciones relevantes que fueron percibidas como las causas

culturales, (...), por lo tanto, son utilizados como reguladores o condicionadores del proceso educativo”, *Ibid.*, p. 55.

de lo que él denominaría una crisis mundial de la educación, lo cual marcó un antes y un después para dar origen al término *non-formal education* y la forma en la que se entendería esta modalidad.

1.1.1 Aspectos generales. Una perspectiva mundial de la problemática educativa.

En el año de 1967, por iniciativa del entonces presidente de los Estados Unidos Lyndon B. Johnson, se celebró en el mes de octubre *La Conferencia internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación* en Williamsburg, Virginia, donde aparte de participar 50 países desarrollados y en vías de desarrollo²⁶, ministros de educación, rectores de universidades, investigadores, profesores y sociólogos, jugó un papel fundamental el Instituto Internacional de Planeación de la Educación (organismo de la UNESCO establecido desde 1963 en la ciudad de París), el cual estaba bajo la dirección de quien más tarde traería al ámbito educativo el término que nos atañe, el economista Philip Coombs.

Coombs, en su libro *La crisis mundial de la educación*, realizado a partir de dicha conferencia, describe que:

[...] a comienzos de los años cincuenta, los sistemas de educación iniciaron, por todas las partes del mundo un proceso expansivo sin precedente, [...], las matrículas del alumnado llegaron a multiplicarse, [...], los gastos en educación aumentaron en una proporción más rápida y la educación destacó como la más importante industria²⁷.

Desde finales de la Segunda Guerra Mundial la expansión y crecimiento de la demanda social de educación fue en aumento, resultado de la importante participación que tuvo la UNESCO con sus países miembros al celebrar la Conferencia de Ministros de Educación que tuvo como objetivo reconstruir los sistemas educativos. A partir de entonces se dio un énfasis en las políticas

²⁶ Para fines de este trabajo y ubicándonos en el periodo de tiempo correspondiente, “se entenderá como países desarrollados a los EE. UU. y a los países europeos, mientras que los países en vías de desarrollo serán países de América Latina como: México, América Central, Sudamérica y pueblos del caribe, exceptuando Nicaragua y Cuba, los cuales han sido excluidos debido a que los procesos educativos que se realizan en su seno son diferentes y no tienen lugar en esta generalización. En ambos casos se hace necesario un estudio más específico que llevarían en otra dirección el desarrollo del presente trabajo. Beatriz María Escalante. *Algunas consideraciones en torno al concepto de educación no formal*, p. 113.

²⁷ Philip H. Coombs, *La crisis mundial de la educación*, p. 9.

públicas sobre el desarrollo de la educación como una condición para el progreso nacional, en otras palabras, se hablaba de que el crecimiento de toda sociedad estaba condicionado por el grado educativo alcanzado por los miembros de la misma; no obstante, los sistemas educativos se adaptaban con demasiada lentitud al precipitado progreso que los países habían alcanzado en materia de ciencia, tecnología, economía, política y sociedad a partir de 1945 como resultado de las simultáneas revoluciones vividas.

Dicho desfase entre la educación y el contexto social no solo afectaba exclusivamente a los países en vías de desarrollo, sino que también había una notable manifestación en parte de Europa y Norteamérica, de esta manera lo describe Coombs,

[...] las matrículas de las escuelas primarias se han visto incrementadas en más de un 50% y las matrículas para la enseñanza media y superior en más de un 100%. Puesto que los países en vías de desarrollo partieron de una base inferior, el aumento de su porcentaje especialmente en la enseñanza primaria ha sido mucho mayor que en los países desarrollados. En cifras absolutas, no obstante, los países desarrollados han experimentado un aumento mucho mayor en la enseñanza media y superior²⁸.

El incontrolable aumento de las matrículas en el sector educativo, más que considerarse como el cumplimiento de una meta establecida, estaba siendo en ese entonces para los gobiernos, un inconveniente que no podían atender en su totalidad. No se debe olvidar y como se ha mencionado en párrafos anteriores, que, hablando en un sentido estrictamente político, la educación, en este caso, la educación formal estará siempre regulada por un grupo de poder, como puede ser un partido político en turno, pues los problemas que se presentan en la educación formal, “son problemas que se resuelven desde el punto de vista de la definición de políticas, de las decisiones públicas en torno a la escolaridad de los individuos que componen una nación”²⁹, de ahí que las grandes metas de la educación sean incorporadas en el diseño de las estrategias gubernamentales, más explícitamente

²⁸ *Ibid.*, p. 31

²⁹ Teresa Bracho, *Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica*, p.3.

a la agenda de gobierno³⁰, la cual a través del proceso de su elaboración dará dirección al mismo, pues por medio de esta un gobierno decide si actuará o no sobre determinados asuntos, asuntos que debe saber discernir si son de interés público, constitucionales o si son políticamente trascendentes, lo que conlleva a que la educación este siempre entre los temas que conforman la agenda de gobierno y por consiguiente se elaboren políticas en torno a esta.

Siguiendo esta idea, se debe considerar que le elaboración de políticas es un proceso en el que participan diferentes disciplinas, lo que posibilita que muchas veces el proceso se fragmente, provocando que en ocasiones

[...] la elaboración de una política ya no se entienda como un curso de acción integrado por decisiones interdependientes y complementarias, (llevando así por ejemplo), a que los politólogos prefieran estudiar la formación de la agenda de gobierno, los administradores públicos la implementación y los economistas se dediquen enteramente a la construcción y selección de las opciones de política, pretendiendo que el curso de la misma se subordine al que privilegia sus perspectivas teóricas y entrenamiento disciplinario³¹.

A partir de esto y como resultado de la conformación de una agenda de gobierno y de políticas educativas es que el partido político en turno establece lo que debe de ser enseñado en las instituciones educativas, cómo debe estar sujeta su práctica, el camino que deben seguir para cumplir con unas metas establecidas y desde luego la orientación a un desarrollo económico nacional.

Por consiguiente, habría que preguntarse entonces, si lo que entró realmente en crisis fue la escuela como institución, la educación como fenómeno social o se estaría hablando de una crisis netamente económica.

A partir de entonces, debido al considerable problema de tratar de dar solución a la creciente demanda educativa y a la urgencia de elevar el nivel escolar de la población, varios países, en especial los de América Latina adoptaron políticas de expansión del sistema educativo, principalmente a nivel primaria, pues aparte de

³⁰ “por agenda de gobierno suele entenderse en la literatura el conjunto de problemas, demandas, cuestiones, asuntos, que los gobernantes han seleccionado y ordenado como objetos de su acción y, más propiamente, como objetos sobre los que han decidido que deben actuar o han considerado que tienen que actuar”, Luis F. Aguilar, *Problemas públicos y agenda de gobierno*, p. 29.

³¹ *Ibid.*, p. 19

ser obligatoria, era considerada la base para erradicar el analfabetismo, brindando conocimientos básicos para aprender a leer y escribir. Se incrementó el número de escuelas distribuyéndolas en diversos puntos, en especial en zonas alejadas y desfavorecidas con lo que se pretendía cubrir el derecho de todos a la educación, no obstante, para las poblaciones aledañas a estas zonas, las escuelas seguían siendo de difícil acceso.

Se ha visto que la educación escolarizada esta determinada la mayoría de las veces por las condiciones sociales, funcionando, así como un mecanismo de integración, de control social y de reproducción de ideologías que dan como resultado que en lo que concierne a la distribución de oportunidades educativas se den profundas contradicciones.

A pesar del esfuerzo por ampliar las oportunidades educativas, no se lograba atender adecuadamente a la mayor parte de la demanda social de educación la cual se consideraba insatisfecha. Considera Estévez que

La demanda insatisfecha representa a todas aquellas personas que no gozan del beneficio escolar, los que nunca se inscribieron y los que abandonan el sistema. Las posibilidades de los sujetos para ingresar al sistema educativo estan dadas en razón del nivel socioeconómico que tengan, ya que este facilita o dificulta de manera decisiva al caso de las instituciones, el logro de un aprovechamiento escolar satisfactorio y la permanencia hasta niveles superiores³².

En términos particulares, se habla de un derroche social que en nada favorece a la población ni a los gobiernos. Se espera que la escuela proporcione a los individuos algo que no podrán obtener de otra parte, es decir, los conocimientos y medios necesarios para encontrar un buen puesto de trabajo en la sociedad en la cual viven, pero lo anterior difiere entre la relación que hay entre el sistema educativo y el mercado de trabajo y del desfase existente del cual se habló en párrafos anteriores, pues muchas veces las preferencias profesionales ya hablando en un nivel de educación media y superior, se ven influidas por profesiones que proporcionan prestigio y una visión modelada en el pasado, la

³² María Teresa Estévez Leal., *Op.cit.*, p. 86.

cual no concuerda con las nuevas necesidades impuestas por el ámbito económico.

Todas estas crisis o situaciones en las que se vio envuelta la educación formal dejaron ver que esta no constituía el remedio para resolver la problemática vivida al no poder cumplir con su función social de atender y satisfacer las necesidades de las mayorías.

Si bien, *non-formal education* es un término creado dentro de un contexto de un país desarrollado y altamente industrializado como lo es EEUU, suele tener connotaciones distintas a las que le dieron origen, de aquí la importancia de comprender el objeto de estudio en su totalidad, contextualizándolo no solo en países desarrollados sino también en países de América Latina pues las dificultades y problemáticas que fueron la causa de su establecimiento conceptual varían mucho de un tipo de país a otro.

Debido a las diversas condiciones locales, la crisis varía en forma y severidad de un país a otro. Pero su dinámica interna es casi idéntica en todas las naciones: sean estas viejas o nuevas, pobres o ricas, bien posean instituciones estables o esten luchando por conseguirlas desafiando todas las adversidades³³.

1.1.2 Los países desarrollados, en vías de desarrollo y sus necesidades particulares de Educación No formal.

Como se señaló en el apartado anterior, si bien hubo aspectos generales que conformaron la denominada crisis mundial de la educación, había eventualidades particulares en los contextos de cada región que determinaron la necesidad y urgencia de hallar un camino diferente o complementario de lo que ofrecía la educación formal.

En lo que respecta a los países desarrollados o industrializados como lo eran los países europeos y EEUU, se apuntó en la conferencia que la crisis por la que pasaban no giraba en torno a la falta de recursos sino a la incapacidad de sus sistemas tradicionales de educación que debido al respaldo de algunos sectores públicos renuentes al cambio, se encontraban ya obsoletos dificultando así su

³³ Philip Hall Coombs, *La crisis mundial de la educación*, p. 201.

adaptación y actualización; en Europa, por ejemplo, uno de los problemas no era la insuficiencia de personas preparadas, al contrario, se hablaba de un sobrante de mano de obra altamente calificada que no tenía un trabajo que cubriera sus perfiles profesionales, lo que llevaba a pérdidas económicas.

De ahí que se reconociera la necesidad de una educación que sirviera como complemento a la educación formal. En otras palabras, unas de las razones para desarrollarla e impulsarla son, en opinión de Coombs:

- 1) Asegurar la movilidad de trabajo de los individuos para aprovechar toda la mano de obra calificada que se encontraba desempleada.
- 2) Actualizar a las personas ya preparadas, principalmente a los docentes en los nuevos conocimientos de la ciencia y la tecnología, ya que el desarrollo de estas estaba posibilitando diseñar nuevos procesos de formación y aprendizaje que se encontraban al margen de los sistemas presenciales de la escolaridad convencional.
- 3) Enriquecer culturalmente el tiempo de ocio el cual era mayor por la reducción de la jornada laboral, lo que traía como resultado una modificación de las dinámicas familiares.

De la misma manera que en la conferencia se esbozaron las problemáticas y las razones por las que los países industrializados necesitaban una intervención educativa diferente a la ya establecida, se hizo con los países en vías de desarrollo, quienes al no tener una base económica sólida y suficiente presentaban mayor número de problemáticas.

- 1) La inconsistencia entre el deseo que tenía la población por educarse y el precario número de lugares existentes en las escuelas para atender a todos, pues ampliar la capacidad de admisión desde los niveles básicos, traería consigo un proceso de ampliación de los niveles siguientes y al no ser posible podría resultar en conflictos políticos y sociales de gran severidad.
- 2) La necesidad de ofrecer educación que le brindara conocimientos y habilidades útiles y prácticos para aplicarlos a su vida diaria a un gran

número de campesinos, obreros, diversos tipos de trabajadores y pequeños empresarios que nunca fueron a la escuela o que lo hicieron por poco tiempo.

- 3) El elevado índice de analfabetismo
- 4) La elevada carencia de recursos humanos capacitados para el trabajo industrial como resultado de la falta de docentes especializados en estas carreras y del prestigio y la idea de que era mejor tener un trabajo intelectual.
- 5) La escases de recursos, consecuencia del bajo crecimiento económico y de los aumentos de las deudas públicas de estos países, lo que afectaba directamente al ámbito educativo.
- 6) Tratar de introducir las ideas, contenidos y modelos educativos de los países desarrollados en su propio contexto en lugar de adaptar sus propias medidas educativas a su medio y dirigirlas a la meta que desean.
- 7) A parte de enfrentar problemas educativos, estos países requieren servicios de salud, creación de empleos y una mejor distribución de los beneficios sociales.

Por estas razones la UNESCO pidió que los países en vías de desarrollo consideraran realizar esfuerzos para implementar programas de capacitación orientados al trabajo y que estuvieran dirigidos y cuidadosamente seleccionados entre su fuerza laboral para que se incrementara la productividad y favorecer la economía a través de estos.

1.1.3 Non-formal education

Es así como a partir de los problemas y necesidades presentados en los dos tipos de regiones se da pie al establecimiento de la educación no formal como “una propuesta para integrar un proceso educativo con la realidad y necesidades objetivas, vívidas, mediante diversas iniciativas”.³⁴

Es conveniente señalar que hasta este momento ese establecimiento se da a un nivel de modalidad educativa, pues si bien se le ha reconocido necesaria para

³⁴ María Teresa Estévez Leal, *Op.cit.*, p. 100.

asumir y responder al rezago que se ha dado en la educación formal, conceptual y teóricamente no se había llegado a una definición satisfactoria de lo que la ENF representaba, pues a lo largo de su obra, el mismo Coombs utiliza indistintamente los términos de educación informal y no formal, careciendo aún de delimitaciones que permitieran diferenciarlas.

En la siguiente tabla se presenta la evolución del concepto de educación no formal separándola en tres momentos correspondientes a la presentación de algunas de las obras del autor con un contenido de gran relevancia para la teorización y aceptación del concepto en el ámbito educativo.

Cuadro 1. Evolución del concepto de educación no formal

| <p>Primer momento Philips Coombs</p> | <p>Segundo momento Philip Coombs, Roy Prosser y Manzoor Ahmed</p> | <p>Tercer momento Philips Coombs y Manzoor Ahmed</p> |
|--|---|---|
| <p>Obra: “Crisis mundial de la educación” 1971</p> <p>Confusión terminológica utilizando indistintamente los términos no-formal e informal, pero hay un reconocimiento de que existe otro sistema de enseñanza.</p> <p>“ese desconcertante surtido de educación no formal y actividades de formación que constituyen un importante complemento de la enseñanza formal en el esfuerzo total de la enseñanza de cualquier país”³⁵.</p> <p>“aquellas actividades que se organizan intencionadamente con el propósito expreso de lograr determinados objetivos educativos y de aprendizaje”³⁶.</p> | <p>Obra: “Perspectivas” 1973</p> <p>Distinguen por primera vez entre educación formal, no formal e informal, proponiendo una definición para los tres conceptos</p> <p>“Al hablar de educación informal nos referimos al proceso a lo largo de toda la vida a través del cual cada individuo adquiere actitudes, valores, destrezas y conocimientos de la experiencia diaria y de las influencias y recursos educativos de su entorno”³⁷.</p> <p>“la educación formal- sistema educativo jerarquizado, estructurado, cronológicamente graduado, que va desde la escuela primaria hasta la universidad e incluye además de los estudios académicos generales, una variedad de programas especializados e instituciones para la formación profesional y técnica a tiempo completo”³⁸.</p> | <p>Obra: “La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal” 1974</p> <p>Plantean por segunda vez una definición clara y ligeramente matizada de los tres modos educativos</p> <p>“Educación informal tiene aquí el sentido de un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente. Carece de organización y frecuentemente de sistemas, representa la mayor parte del aprendizaje total de la vida de una persona, incluso la de una persona altamente escolarizada”⁴⁰.</p> <p>“educación formal es, naturalmente el sistema educativo altamente institucionalizado,</p> |

³⁵ Philip Hall Coombs citado en María Pastor, *Orígenes y evolución del concepto de educación no formal*, p.2.

³⁶ Philip Hall Coombs citado en *Idem*.

³⁷ Philip Hall Coombs, Roy Prosser y Manzoor Ahmed, *Building new educational strategies to serve rural children and youth* en *Ibid.*, p. 3.

³⁸ *Idem*.

⁴⁰ Philip Hall Coombs y Manzoor Ahmed, “La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal” en María Pastor, *Op.cit.*, p.4.

| | | |
|--|---|--|
| | <p>“definimos la educación no formal como cualquier actividad educativa organizada fuera del sistema formal establecido- tanto si opera independientemente o como una importante parte de una actividad más amplia- que esta orientada a servir a usuarios y objetivos de aprendizaje identificables”³⁹.</p> | <p>cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad”⁴¹.</p> <p>“Educación no formal comprende toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños”⁴².</p> |
|--|---|--|

Elaboración propia

³⁹ *Idem.*

⁴¹ *Idem.*

⁴² *Idem.*

En el primer momento se apunta a dos aproximaciones del concepto de ENF las cuales resultan ser muy ambiguas y poco claras. Para este momento, en la primera definición es claro que hay un reconocimiento de que existe una gran gama de actividades consideradas educativas fuera de lo que abarca la educación formal, sin embargo, esta misma diversidad resulta contraproducente, generando una confusión terminológica en torno a ellas, nombrándolas en su conjunto como educación para adultos, educación de continuidad, situaciones extramuros, educación no sistemática, educación informal o no formal indistintamente, lo que supondría que este otro tipo de educación esta influenciada por factores y elementos del ambiente que rodean al individuo, que no cuenta con un sistema, orden ni procedimientos predeterminados, por lo que, hasta cierto grado se le podría considerar como no intencional.

En la segunda definición de este primer momento, el autor comienza a clarificar, delimitar y separar dentro de la heterogeneidad de actividades de lo que él nombra educación no formal o informal, aquellas que estan encaminadas a cumplir un objetivo educativo estructurado y específico de las que no lo tienen, pues si bien reconoce que actividades como leer un libro, ver películas, escuchar la radio pueden ser educativas, el realizarlas no tiene una intencionalidad ni un propósito determinado de generar algún tipo de aprendizaje.

Para el segundo momento se puede contemplar que las circunstancias abrieron paso a la creación de una clasificación dentro del ámbito educativo mayor estructurada que ayuda a esclarecer todo el enredo y dudas en torno a estas. Los autores nos proponen al fin una definición de las tres modalidades educativas, sin embargo, para fines de este trabajo es necesario rescatar la definición en torno a la educación no formal, en donde nos apuntan que dentro de esta clasificación se encuentran todas las actividades o programas educativos organizados que no forman parte del sistema formal pero que cuentan con objetivos de aprendizaje, es decir, que si en el primer momento solo se tenía un supuesto de que se debían de distinguir estas actividades, en este segundo momento ya era una realidad consolidada.

En el tercer momento los autores generan nuevamente definiciones de las tres modalidades educativas matizando ligeramente las ya anteriormente propuestas, esta

vez considerando las necesidades inmediatas de los estudiantes y partiendo de su propia definición de educación, ya que al no considerarla como un proceso limitado ni restringido a las escuelas, enuncian que es “un proceso permanente que se extiende desde los primeros años de la infancia hasta la edad adulta y que implica, necesariamente, una gran variedad de métodos y fuentes”.⁴³ Para este punto la educación no formal abarcará actividades con ciertas características, las cuales facilitarían algunos tipos de aprendizajes dirigidos tanto a personas adultas como a niños, actividades como: alfabetización de adultos, capacitación a sectores rurales, programas de salud, nutrición, etc.

Como se mencionó al principio de este capítulo, la educación es un proceso que va evolucionando, que orienta las acciones del ser humano y que está regulado por las condiciones que existen, por lo que los lugares, las formas y los momentos en los que el ser humano desarrolla todas sus capacidades son muy variados, de ahí que la educación no pueda reducirse a aquello que ocurre en la escuela durante la infancia.

A continuación, para una mejor comprensión y análisis del objeto de estudio que acontece en este trabajo, considero necesario acotar las condiciones que permiten una más clara diferenciación entre las tres modalidades educativas y que a su vez me permitirán proporcionar una definición propia de las mismas.

1.1.4 Las tres modalidades educativas. Definición, criterios y condiciones para su diferenciación.

Es importante tener en cuenta que el propósito para establecer en el ámbito pedagógico unas definiciones de educación formal, no formal e informal ha sido para poder diferenciar y delimitar todas aquellas actividades que si bien, tienen finalidades diferentes, son consideradas como educativas y con ello poder tener un mayor orden y estructuración en el mundo educativo, lo que ha permitido a su vez que los profesionales de la educación tengan nuevos campos de estudio.

⁴³ *Idem.*

Para empezar a hablar de las interacciones y de los criterios que diferencian a esta triada educativa, me parece oportuno retomar las definiciones que son mundialmente más aceptadas, las presentadas por Coombs y Ahmed en su obra de 1974:

- I. La educación formal es, naturalmente el sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad.
- II. La educación no formal comprende toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños.
- III. La educación informal es un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente. Carece de organización y frecuentemente de sistemas, representa la mayor parte del aprendizaje total de la vida de una persona incluso la de una persona altamente escolarizada⁴⁴.

De acuerdo con estas definiciones, se puede resaltar que lo que respecta a la educación formal y no formal comparten una serie de relaciones de semejanza y contraposición de acuerdo con criterios de duración, universalidad, institución y estructuración entre las tres modalidades como se percibe en la siguiente tabla:

Cuadro 2. Semejanzas y diferencias entre la educación formal, no formal e informal⁴⁵

| | Educación Formal | Educación No Formal | Educación Informal |
|-----------------|---|--|------------------------------------|
| Duración | Determinada (periodo limitado establecido por las administraciones públicas). | Determinada (delimitada por el agente responsable del programa). | Ilimitada (a lo largo de la vida). |

⁴⁴ Philip H. Coombs y Manzoor Ahmed, “La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal” en María Pastor, *Op.cit.*, p.4.

⁴⁵ María García, *Op.cit.*, p. 55.

| | | | |
|-----------------------------|---|---|---|
| Universalidad | Limitada (únicamente es universal y gratuita en los niveles obligatorios: educación básica y media superior). | Limitada (dirigida a un conjunto determinado de personas con características comunes). | Ilimitada (de una u otra forma afecta a toda la población). |
| Institucionalización | Altamente institucionalizada (se lleva a cabo en la escuela, institución oficial para esta modalidad). | Institucionalizada (puede desarrollarse en instituciones creadas para ello, pero también en contextos como el laboral, la propia escuela, etc.) | No institucionalizada |
| Estructuración | Altamente estructurada. | Altamente estructurada. | No estructurada. |

Elaboración propia.

Es conveniente aclarar que, en cuanto al criterio de institucionalización, no se hace referencia a un espacio físico o una infraestructura como tal, sino que al hablar de institución se retoma la idea de Touriñan sobre las instituciones sociales en la que expresa que están conformadas por un grupo humano, con funciones específicas distribuidas entre sus componentes para desarrollar una actividad reconocida socialmente y satisfacer ciertas necesidades sociales⁴⁶.

⁴⁶ José Manuel Touriñan López, *Análisis conceptual de los procesos educativos. Formales, No Formales e Informales*, p. 75.

Aunado a esto se puede decir también que las relaciones de los diferentes grupos sociales se empiezan a institucionalizar por la política de los Estados, de ahí que se pueda considerar a la familia, los amigos, la religión y hasta los medios de comunicación como instituciones; lo que entonces puede poner en entredicho que la educación informal sea considerada como no institucionalizada.

Por otra parte, al estar la sociedad, la política y la educación estrechamente vinculadas, la escuela se maneja con un alto nivel de institucionalización al estar inmersa en un proyecto de nación, sin embargo, es posible encontrar programas educativos no formales dentro de la misma, así como encontramos programas educativos de carácter no formal en instituciones culturales, deportivas, sanitarias, económicas, etc. En mi opinión, podría decir entonces que todos estos programas se comportan de una manera dinámica pues como lo manifiesta Pastor, “una actividad educativa puede ser formal en un país y no formal en otro, del mismo modo que una actividad que antes era no formal puede pasar a ser formal”⁴⁷.

También cabe considerar, que a lo largo de los esfuerzos que se han llevado a cabo por definir y diferenciar estas modalidades se han tenido en cuenta criterios como el costo, pues se valoraba que la educación no formal fuese más barata que la educación formal lo cual caía en un error, pues el único beneficio económico dentro de la educación no formal es la facilidad con la que se pueden conseguir recursos a partir de una gran variedad de instituciones y solo se podrían comparar los costos entre una y otra si persiguen los mismos objetivos educativos con una población semejante.

Dentro de este marco de ideas, otro de los aspectos que han sido tomados en cuenta para diferenciar, en este caso las actividades de educación no formal y educación informal; y siguiendo bajo las premisas de Touriñan, son el criterio de intencionalidad y el uso de las partículas “no” e “in”.

Comenzaré por referirme al empleo de estas dos partículas, pues como se ha señalado en este trabajo, el término *non-formal education* tiene su origen en Estados Unidos y

⁴⁷ María Pastor, *Op. cit.*, p. 16.

las traducciones de una región a otra en ocasiones suelen referirse a aspectos distintos debido a las cuestiones culturales.

En este caso se puede advertir que tanto en el idioma inglés como en el español la partícula “in” suele ser utilizada como un prefijo que denota un sentido de negación. Al respecto, el Diccionario de la Real Academia Española indica: “in-pref. Indica negación o privación”⁴⁸; mientras que en el Diccionario de Cambridge se alude que: “*in-prefix. Is used to add the meaning not, lacking, or the opposite of the adjectives and to words formed from adjectives*”⁴⁹. (*in-pref.* es usado para añadir el significado de no, carente o lo contrario de los adjetivos y las palabras formadas a partir de los adjetivos).

Ahora bien, en cuanto a la partícula “no” en el Diccionario de la Real Academia Española: se le otorga la categoría de adverbio el cual “denota la inexistencia, o lo contrario, de lo designado por la voz a la que precede o la ausencia de lo expresado por ella”⁵⁰. Por otro lado, en el Diccionario de Cambridge: “*non- prefix. used to add the meaning not or the opposite of to adjectives and nouns*”⁵¹. (usado para añadir el significado no o lo contrario de los adjetivos y sustantivos). Carente de intencionalidad

En este sentido se comprende que en el estricto uso gramatical ambas partículas tanto en inglés como en español les añaden a las palabras que le anteceden un carácter negativo u opuesto.

En el caso del ámbito educativo Touriñan destaca que el término informal a diferencia de otros términos como inmoral no tiene una connotación de algo que no es deseable o no recomendable, pues nadie educa para hacer el mal o algo incorrecto, de ser así no se estaría hablando de educación, sino para hacer referencia a lo que es excluyente de lo formal, carente de intencionalidad o de la ausencia de un agente que educa con un fin; ese tipo de educación que se puede encontrar en el día a día, en la cotidianidad de las personas. Aunado a esto, el autor postula que en un sentido formal la partícula “no” quiere decir “lo que se distingue absolutamente de todos los demás elementos del

⁴⁸ Diccionario de la Real Academia Española, <https://dle.rae.es/in-#L9vXSzQ>.

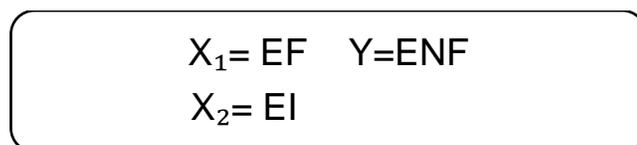
⁴⁹ Diccionario de Cambridge, <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/in>.

⁵⁰ Diccionario de la Real Academia Española, *Op. cit.*

⁵¹ Diccionario de Cambridge, *Op. cit.*

universo de referencia, (...), lo que se diferencia de todos los demás elementos por algo no excluyente"⁵², es decir que no se comparte ningún tipo de atributos con el referente al que se alude. De modo tal que, si se siguiera el uso de esta acepción, la educación no formal sería vista precisamente como el opuesto de la educación formal, por lo que gráficamente estaría representada de la siguiente manera:

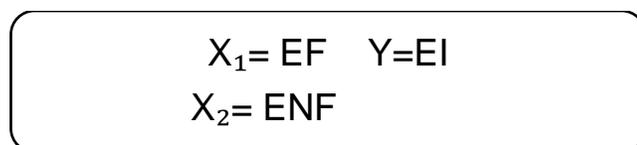
Gráfico 1. Primera propuesta de representación del posicionamiento de la educación formal, no formal e informal⁵³



Elaboración propia

Sin embargo, esta representación sería errónea, pues como se figura en el cuadro 2, es la educación informal la que no comparte ninguna especie de atributo ni criterio con la educación formal, y de este modo siendo su opuesta, la educación informal pasaría a ocupar el lugar representado por Y, en tanto que la educación no formal pasaría al lugar X₂:

Gráfico 2. Segunda propuesta de representación del posicionamiento de la educación formal, no formal e informal⁵⁴



Elaboración propia

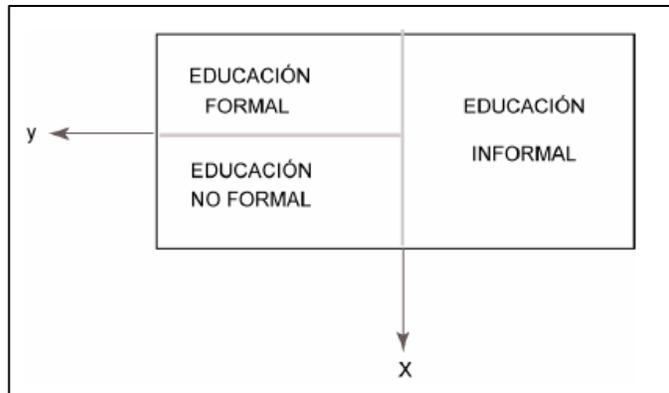
Mediante este gráfico queda representado una de varias maneras de cómo se trata de explicar mediante cortes el universo educativo de modo que se permita poder clasificarlo. Otro ejemplo de ello es el que nos presenta Trilla, en donde se observa como se trata de dividir un espacio en tres, distinguiendo las fronteras entre EF, ENF Y EI.

⁵² José Manuel Touriñan, *Op., cit.*, p. 11.

⁵³ *Idem.*

⁵⁴ *Idem.*

Gráfico 3. Tercera forma de representación del posicionamiento de la educación formal, no formal e informal⁵⁵



De acuerdo con el autor, en ese gráfico la frontera marcada con *x* vendría a representar la frontera más fuerte debido a que las diferencias que hay entre la educación informal con las otras dos son las más marcadas y por ende las más sencillas de distinguir, sin embargo, hay que reiterar que con cada autor que se dedique a analizar estas tres categorías van a variar los criterios que determinen la caracterización y distribución de las actividades educativas. Por su parte, la frontera que divide la educación formal y no formal puede ser considerada más endeble debido a los criterios de caracterización que comparten distinguiéndolas en este caso por un criterio metodológico (en donde lo escuela junto con todas las particularidades que ésta conlleva es lo formal y la que se aparta de estos procedimientos escolares sería lo no formal); y el estructural (una distinción administrativa o legal).

De acuerdo con este autor, la elección de criterios que se utilice debe ser analizada y determinante para poder ubicar los procesos o medios educativos a un lado u otro de la frontera⁵⁶. No obstante, estimo que es igual de importante tratar de no perder de vista las interrelaciones que hay entre ellas y no olvidar que ninguna es excluyente de la otra, que existen características dentro de cada modalidad que ayudan a lograr los objetivos propuestos, cayendo en una equivocación si se considerara a una más esencial que la otra.

⁵⁵ Jaume Trilla, La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social. p. 9.

⁵⁶ Jaume Trilla, *Op. cit.*, p. 10.

Continuando con los criterios que se han considerado para diferenciar tanto a la educación no formal e informal, teniendo presente que ambas se englobaban dentro de un mismo conjunto educativo y que no fue sino hasta mediados de 1970 que ésta última se comenzó a separar de la primera, es conveniente hablar ahora del criterio de intencionalidad, el cual contribuirá a entender mejor el porqué de la existencia del término informal.

Cuando se habla de intención, se está hablando de que las acciones que realiza una persona se llevan a cabo con el interés de cumplir con ciertos objetivos y finalidades ya planteadas. En este sentido, queda claro que la intencionalidad está determinada en la educación formal y no formal, por lo que se pensaría que las actividades y procesos carentes de ella conformarían el universo de la educación informal, pero ¿realmente se puede afirmar que la educación informal carece de intencionalidad?

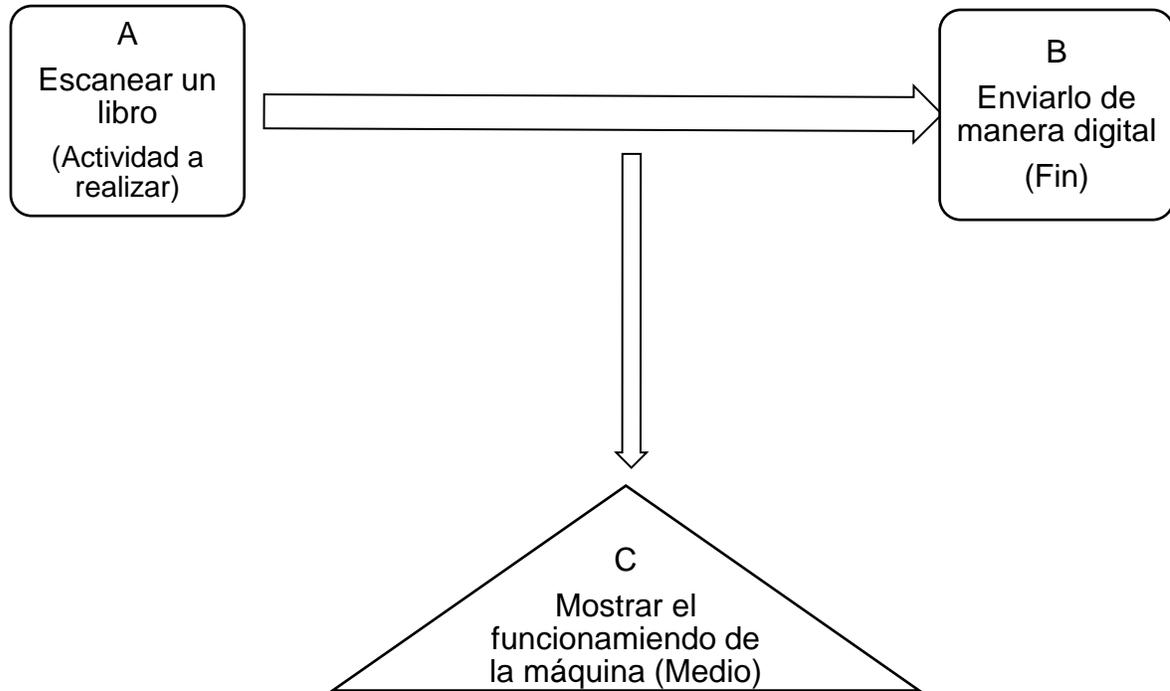
Al respecto Touriñan indica que “cuando se dice que la educación informal no es intencional quiere decirse que, aun siendo una actividad intencional su intención no es educativa exclusivamente: los hábitos adquiridos son el resultado de una comunicación intencional con finalidades de otro tipo”⁵⁷.

Con lo anterior quiero referirme a que, si bien durante nuestra vida cotidiana estamos expuestos a realizar un sinnúmero de actividades, no todas ellas ni los resultados que se obtengan de las mismas deben de contar con el carácter educativo, pues no todo lo que se hace es educación ni todas las actividades van dirigidas a que se obtenga una finalidad educativa. Para representarlo gráficamente se ejemplificará de la siguiente manera:

En una oficina el jefe de departamento necesita que uno de sus empleados escanee un libro para enviarlo de manera digital al director de la compañía, para que pueda llevarlo a cabo le tiene que mostrar el funcionamiento de la máquina.

⁵⁷ José Manuel Touriñan, *Op., cit.*, p. 13.

Gráfico 4. Representación de la finalidad educativa en un proceso de educación informal



Elaboración propia

En tal caso A representa la actividad a llevar a cabo, B la finalidad que se cumplirá al realizar dicha actividad, mientras que C representa el medio que se requiere para cumplir la finalidad, lo que se consideraría como el proceso educativo.

La educación informal es educación porque no niega la relación necesaria con lo deseable ni anula la intencionalidad específica en el comunicador, pero es educación informal porque los hábitos, destrezas y contenidos educativos están incluidos y se adquieren en procesos no orientados exclusivamente a finalidades educativas; la finalidad educativa es un medio para la finalidad de la acción en este tipo de procesos⁵⁸.

Podría decirse entonces que una de las características predominantes que se hayan en la educación informal es que, aunque sea en segundo plano se pueden encontrar

⁵⁸ *Ibid.*, p. 15

procesos educativos que se obtienen de la intención de una persona por conseguir llegar a una finalidad específica no educativa, mientras que en la educación no formal y formal estas intenciones llevan a realizar una serie de actividades ordenadas que darán como resultado la finalidad educativa planteada.

Es así como una vez expuestos los tópicos para la comprensión y diferenciación entre los términos de educación formal, no formal e informal que ahora me atrevo a proponer mis propias definiciones de dichas modalidades:

Cuadro 3. Propuestas de definiciones de educación formal, no formal e informal

| Educación | Definición |
|-----------|---|
| Formal | Proceso graduado y jerarquizado establecido por las disposiciones legales y administrativas de los sistemas educativos de cada país y que contribuye a la adquisición de actitudes, habilidades, conocimientos y competencias dirigidas a cumplir una finalidad educativa previamente establecida. |
| No formal | Aquel proceso en el que una serie de actividades organizadas y planificadas no establecidas por las disposiciones legales y administrativas del sistema educativo van dirigidas a la adquisición de ciertas actitudes, habilidades, conocimientos y competencias para el cumplimiento de una finalidad educativa. |
| Informal | Proceso en el que mediante una serie de actividades no organizadas y realizadas en la vida cotidiana de una |

persona se adquieren actitudes, habilidades, conocimientos y competencias que son el medio para conseguir que se cumpla una finalidad no necesariamente educativa.

Con todo lo expuesto en este apartado, es preciso señalar entonces, que la educación no formal surge como una posibilidad de solución ante las diferentes demandas sociales y como una alternativa a los problemas que enfrentan los sistemas educativos, los cuales engloban, como ya se ha mencionado, la incorporación de los sectores sociales marginados a la estructura social general y a los sectores productivos que buscan elevar todos aquellos aspectos involucrados con la producción, lo que llevaría a satisfacer las necesidades más inmediatas y a producir efectos a corto plazo, sin delimitar su intervención a sectores en función de si habitan en zonas urbanas o rurales, edad, sexo o clase social.

En consecuencia, todo ello vino a exigir la existencia de innumerables tipos de acciones y programas de educación no formal mayormente estructurados a los ya existentes, con fines muy diversos y con grandes variables en cuanto a sus características.

1.2 La Segunda Guerra Mundial, el origen de los programas de educación no formal y el papel de los organismos internacionales.

Hasta este momento he dividido a los países en dos grandes bloques, “desarrollados y subdesarrollados”; sin embargo, para comprender mejor el establecimiento de los programas de educación no formal, especialmente en América Latina, es necesario, como se hace siempre que se habla de algún aspecto educativo, entender los antecedentes y los principales acontecimientos que los pusieron en marcha, es por ello que para este apartado considero imprescindible retomar algunos elementos de la teoría de la dependencia y hablar brevemente sobre uno de los sucesos que cambiaron la historia del mundo en muchos aspectos: la Segunda Guerra Mundial.

Lo primero que hay que tener en cuenta, es que el fin de la Primera Guerra Mundial significó un cambio político, social y económico muy importante, pues marcó el comienzo del final del imperio⁵⁹ inglés, uno de los más fundamentales en el continente europeo, a su vez, la mayoría de las naciones occidentales quedaron aniquiladas, por lo que las antiguas aristocracias europeas empezaron a perder su influencia política y económica, creando las condiciones para el establecimiento de nuevas potencias como Estados Unidos y la Unión Soviética; por tal motivo Estados Unidos aumentó su comercio con América Latina y en general con todos los países llamados del tercer mundo, empezó a desbancar a Inglaterra en su papel principal de comerciante e inversionista extranjero en Latinoamérica y en Asia.

Ya con la Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos contaba con una economía controlada, colaborando con el gobierno y el capital privado, de ahí que su política exterior caracterizada por una ideología de empresa privada tuviera un total respaldo del Estado. Para 1946, era el país defensor del libre comercio, se convirtió en el abanderado del capitalismo y luchó a favor de la descomposición de los imperios inglés y francés.

Dentro de este orden de ideas se encuentra situada la teoría de la dependencia, la cual creó referentes desde los que se analizan cambios económicos, políticos y sociales de los países dependientes. La dependencia, como lo sostiene Daniel Morales, “una situación en la cual las economías de un cierto grupo de países están siendo condicionados por el desarrollo y la expansión de otra economía”⁶⁰. Esta teoría sostiene que las sociedades capitalistas dominantes mantienen su desarrollo económico como resultado de la explotación de otros países, mediante el comercio mundial, las inversiones en el extranjero, el avance tecnológico, el poderío militar, sus mercados internos bien organizados y de que contaban con una fuerza de trabajo altamente preparada.

⁵⁹ “Cuando se habla de imperialismo se suele entender de una manera convencional, es decir, del imperio como la anexión o dominio directo de territorios y personas, ya sea que estén cercanos o no a la nación imperialista”, Beatriz María Escalante Cisneros, *Algunas consideraciones en torno al concepto de educación no formal*, p. 115.

⁶⁰ Daniel A. Morales Gómez, *La educación y desarrollo dependiente en América Latina*, p. 234.

La teoría de la dependencia hace ver que muchos de los obstáculos que impiden el desarrollo de los países dependientes, se encuentran en las mismas relaciones que mantienen con los países dominantes.

De ahí que José Teódulo Guzmán argumente:

[...]desechamos el concepto de subdesarrollo como un estado de retraso respecto del modelo de modernización de los países industrializados. Ahora lo definimos como un estado de dependencia respecto de esos mismos países, que los siguen alimentando para ejercer su dominio y ejercer su hegemonía a costa de nuestra soberanía y de nuestro desarrollo⁶¹.

Retomando la situación que en ese momento existía con el derrumbe definitivo de Europa como metrópoli imperialista, hay que recordar que, como consecuencia, se aceleraron los procesos independentistas de sus antiguas colonias, apoyadas por los Estados Unidos y la URSS, quienes, como nuevas potencias mundiales, estaban interesadas en ejercer una nueva forma de imperialismo económico sobre estas regiones.

Por tal motivo, Estados Unidos tendría que enfrentarse con el mundo socialista encabezado por la Unión Soviética, dando lugar a la división del mundo en dos bloques, socialismo-capitalismo.

La división del mundo en dos sistemas de ideas, de distinto orden político y económico se consumó con la creación del *Kominform*, organismo de información económica para los países del mundo socialista y organizaciones establecidas en las zonas que tuvieran influencia de Norteamérica o de la Unión Soviética. Más adelante, en el año de 1948 se fundó en Europa occidental la OECE (Organización Europea para la Cooperación Económica) destinada a administrar las ayudas del plan Marshall⁶², que en 1961 se convirtió en la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico).

⁶¹ José Teódulo Guzmán, citado en Beatriz María Escalante Cisneros, *Op.cit.*, p. 114

⁶² "El Plan Marshall es el nombre por el que se conoce el Programa de Reconstrucción Europeo anunciado por el entonces secretario de estado norteamericano George Marshall en un discurso en la universidad de Harvard el 5 de junio de 1947", Senen Florensa, "El plan Marshall" en *Siglo XX, Historia Universal*, p. 91, https://www.iemed.org/recursos-compartits/imatges/presentacio/bibliografia/FLORENSA-%20Senen_El%20Plan%20Marshall_2.pdf.

Las dos superpotencias se dedicaron a extender y asegurar sus áreas de influencia a través de la fuerza militar y de su armamento, siendo este último un factor para disuadir y mantener un equilibrio entre las naciones, cuya finalidad última era hacer prevalecer los intereses de una u otra superpotencia. Este momento de la historia es mayormente conocido como “guerra fría”, caracterizada por una serie de guerras limitadas a algunas regiones del planeta, en las que las superpotencias intervenían intentando sacar partido a su favor.

Desde una perspectiva más general, la diferencia fundamental entre los países del planeta no era la división socialismo-capitalismo, sino la separación entre las naciones dominantes industrializadas y las dependientes. El llamado tercer mundo comenzó a definirse como una parte del planeta diferente al de las naciones avanzadas del mundo capitalista y del socialista, cuyo desarrollo habría de encontrar una tercera vía basada en la cooperación y solidaridad.

La intervención que tuvo Estados Unidos en Latinoamérica tras finalizar la primera guerra mundial fue mediante inversiones y créditos a los gobiernos, lo que contribuyó a su desarrollo económico y que acto seguido permitiría implantar a la administración norteamericana la política del garrotazo o *big stick*, basada en tener una intervención directa en los asuntos latinoamericanos, ya sea mediante el arbitraje, la acción militar, la gestión directa de la administración de algunos Estados o por medio del control de los primeros organismos de cooperación panamericana, como la Oficina Internacional de Repúblicas Americanas para asuntos económicos o la Unión Panamericana.

Entre 1933 y 1945 la situación de la política en Estados Unidos cambió, se desarrolló la política de “buena vecindad” basada en el reconocimiento formal de la soberanía de los Estados Latinoamericanos, interrumpiendo sus intervenciones en toda la región en ese momento. No obstante, a partir del año de 1945 hubo un nuevo giro en la política estadounidense, volviendo de nueva cuenta a la intervención directa y creando bases institucionales que reglamentaran sus relaciones por vías pacíficas. Como resultado, en 1948 se creó en Bogotá la Organización de Estados Americanos (OEA), destinada a coordinar la cooperación militar y política entre los 21 países miembros, tres años

después se fundó la Organización de los Estados Centroamericanos y en 1958, por iniciativa de Brasil, el Comité de los 21.

Ya ubicados en la región Latinoamericana o de los países dependientes, cabe considerar que, aparte de los aspectos políticos en los que se vieron envueltos por parte de Norteamérica, esta región se ha caracterizado siempre por tener un clima propicio para el desarrollo agrícola, principal fuente de ingresos y orientada esencialmente al comercio exterior, lo que da como resultado que la economía de muchos países se encuentre condicionada a los posibles cambios en la demanda de materias primas o a la caída de precios, que puede llegar a significar un desastre nacional, debido a la escasa industrialización de toda Latinoamérica y a la dependencia de sus economías hacia los mercados extranjeros; aunado a ello el analfabetismo constituye uno de los más graves problemas en los países más pobres, caracterizados, además, por una elevada cantidad de población infantil; Por ello se haría necesaria la inversión capital para la financiación de la enseñanza, sin olvidar la heterogeneidad de razas y culturas entre las que existían perspectivas de desarrollo e intereses muy diferentes.

Bajo esta línea, los gobernantes de Estados Unidos y de América Latina pactaron acuerdos y negociaron realizar programas económicos, políticos, culturales y militares destinados a incrementar y extender su influencia y salvaguardar la zona de la Unión Soviética y así evitar poner en peligro los intereses de las clases dominantes.

Como era de esperarse, el proceso de industrialización en Latinoamérica contribuyó a que la dependencia del capital estuviera mayormente arraigada a los países dominantes, sin embargo, el sistema agrario no se modificó para incrementar las oportunidades laborales para la población rural, al contrario, al incrementarse el número de empresarios rurales, quienes aprovechaban los estímulos del gobierno y las mejoras de infraestructura que se daban gracias a las inversiones, hubo un aumento en los despidos de mano de obra campesina.

De esta manera lo describe María Escalante:

El desarrollo capitalista se ha caracterizado por aumento en la tasa de desempleo y una cada vez más desigual distribución de la riqueza. La situación en América

Latina es cada vez más grave, pues la gran explosión demográfica, la rápida urbanización y el alza de desempleo y subempleo son una parte importante del problema. En los países dependientes el desempleo es muy grande, entre otras causas, por los salarios y la tecnología practicados por los capitalistas, hay mucha gente capaz de desempeñar un empleo que ya se realiza por medio de tecnología importada⁶³.

Durante la industrialización se siguieron modelos europeos y norteamericanos, por lo que se puede deducir que no se fomentó una cultura ni un auténtico desarrollo nacionales, por el contrario, se difundieron normas y valores extranjeros. Bajo esta perspectiva, durante la Primera Conferencia de Comisiones del Desarrollo Interamericano en 1889, Estados Unidos se comprometía a dar asistencia educativa, la cual se dio al estilo de la tradición misionera, de preparación lingüística para los norteamericanos que fueran a prestar servicios en América Latina, también se daban cursos a maestros de inglés y se dio mucha importancia al intercambio de estudiantes, maestros y especialistas.

Estados Unidos utiliza ahora la ayuda para educación, como los ingleses y franceses utilizaban la asistencia en el siglo pasado, para difundir aquella educación que se complementaría del mantenimiento del orden en el "imperio" y subsidiaria de la expansión de las empresas capitalistas, en particular las corporaciones multinacionales e instituciones financieras de base norteamericana.⁶⁴

Debe señalarse que además de fortalecerse las alianzas entre Estados Unidos y el bloque de países dependientes, hubo una reacomodación de los llamados organismos políticos internacionales, los cuales se tuvieron que adecuar al nuevo orden de poder, pues a través de ellos era necesario lograr la hegemonía mundial y legalizarse un espacio para las relaciones internacionales entre los países de los distintos bloques.

Como destaca Puiggrós

[...]para la consolidación de la hegemonía mundial de Estados Unidos de la posguerra y el establecimiento de las nuevas relaciones internacionales, se hacían necesarias nuevas instituciones internacionales, nuevas leyes y nuevos conceptos. Pues mediante estas aseguraría el acceso a las fuentes de materias primas y la expansión de los capitales, de la tecnología y de las ideas convenientes respecto a las relaciones entre países dominantes y dependientes; así como también se establecerían las reglas con respecto a su enemigo, el bloque socialista.⁶⁵

⁶³ Beatriz María Escalante Cisneros, *Op.cit.*, p. 122.

⁶⁴ Harry Magdoof, "The age of imperialism" en Beatriz María Escalante Cisneros, *Op. cit.*, p.125.

⁶⁵ Adriana Puiggrós, *Imperialismo y educación en América Latina* en *Idem*.

En continuidad con lo citado anteriormente, me permitiré hablar ahora acerca de algunos organismos internacionales, haciendo referencia a los que, en consideración propia, han jugado un papel más relevante en el ámbito educativo y sobre todo en los programas de educación no formal.

Varios de los organismos internacionales surgieron en el periodo de la posguerra, en el que el mundo se encontraba fragmentado y con amenazas latentes, se debía de reconstruir al mundo, pensar en la paz y en sacar a delante a las economías de los países más afectados. El desarrollo económico y de los países fue una de las más grandes prioridades en esos momentos⁶⁶, pues en la década de los 50 y 60 el discurso que manejaron los organismos internacionales en torno a dicho desarrollo se centró en que se debería invertir en el capital físico, es decir, enormes inversiones en infraestructura, considerando esto como la vía más rápida y eficaz. Sin embargo, conforme pasaron las décadas los gobiernos de los países se dieron cuenta que no era suficiente con sólo invertir en capital físico, por lo que su próxima línea de acción fue incidir sobre otros ámbitos y entre muchas cosas se empezó a ver a la educación como factor importante y esencial.

Se han presenciado cambios significativos en el análisis del crecimiento y el desarrollo económico, cambios que se traducen en la nueva relevancia que se atribuye al capital humano, [...], se reconoce de forma casi unánime la importancia del capital humano en el desarrollo económico, y así se ha interpretado la experiencia de las economías más productivas del este y sudeste asiático⁶⁷.

Los organismos internacionales, tras un cambio de ideologías, perspectivas y posicionamientos, le empezaron a apostar al ámbito educativo como un sector que se debía atender, pues serviría como un medio para lograr el desarrollo que tanto se había buscado. Como lo expresa Maldonado

Es fundamental considerar a los organismos internacionales como los principales actores en el proceso educativo pues son éstos quienes tienen un papel de suma relevancia tanto en concretar y determinar políticas educativas como en financiar

⁶⁶ Antonia Calvo Hornero, "Los organismos internacionales y la cooperación al desarrollo" en *examen final de organismos internacionales*, 2016, p. 3.

⁶⁷ Amartya Sen, "Teorías del desarrollo a principios del siglo XXI", 1998, p. 87.

proyectos de esta índole, realizar investigación y producir recomendaciones específicas e informes de los distintos sistemas educativos⁶⁸.

Podemos encontrar infinidad de organismos internacionales relacionados con el estudio o la incidencia educativa, sin embargo, no cabe la menor duda que entre los más importantes y los que tienen mayor influencia en educación son el Banco Mundial, la OCDE, Fundaciones (fundación Ford, Rockefeller, etc.) y la UNESCO.

Las principales acciones del Banco Mundial en torno a la educación se ven principalmente influidas por uno de sus mayores contribuyentes Estados Unidos, el cual, en comparación con los otros países miembros, le otorga un elevado porcentaje de recursos económicos, por lo que las ideas políticas de este organismo se basan de los mismos intereses estadounidenses y de las naciones poderosas.

En materia de educación no formal, el Banco Mundial y su afiliada la AID⁶⁹ (Agencia Internacional de Desarrollo) se propusieron mejorarla y ampliarla, financiando varios proyectos específicos de esta índole, pues según este organismo, la ENF es la solución para cubrir las necesidades del aparato productivo.

La organización para la cooperación y el desarrollo económicos OCDE, es un organismo internacional que a diferencia del Banco Mundial no otorga dinero, sino que puede ser considerada como un mediador; es decir, como tal la OCDE no tiene ninguna incidencia directa en los gobiernos de sus países miembros, pues no cuenta con una herramienta que le dé una plena autoridad jurídica sobre ellos, dicho organismo se limita entre otras cosas a dar recomendaciones e influir en los discursos nacionales, por lo que uno de sus principales objetivos es llegar a permear sus ideas en las personas responsables de realizar las políticas de los países. Su principal política es la creación de redes y leyes blandas. El mismo Amaral⁷⁰ nos menciona que una red va a actuar como una especie de proceso con el que se va a buscar conquistar

⁶⁸ Alma Maldonado, "Organismos internacionales y la ayuda bilateral", 2014, p. 4.

⁶⁹ "En enero de 1960 se creó la Agencia Internacional de Desarrollo (AID). Aproximadamente dos tercios de los recursos del Banco se orientan, desde la década de los años 60, hacia proyectos de infraestructura básica y una cuarta parte de esos recursos fueron para América Latina, que experimentó en esos años, un importante crecimiento económico con una estrategia de industrialización basada en la sustitución de importaciones. (...), Estabilizar las economías de los países más pobres o contrarrestar las perturbaciones externas en economías muy vulnerables son determinantes para las operaciones de la AID". Tomado de: Antonia Calvo Hornero, *Op.cit.*, p. 51.

⁷⁰ Amaral, "La OCDE y su influencia en la Educación Superior. Una revisión crítica, 2014, pp. 119-142.

la mente de los funcionarios públicos, asesores políticos o incluso académicos y expertos, estas redes van a tener funciones diferentes en la creación de las políticas públicas, van a generar un consenso o una anticipación a las futuras iniciativas, es una estrategia de aproximación indirecta.

Entonces, ¿Cómo influye lo anterior en la educación? Es claro que al tener la OCDE una incidencia en las diferentes políticas de los gobiernos de los países miembros, la educación, aunque no es uno de los puntos clave, se ve permeada por dicha incidencia, principalmente cuando se habla de asuntos económicos, ya que la educación, como se ha expresado a lo largo del capítulo, va estrechamente ligada con esta, pues no hay que olvidar que al reestructurar un orden económico inevitablemente va a existir una modificación en el ámbito educativo, pues este es la apuesta al desarrollo y crecimiento de los países.

Desde su creación, la OCDE ha elaborado un marco de políticas públicas para implementar reformas educativas, cuyo objeto no sólo es ayudar a que los países miembros ubiquen con exactitud los datos nacionales pertinentes sobre los temas vitales para el diseño de políticas públicas, sino que también identifiquen las áreas que quizá necesiten más estudio y sistematización.

Dicho marco de políticas públicas es una especie de sistematización que ofrece a los gobiernos un método para contrastar y reunir la información necesaria a nivel nacional e internacional y así tomar decisiones bien informadas y sustentadas para el diseño de nuevas políticas.

Por otra parte, las fundaciones son organizaciones no gubernamentales (ONG), no lucrativas, que gestionan la riqueza privada en nombre del bien público. Son reguladas por el gobierno federal y se constituyen de conformidad con las leyes de uno o más estados de la Unión Americana. Sus ingresos se originan en la donación y están libres de impuestos, siempre y cuando un porcentaje de éstos se dedique, cada año, a fines de beneficencia.

En Estados Unidos, su filantropía privada es más antigua que los organismos gubernamentales e intergubernamentales. Las donaciones privadas de origen

internacional se iniciaron en la era moderna por la Corporación Carnegie de Nueva York y la Fundación Rockefeller en las primeras décadas del siglo XX. Durante el periodo comprendido entre la Primera y la Segunda Guerra Mundial, los montos totales ascendían a 1.3 millones de dólares, cerca de un tercio de los cuales fueron asignados a la investigación científica y programas educativos. Previo a la Segunda Guerra Mundial, la asistencia internacional (con el apoyo de gobiernos, organizaciones afiliadas, la iglesia y donantes privados) se limitó mayoritariamente a actividades caritativas durante desastres, así como a programas culturales y educativos de las potencias coloniales. El apoyo oficial para el desarrollo surgió durante la Segunda Guerra Mundial y la etapa posterior, donde Norteamérica se benefició de la experiencia de la filantropía privada.

Ahora bien, me parece importante ahondar un poco más sobre la creación y las líneas de acción que, desde sus inicios ha llevado a cabo la UNESCO, pues a consideración propia es el organismo que ha jugado un papel más relevante en cuanto a la educación no formal nos referimos.

Se plantea entonces que, dicho organismo internacional tiene como antecedente el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual. En la primera reunión celebrada por la Sociedad de Naciones⁷¹ en 1920, se discutió la necesidad de establecer una cooperación intelectual junto a la actividad política de los gobiernos. Un año después, en septiembre de 1921, se aprobó un informe del representante de Francia, León Bourgeois, en el que se proponía la creación de una comisión para el estudio de las cuestiones internacionales de cooperación intelectual y de educación. Sobre la base de este informe, la asamblea decidió en 1922, la creación de la "Comisión Internacional de Cooperación Intelectual", comisión integrada por 13 miembros que se reunió por primera vez en Ginebra el 1 de agosto de ese mismo año y la cual tuvo como una de sus primeras actividades, renovar entre academias y especialistas los lazos que la guerra había roto.

⁷¹ "La Sociedad de las Naciones o Liga de las Naciones fue un organismo internacional creado por el Tratado de Versalles, el 28 de junio de 1919. Se proponía establecer las bases para la paz y la reorganización de las relaciones internacionales una vez finalizada la Primera Guerra Mundial". Carlos Fernández Liesa, "La sociedad de naciones y los derechos humanos" en *Los orígenes del derecho internacional contemporáneo*, <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/35/22/07fernandezliesa.pdf>.

En 1924 el gobierno francés ofreció que se estableciera en París un Instituto Internacional de Cooperación Intelectual al que el gobierno dotaría de presupuesto, y en 1926 este fue inaugurado. Con la creación del Instituto, la Comisión de Cooperación Intelectual pasó a constituirse en el Consejo de Administración del nuevo centro.

Entre las principales actividades en el campo educativo que tuvo el instituto en el año de 1936 destacan: la educación de adultos, el papel de la radio y cine en la enseñanza rural, la enseñanza cívica y especialmente, la enseñanza de la paz. Sin embargo, para el año de 1940 el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual no pudo continuar más con sus actividades a causa de la Segunda Guerra Mundial.

A raíz de esto se celebró en 1943 una conferencia de ministros aliados de educación con los 13 países miembros de la comisión, en la que se estudió la posible creación de una organización internacional para la educación. Tras varias sesiones y conferencias, una última realizada en Londres en 1945 y a la que asistieron 42 países, se conformó al fin la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) cuya sede sería en París.

La recién creada UNESCO se enfrentaría a una nueva realidad generada por el impacto de la Segunda Guerra Mundial.

A continuación, y a partir del texto de Fernando Valderrama “La UNESCO y la Educación: Antecedentes y Desarrollo”, enlisto las que, a mi parecer, fueron en ese momento algunas de las actividades fundamentales de este organismo y las cuales darán un punto de partida para el posterior análisis.

- 1) La preparación y la creación de una campaña mundial contra el analfabetismo llamada “La educación de base, fondo común de la humanidad”, la cual aparte del conocimiento de la lectura y la escritura, tenía como objetivo permitir a hombres y mujeres llevar una vida más llena y feliz, desarrollar los mejores elementos de su cultura nacional y facilitarles el acceso a un nivel económico y social que les permitiera desempeñar un papel activo en el mundo moderno.

- 2) Organización de seminarios sobre alfabetización de adultos en América Latina, recomendar a sus estados miembros que se asegurara una educación de base y el establecimiento de la obligatoriedad de la enseñanza primaria gratuita.
- 3) Se firmaron los acuerdos entre la Organización de Estados Americanos y la UNESCO y entre ésta y el gobierno mexicano para la creación de un centro de formación de personal para educación fundamental y el cual fue inaugurado en Pátzcuaro, Michoacán bajo el nombre “Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina”
- 4) Para 1952 la educación base o educación fundamental seguía siendo muy importante en las actividades de la UNESCO pues el porcentaje de analfabetismo seguía siendo considerable, y ya que esta estaba ligada al abandono y a la ausencia en la enseñanza primaria, se persiguió el ideal de que ésta fuera general, obligatoria y gratuita.
- 5) La acción de la UNESCO en materia de educación extraescolar de los trabajadores tuvo un gran desarrollo en 1952 con la creación del Centro Internacional de Educación de Trabajadores.
- 6) Durante 1961 y 1962 se envió a los estados miembros un cuestionario para estudiar la planificación, organización y ejecución de programas para erradicar el analfabetismo. Fueron 67 los estados que respondieron y así se dio a conocer que había más de 700 millones de analfabetos en el mundo, es decir, las dos quintas partes de la población adulta, hombres y mujeres de más de 15 años. En Asia, África y América Latina la proporción de analfabetos en relación con el resto de la población era del 70, 80 y hasta 90%.
- 7) Se constituyó el Comité Internacional para el Fomento de la Educación de Adultos
- 8) Para 1966 se empezaba a utilizar el término de “educación permanente”
- 9) En 1967 se celebró la Conferencia Internacional sobre Planificación de la Educación de la que se originó la obra “La Crisis Mundial de la Educación”

- 10) A partir de 1969, la UNESCO abandona el concepto de alfabetización simple (leer y escribir), y formuló nuevos criterios que la hicieran realmente funcional⁷².
- 11) En 1970 Paul Lengrand publica su obra “Introducción a la Educación permanente”
- 12) Durante los años de 1971 a 1972 se trabajó en la problemática de la educación, se fomentó la cooperación internacional en el terreno de las políticas y de la planificación de la educación, se ayudó al Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina y el Caribe a continuar a emprender actividades de la enseñanza primaria y secundaria de acuerdo al concepto de “educación permanente” y a atribuir prioridad a toda acción que tuviera por fin la eliminación del analfabetismo, así como a facilitar las actividades de evaluación e investigación en este campo.
- 13) También en el año de 1972 quedó constituida la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación bajo el cargo de Edgar Faure, esta comisión tenía como objetivo redactar un informe región por región sobre el desarrollo de los sistemas educativos para que los países tuvieran bases al planear sus propios sistemas. Este informe fue presentado por Faure al director general de la UNESCO bajo el título “Aprender a ser”.

Como se observa, aún desde antes de establece la UNESCO, esta se ha ocupado de la educación de adultos a través de una serie de proyectos que han estado destinados a fomentar las acciones internacionales en este campo educativo y que a su vez llevaron a reflexionar la concepción de la educación, presentando modificaciones principalmente de carácter teórico, lo que conllevó a que dicho organismo internacional reconociera y le diera un valor significativo al concepto de educación permanente, concepto que se formuló precisamente en el seno de las conferencias internaciones de educación de adultos llevadas a cabo en Elsinor, Dinamarca (1949), Montreal, Canadá (1960) y Tokio, Japón (1972).

⁷² La alfabetización se define como funcional, en el sentido de que es un proceso global e integrado de formación profesional y técnica del adulto, hecho en función de la vida y de las necesidades de trabajo; un proceso educativo diversificado que tiene por objeto convertir a los alfabetizados en elementos conscientes, activos y eficaces dentro de la producción y del desarrollo en general, (...), la alfabetización funcional se propone, en el terreno económico, proporcionar a los adultos analfabetos los recursos apropiados para trabajar, producir y consumir más y mejor”. José Teódulo Guzmán, *Alternativas para la educación en México*, p. 86.

En la primera conferencia se presentaron una serie de deficiencias que surgieron de la exclusiva representatividad de los países dominantes europeos, quienes se enfocaron en debatir y resaltar los problemas que había en cada uno de sus países en lo concerniente a la educación de adultos, pues estos países enfocaban todos sus esfuerzos en reforzar sus recursos, energías y a elevar aún más sus niveles de producción, ignorando así los cambios que se estaban produciendo en los países dependientes del mundo y por consiguiente ignorando también las consecuencias que esos cambios pudieran tener en materia de educación de adultos y los programas circunscritos a ésta.

En la segunda conferencia, la polémica se centró en la distinción entre educación continuada y educación continua; diferencia a partir de la cual se estableció que la educación del adulto no constituye una prolongación del acto educativo formal para incorporar al adulto a un determinado sistema educativo, es decir, no se consideraba ya como una continuación de la enseñanza recibida en la escuela sino como una educación que comprendía cursos y programas específicos fuera del sistema oficial y que a su vez formaba parte de un proceso educativo continuo, a lo largo de la vida.

Esta posición no solo modificaba la visión que se tenía con respecto a la educación de adultos, sino que presuponía la revisión de los fines, métodos y orientación de la educación elemental, media y superior, educación previa que no podía diferir de la nueva visión pues se debía hacer comprender a los jóvenes que se estaban preparando para seguir estudiando y aprendiendo y que el empezar a trabajar no marcaba el final de su educación; es decir, lo que se quería conseguir es que se comprendiera que una educación que dura para toda la vida no es una continuación de la educación, sino una educación continua y que todos los aspectos de la educación debían planearse como un conjunto.

Para 1965, el Comité Internacional de la UNESCO para la educación de adultos, con base a la polémica suscitada en la segunda conferencia y al análisis realizado sobre la educación continua recomendó que dicho organismo adoptara el concepto de educación permanente, concepto que sería adoptado para sus programas de 1967-

1968, así como para los futuros y que finalmente fue ampliamente reconocido en la tercera conferencia internacional sobre educación de adultos realizado en Tokio.

La teoría de la educación permanente niega la existencia de una edad para la educación y sostiene que ésta es un proceso a lo largo de la vida, que comprende todos los aspectos o formas en que se manifiesta: no consideramos que existe una edad para la educación y una para la vida, queremos pues, en primer lugar, que la educación permanente sea extensible a la vida, y, en segundo lugar, que tenga un sentido para todos los diversos elementos de la sociedad⁷³.

De esta forma no solo se reconoce que la educación no se realiza en un periodo específico de la vida, sino que se reconoce que el proceso educativo no es un periodo que antecede a la incorporación del educando a una realidad social determinada y aún más que la educación no es un proceso de formación que pueda considerarse en algún momento como acabado, por lo contrario, es un proceso permanente.

Cabe resaltar que se manifestaron confusiones con relación a las nociones de educación continua y educación permanente, en muchas ocasiones se igualaba esta última con la educación de adultos:

[...] subsisten en muchos lugares la dificultad de distinguir entre educación permanente (*life long education*) por una parte y educación de adultos por otra. La dificultad parece derivar del hecho de que, antes de su adopción general, el término *life long education* se equiparaba a *continuing education* (educación continua), expresión con la que en algunos lugares se designaba a la educación de adultos, ya que implicaba una educación que continuaba después de la terminación del periodo de escolaridad formal. Lo que es más grave es que se equiparaba la educación permanente con la idea tradicional de que la función única o primordial de la educación de adultos era la de remediar las deficiencias de la escolaridad formal.⁷⁴

Persiste actualmente la tendencia de emplear el término *continuing education* para designar en la lengua inglesa el término educación permanente, redundando en el empleo indistinto de los términos educación continua y educación permanente entendiéndolos bajo la definición dada por Faure en su informe “Aprender a ser”, en el que expresa que:

[...] la educación permanente no es un sistema ni un sector educativo, sino el principio en el cual se funda la organización global de un sistema, y por tanto, la elaboración de cada una de sus partes, [...], en este sentido se concibe como un

⁷³ Patricia Ponce, *Análisis teórico de la concepción de educación permanente*, p. 24

⁷⁴ *Ibid.*, p. 27

proceso del ser que, a través de la diversidad de sus experiencias, aprende a expresarse, a comunicar, a interrogar al mundo y a devenir cada vez más él mismo⁷⁵.

Es así como la educación permanente intenta sistematizar e integrar de alguna manera todos los procesos educativos que tienen lugar en cualquier sociedad, con el propósito de fortalecerlos y extenderlos al mayor número de personas y la que sustenta a su vez a las otras modalidades educativas, la educación formal, no formal e informal.

Es en este sentido y con todo lo anteriormente expuesto sobre el desarrollo de la educación de adultos y la educación permanente, se pueda comprender que esta última y la educación no formal compartan algunas características, como el reconocimiento que aunque la escuela sea la institución educativa por excelencia hay educación que se realiza fuera de esta; de modo que al reconsiderarla como el único agente educativo, ambas señalen y determinen nuevas nociones de tiempo y espacio en la educación para proponer soluciones a las problemáticas derivadas de las características específicas de cada sociedad, sin embargo, lo que no se debe perder de vista es que es la educación no formal la que esta sustentada por la educación permanente y que entonces la educación de adultos esta dentro de la amplia gama de procesos y actividades realizadas en la educación no formal, dejando así de equiparar la educación permanente con la de adultos.

Llegados a este punto, considero importante indicar entonces, ¿por qué en México y América Latina hubo una tendencia predominante a considerar la educación no formal como educación para adultos o alfabetización?

Hely al referirse a la educación de adultos afirma:

La educación de adultos es un subproducto de la era científica, la revolución industrial y el advenimiento de la democracia, (...), en Inglaterra se debió a los cambios causados por la revolución industrial, a la influencia de las nuevas técnicas industriales y científicas, al rápido crecimiento de nuevas ciudades industriales y a la aparición de un nuevo proletariado urbano. En Dinamarca, fue consecuencia del cambio en la sociedad agrícola, de la libertad cada vez mayor de los campesinos, por la influencia de la revolución francesa, del surgimiento de la

⁷⁵ Inmaculada Castaño Carrasco, *La necesidad de la educación permanente en el sistema actual*, p. 7

democracia agrícola y del nacionalismo cada vez más acentuado por la amenaza de la expansión alemana⁷⁶.

La cita anterior nos permite identificar el desarrollo de la educación de adultos a partir de cambios, los cuales al situarse históricamente, permiten identificar la instauración y el desarrollo del sistema capitalista de producción, el cual no solo cambia la forma de producción, sino que también transforma la organización social en general y crea la necesidad de calificar a la fuerza de trabajo de acuerdo con los requerimientos propios del sistema de producción, lo que repercute no solo en la educación de adultos sino en toda la práctica educativa.

Es lógico que en las sociedades capitalistas la forma y el contenido de la educación sean un problema fundamental durante el proceso de desarrollo económico y cambio social pues repercuten en la conformación ideológica y política.

Cabe decir que Carnoy⁷⁷ argumenta que en las sociedades capitalistas de países dependientes la educación y el conocimiento representan movilidad y democratización social y política, pero la mayoría de estos países solo ponen estos al alcance de la población en forma limitada, es decir, no solo los estratos sociales más altos en la sociedad están asociadas con la educación universitaria, sino que el ingreso y la riqueza asociados con estos sectores son extremadamente altos si se comparan con los del trabajador campesino promedio.

Notablemente es así como la educación aparece como la única manera de alcanzar estatus e ingresos elevados, pues el costo de solo tener la educación básica culminada suele ser el nulo acceso a la participación política y el no reconocimiento como miembro de una nación pues es el Estado el que hace que los años que pasa una persona dentro de la educación formal sean una condición para el éxito, acentuando su importancia como elemento clave para la movilidad social, pero también como reproductor de grandes desigualdades al crear una demanda excesiva de los servicios escolares y un conflicto político por la falta de dichos servicios.

⁷⁶ Arnold Hely, *Nuevas tendencias de la educación de adultos*, p. 14

⁷⁷ Martín Carnoy, *¿Cómo debemos estudiar la educación de adultos?* citado en Carlos Alberto Torres, *La política de la educación no formal en América Latina*, p.11.

Bajo este contexto, el antes mencionado autor expresa que tiene lugar la educación de adultos en la región de América Latina y México subrayando que ésta no debe ser vista ni considerada solo como alfabetización, educación para el trabajo o formación de capital humano, sino como parte de una estrategia política, considerándola un medio para redefinir al individuo en la sociedad, incorporarlo a una definición particular de nación, a un papel particular de la producción y del desarrollo económico.

Recordemos que para la UNESCO “uno de los aspectos más importantes del proceso de modernización política es el cambio en las actitudes, los valores y las expectativas, cambios que son una consecuencia directa de la alfabetización, la educación, el aumento de las comunicaciones, la exposición a los medios de comunicación y a la urbanización”.⁷⁸

La educación de adultos es un componente importante del esfuerzo educativo en muchos países en vías de desarrollo pues sus resultados son más inmediatos que los de la educación formal, no es necesario esperar diez o quince años de preparación formal para que el sujeto pueda incorporarse a los mercados de trabajo.

Particularmente en el caso mexicano, las funciones que se vincularon con la educación no formal fueron:

1. Compensar a los grupos de población que no han tenido acceso a los beneficios del sistema escolar, con una educación equivalente a la que pueda obtenerse por medio de la escuela.
2. Compensar las diferencias sociales y económicas capacitando a los grupos menos favorecidos por el sistema formal de enseñanza para que puedan desempeñar un trabajo económicamente productivo.
3. Preparar a los grupos marginados por el sistema social vigente para que puedan participar activamente en los procesos de decisiones que afectan su vida personal y comunitaria, es decir, para la participación política⁷⁹.

Estos puntos llevan directamente a enfocarnos a las zonas rurales del país, en donde la educación formal inició en 1921, junto con la creación de la Secretaría de Educación Pública, iniciando un movimiento de maestros rurales llamados misioneros, quienes iban a las comunidades y convencían a alguna persona local a ser el maestro. La

⁷⁸ Carlos Alberto Torres, *Op. cit.*, p. 25.

⁷⁹ José Teófilo Guzmán, *Op. cit.*, p. 84.

comunidad construía su escuela y ahí se impartían conocimientos adaptados a la comunidad campesina.

Por otro lado, la educación no formal con la población adulta campesina había visto sus inicios desde 1911 con un reducido grupo de instructores prácticos. Poco después, en 1920 una misión de técnicos agrícolas recorrió el país llevando nuevas técnicas a los campesinos buscando aumentar las habilidades productivas por medio de la alfabetización y otras formas de este tipo de educación de adultos.

De aquí que se considerará en México la educación no formal como educación de adultos, porque desde sus inicios, aun sin tener conciencia del término, las actividades que se realizaron estuvieron mayormente enfocadas a la población adulta, población que por diferentes circunstancias o víctimas de las desigualdades del país tenía la necesidad de obtener conocimientos y capacidades para beneficios propios y por otra parte para el desempeño de sus funciones económicas, sociales y políticas, aspectos imprescindibles para el Estado y para el ejercicio de la ciudadanía en una sociedad considerada democrática.

Ya para la época de la declaración de la UNESCO en México, en diciembre de 1979, la educación de adultos se fortaleció al renovarse el acuerdo entre las organizaciones internacionales y los gobiernos del país, haciendo de la educación de adultos una práctica institucionalizada que ha y va generando cambios paulatinos entre algunos grupos de la población adulta, particularmente en los contextos suburbanos y rurales. Estos cambios se reflejan en el nivel de conciencia social que van adquiriendo los grupos en cuanto al papel que desempeñan en el sistema económico y político; en la adquisición de destrezas y sistemas de comunicación para solucionar conflictos y realizar proyectos y en el cambio de actitudes pasivas e individualista hacia actitudes de compromiso y solidaridad social. De aquí que se afirme que este tipo de educación sea un intento para redefinir la relación de los adultos con el Estado y asimismo redefinir al individuo en la sociedad.

Como se puede notar, los organismos internacionales desempeñan un papel fundamental en la promoción y puesta en marcha de los programas de educación no formal, los cuales se han expandido de una manera importante en la región América

Latina debido a su condición de países dependientes y que en la mayoría de las veces son muy aceptados, dando como resultado que la educación no formal sea un punto de atención para nuevas investigaciones, seguir teorizando acerca de ella y continuando con la creación de nuevos programas.

1.2.1 Ejemplos de algunos programas de educación no formal en Estados Unidos y América Latina

El criterio por el que se seleccionaron los ejemplos que a continuación se mencionan fue, y como lo llegó a manifestar Teódulo Guzmán, que en su momento fueron de los programas de educación no formal más nombrados por el impacto que tuvieron en cada una de sus regiones; y que en la actualidad siguen en marcha por los resultados que han obtenido. Si bien, en el instante en el que se crearon *Sesame Street* (1968), el Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura (ICECU, 1963), Radio Santa María (1956), Radio Progreso y Radio Paz (1956) aún no se les denominaba oficialmente como programas de educación no formal, desde sus orígenes se encuentra el interés de transmitir conocimientos básicos y habilidades a la mayor parte de la población que para ese tiempo se encontraba en un estado crítico de desigualdades, actuando, así como programas de alfabetización. En la actualidad estos programas tienen su propia misión y visión, sin alejarse del todo de su objetivo de arranque.

1.2.2 *Sesame Street* (Plaza Sésamo)

Sesame Street se ideó en Estados Unidos y se puso en marcha en 1968, este fue un programa educativo de televisión, que tenía como propósito extender, de manera supletoria, los beneficios de la educación preescolar a niños de 3 a 5 años que se ven privados de esa oportunidad.

Cuatro fueron los aspectos en que se desarrolló la planeación de este programa: a) representación simbólica: letras, números, figuras geométricas; b) procesos cognitivos; discriminación perceptual, relación entre conceptos, clasificación, orden; c) raciocinio y solución de problemas; sensibilidad ante un problema, inferencia y causalidad, generación y evaluación de explicaciones y soluciones; d) el niño y el mundo: el yo, las

unidades sociales, la interacción social, el ambiente creado por el hombre y el ambiente natural.

Las hipótesis de trabajo sobre el aprendizaje de los niños fueron las siguientes:

- 1.- hay varios estilos de ver televisión entre los niños, es necesario aprovechar educativamente aquéllos que pueden reflejar intensa concentración o asombro.
- 2.- Los niños aprenden lo que quieren aprender, y aprenden mejor cuando no se sienten amenazados en ninguna forma, y eso es lo que pasa con la televisión, pues el niño no teme amenazas, castigo o disgustos de otras personas cuando prenden el aparato de televisión.
- 3.- Los niños aprenden lo que tienen oportunidad de practicar.
- 4.- Los niños aprenden tanto de la forma como del contenido del mensaje.
- 5.- Los niños aprenden por imitación.
- 6.- Los niños, entre más pequeños, menos pueden distinguir lo esencial de lo accidental.
- 7.- La transmisión de la información para ser captada por los niños debe alimentarse a través de palabras e imágenes debidamente coordinadas.
- 8.- Los niños cuando adquieren ciertas habilidades elementales que pueden demostrar y ostentar ante otros, adquieren un mayor grado de autoestima.

Los presupuestos pedagógicos en que se basó el programa fueron los siguientes:

- a) El entretenimiento y la educación no están peleados entre sí. Hay que combinar ambos elementos para educar más eficazmente.
- b) Hay que enseñar lo nuevo a partir de objetos y experiencias que son conocidas y familiares para el niño.
- c) Los métodos directos son buenos para la enseñanza de habilidades intelectuales básicas y los métodos indirectos para inducir ciertas actitudes y comportamientos sociales.

- d) Al niño debe presentársele el mundo tal como es, particularmente debe mostrársele que ni toda la gente que dice ser buena es tal, ni toda la que llaman mala es absolutamente mala. La televisión, en este aspecto, puede servir para presentarle al niño diferentes situaciones de la vida real y dejarlo que reflexione a su manera.
- e) La educación por televisión debe evitar cualquier tipo de prédica y de trivialidad.

Estos principios se tuvieron en cuenta al elaborar el programa, de tal manera que sin perderlos de vista se logró integrarlos dentro de las técnicas televisivas de sonidos, movimientos rápidos y diversificación continua de caracteres, contenido, estilo y ritmo.

La evaluación realizada en Estados Unidos por el *Educational Testing Service* (ETS) después de un año de experimentación del programa demostró que los resultados fueron positivos en tres aspectos: los niños que vieron más el programa aprendieron más, independientemente de su edad, sexo, nivel socioeconómico e inteligencia; e independientemente también de que vieron el programa en el hogar o en la escuela.

Los objetivos mejor logrados fueron los relativos al aprendizaje de habilidades verbales y numéricas, también hubo indicios de que en algunos casos hubo transferencia de conocimiento pues los niños aprendieron independientemente de la supervisión o vigilancia de los adultos; sin embargo, también hubo diversas críticas a este proyecto. Por ejemplo, que el método usado para la enseñanza de los elementos gramaticales no era globalizador, que es muy conductista; pretende más que los niños den respuestas correctas y menos que busquen soluciones de tipo personal. De igual manera, se le ha tachado de no presentar suficientes alternativas conflictuales sobre el mundo real, al recalcar más bien un mundo ideal infantil que no es realista.

En México y en algunos otros países de América Latina los capítulos de Plaza Sésamo se comenzaron a transmitir a partir de junio de 1972. En esta región, a diferencia de otras experiencias con programación educativa, la serie no buscó alcanzar objetivos dentro del sistema formal de educación, la meta del programa era el desarrollo de ciertas destrezas conceptuales y numéricas en niños de entre tres y cinco años; “en términos pedagógicos, esta definición de la serie implicó la secuencialidad de objetivos

en sus programas, independientemente de la prosecución de los planes de estudio de la educación escolar”⁸⁰.

De acuerdo con una evaluación sumativa del impacto educativo de Plaza Sésamo realizada en México durante un periodo amplio y a través de estudios consecutivos, se pudo apreciar que la serie sí tuvo una influencia perceptible, aunque diferencial, en los niños mexicanos según su edad, clase social y lugar de residencia, así como en los diversos ámbitos cognoscitivos que se pretendían desarrollar.

Los niños de cuatro años que vieron regularmente la serie mejoraron sobre todo en el manejo de los números y en su habilidad para relacionar información, mientras que los niños de cinco años no avanzaron en la obtención de conocimientos generales como se esperaba, pero en cambio, sí mostraron una mejoría en sus destrezas para identificar las partes de un todo. Los niños de tres años no avanzaron en su capacidad para clasificar información, mientras que sí se notaron algunos efectos positivos al respecto en los niños de cuatro y cinco años que vieron los programas. En general, los efectos fueron ligeramente mayores en niños de estratos socioeconómicos medios y bajos que en los niños de estratos altos⁸¹.

De modo que de estos resultados se pudo concluir que al menos en este contexto en el que el porcentaje de niños inscritos en educación preescolar era mínimo, ver plaza sésamo suplió, en cierta forma a la educación preescolar en aulas o preparó mejor a los niños para su ingreso al ciclo de educación básica.

1.2.3 El Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura (ICECU)

El programa “Escuela para todos” transmitido por el ICECU a través de 53 emisoras distribuidas en los 6 países de Centroamérica, estaba dirigido principalmente a los habitantes culturalmente abandonados y a los poblados más lejanos de la civilización. El programa era un diálogo con los oyentes y entre los oyentes mismos. Gran parte de los radioescuchas tenían correspondencia continua con ICECU al que le llegaban una gran cantidad de preguntas diariamente (hasta 800 por semana), sólo parte de ellas podían ser contestadas durante la emisión del programa, el resto eran respondidas por cartas. El archivo del ICECU disponía de más de 70,000 preguntas, que ordenadas por palabras claves, permitían formarse una amplia idea acerca del modo de pensar y de los campos de interés de la población rural de América Central.

⁸⁰ Guillermo Orozco, *Televisión y educación: lo enseñado, lo aprendido y lo otro*, p.148.

⁸¹ *Ibid.*, p. 149

Los creadores de “escuela para todos” no pretendían elevar el nivel de enseñanza conforme a sus intereses, sino que ese nivel era determinado por los mismos oyentes. Ellos exigían lo que querían aprender. ICECU trataba de respetar el mundo y los valores propios de sus radioescuchas, de fortalecer su carácter autóctono y de fomentar su capacidad de juicio para posibilitar el formarse una opinión propia.

Las emisoras locales transmitían el programa en 4 idiomas indígenas y cada año publicaban un libro- almanaque del cual se obtenían 300,000 ejemplares, era adquirido por la mayoría de la gente y que incluso servía como libro de texto en algunas escuelas, por su bajo costo, sencillez de lenguaje y aplicabilidad a problemas prácticos de los campesinos.

En la actualidad con 57 años de vida, ICECU tiene la misión de “ser traductores de la información. Generar conocimiento a partir del aporte de oyentes y lectores por medio de una metodología propia, clara y accesible”⁸²; y una visión de “hacer llegar conocimiento útil y actual a los centroamericanos, utilizando medios de comunicación accesibles y una comunicación sencilla y efectiva”⁸³.

1.2.4 Radio Santa María (La Vega, República Dominicana)

El propósito de esta emisora era ayudar a que el campesinado se integrara al proceso de desarrollo del país. Por lo tanto, el principal objetivo de su programación era la promoción económica y social. La emisora contaba con un público campesino homogéneo que tradicionalmente la escuchaba, convirtiéndose así en un medio que daba respuesta a problemas concretos que surgían de las necesidades obtenidas del trabajo del pueblo.

La emisora estaba organizada en dos grandes departamentos: el de uso interno (administración, programación, imprenta) y el de servicio a la base, el cual incluía las escuelas radiofónicas basadas en el sistema ECCA⁸⁴ (sistema educativo de diseño propio), las asociaciones campesinas y el programa familiar. De igual modo contaban

⁸² Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura, <https://icecu.org/index.php/quienes-somos>,

⁸³ *Idem*.

⁸⁴ Sistema pensado para adaptar el aprendizaje al ritmo y necesidades de la población adulta que consiste en dividir cada materia en diversos bloques de contenidos y que estaba basado en tres elementos: material didáctico, clase grabada y acción tutorial.

con un proyecto para lanzar un programa de catequesis impulsado por las organizaciones ya existentes para ayudar a los catequistas y la ayuda que solicitaba a las agencias internacionales era siempre para adquirir o mejorar sus recursos materiales, nunca para financiar programas pues esto crearía dependencia.

Desde sus comienzos en 1956 hasta el año actual 2020, radio Santa María se ha puesto como misión “facilitar los procesos de transformación social, mediante el acompañamiento a poblaciones vulnerables, el fortalecimiento de la asociatividad y el trabajo en red, a partir de una plataforma institucional eficiente y efectiva”⁸⁵.

Hoy en día integra los medios de comunicación tradicionales y las nuevas tecnologías para crear soluciones educativas para personas jóvenes y adultas que por diversas razones no asistieron a los sistemas regulares de educación.

1.2.5 Radio Progreso y Radio Paz (Honduras)

Gracias a las características particulares de este país, el crecimiento de la educación por medio de la radió resultó tener mucho éxito. Honduras se caracterizaba por ser un país pequeño, culturalmente homogéneo, donde había escasez de tierras en las zonas más pobladas del país y acaparamiento de las mismas por parte de pequeños grupos de agricultores y ganaderos. Las inmensas desigualdades socioeconómicas eran notables en la vida diaria. Dentro de este contexto, el clero se encontraba ideológicamente unido, tomando una actitud de compromiso hacia el campesinado y ganándose la enemistad de las clases poderosas.

Estas circunstancias comenzaron un movimiento de cambio social realizado por los así llamados delegados de la palabra, quienes eran los líderes naturales de cada comunidad y que servían a la vez como delegados eclesiásticos, considerados verdaderos agentes de cambio dentro de su propia comunidad. Organizaban las ligas campesinas y servían como monitores de las escuelas radiofónicas.

⁸⁵ Radio Santa María, <https://radiosantamaria.net/somos/>,

Las cuatro emisoras católicas en Honduras se convirtieron en un reforzador del movimiento, en el portavoz de los grupos organizados, el entrenador de los líderes, el alimentador de las organizaciones de base y el retroalimentador y evaluador de sus acciones. La radio fue un instrumento educador de los campesinos organizados o en vías de organización, cumplió también la función de entretenimiento a través de programas muy selectos y que habían tenido mucho éxito. Las emisoras gozaban de gran libertad y se observaba un verdadero deseo de despertar la conciencia crítica y una actitud valiente y de compromiso ante la realidad social.

Ahora con 64 años de existencia, sigue ofreciendo una programación muy variada y selecta en la que tocan temas sobre derechos humanos, movimientos sociales, de análisis, debate y reflexión, así como musicales, de entretenimiento y religiosos. En palabras de Marco Tulio García, uno de los primeros colaboradores de la radio se dice que “la progreso, ha sido fundamental en la historia del país, su papel en la educación y creación de conciencia en la ciudadanía ha hecho que ahora forme parte de la vida de miles de hondureños y hondureñas”.⁸⁶

Es así como una vez desarrollados los ejemplos se puede percibir que estos programas desempeñaron y siguen desempeñando un papel importante dentro de la educación no formal, utilizando los medios de comunicación para distribuir, de alguna manera, conocimientos que influyen en el comportamiento, desarrollo de habilidades, valores sociales, entre otros aspectos a determinados grupos de población, como lo son campesinos, obreros, niños de preescolar y maestros, reconociendo la realidad de los participantes para tomarla como base logrando así la acción social.

Hasta este momento se ha hablado del origen y desarrollo de la educación no formal, analizándola desde aspectos teóricos, históricos y sociales; haciendo mención a dos contextos diferentes (Estados Unidos, Europa y América Latina); esbozando de manera muy tenue al contexto mexicano, destacando el papel que han jugado algunos organismos internacionales para poner en la mira de investigadores, teóricos y actores del ámbito educativo este tipo de modalidad, a fin de conseguir un panorama general

⁸⁶ *Radio Progreso*, <https://wp.radioprogreso.hn.net/radio-progreso-62-anos-de-informar-y-entretener-al-pueblo-hondureno/>.

de cómo ha ido evolucionando y de cómo se ha logrado diferenciar de otros conceptos que por su origen solían referirse a ésta indistintamente.

En el capítulo que a continuación se presenta, se profundizará en el contexto mexicano para comprender y comenzar a ubicar la educación no formal en el escenario de interés para la realización de este trabajo, haciendo alusión a la historia y el origen de la Universidad Nacional Autónoma de México, la llegada de la pedagogía al país, la creación de la Facultad de Filosofía y Letras y la instauración del Colegio de Pedagogía, abarcando en el capítulo final la implementación de la educación no formal como materia en el plan de estudios del Colegio y analizando la importancia que tiene en México actualmente.

CAPITULO 2- La creación del Colegio de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México

2.1. La llegada de la pedagogía a México.

México, durante el siglo XIX podría considerarse como un escenario en el que se generaron una serie de procesos que fueron parteaguas para el arranque de la pedagogía en el país debido a que se mezclaron y experimentaron una serie de ideas, propuestas y nuevas tendencias en pro de encontrar un sistema acorde con la nación que se pretendía construir.

Cabe recordar que durante los 300 años que México estuvo bajo el dominio español, no existió un verdadero sistema educativo, diseñado y controlado por una autoridad superior que se encargara exclusivamente del desarrollo de la educación. Los estudios de todos los niveles se establecían espontáneamente según lo requerían las necesidades y tal organización no se iniciaba por el nivel inferior o básico, sino por el más elevado, siendo así los estudios universitarios a los que se les dio mayor relevancia pues como lo manifiesta el Dr. Enrique González, “por todo el territorio colonizado había enclaves de conquistadores que trataban de reproducir, hasta donde podían, las formas de vida española, con sus ayuntamientos, catedrales, conventos de

frailes y monjas y, ¿por qué no?, colegios y universidades”⁸⁷. A falta de un sistema de enseñanza y un control real sobre los establecimientos educativos, era la Corona la que podía decidir tan solo en lo relativo a la erección y funcionamiento de universidades, ya que se esperaba que de ellas salieran los funcionarios que colaborarían con la administración del imperio y los eclesiásticos que conducirían al paraíso las almas de los fieles, encabezadas por sus monarcas, dando lugar a que en el México colonial se formalizara el establecimiento de la Real y Pontificia Universidad de México, la cual contaba con las facultades de teología, leyes, cánones, medicina y arte.

Por otro lado, las órdenes religiosas jugaron un papel esencial en la llamada conquista espiritual del Nuevo Mundo pues, en pocos años, franciscanos, dominicos, agustinos y jesuitas se expandieron por todo el territorio desarrollando la conversión y doctrina de los indios o naturales enseñando la parte elemental del catecismo y creando escuelas para indígenas en las cuales se les mostraban algunos oficios manuales propios de sus roles, a la vez que se llevaba a cabo el proyecto de castellanización a las poblaciones de las comunidades rurales, enseñándoles a contar, leer y escribir, tratando de solucionar así el problema de la incomunicación con las poblaciones indígenas, pues la imposibilidad de que las autoridades españolas pudieran entenderse con los naturales para administrar justicia o cobrar los impuestos, entorpecía el control que la Corona podía ejercer sobre sus dominios⁸⁸. Es así como la universidad, los colegios, las escuelas de artes y oficios, las enseñanzas de la vida cotidiana, la evangelización y las profundas diferencias entre la ciudad y el campo marcaron la educación en este periodo de tiempo, que si bien fue importante en cuanto a una nueva visión y desarrollo educativo para la sociedad mexicana, no me detendré a analizar con mayor profundidad⁸⁹ debido a que es el siglo XIX la línea temporal con la que considero pertinente comenzar la exposición de este capítulo.

⁸⁷ Enrique González, *Por una historia de las universidades en el Nuevo mundo* en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722010000100006.

⁸⁸ María Guadalupe Díaz, *La educación de las niñas indígenas en los albores de la independencia* en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/2552.pdf.

⁸⁹ Para su profundización consúltese: Pilar Gonzalbo, *Educación y colonización en la Nueva España*, 2001.

Dorothy Tanck⁹⁰ argumenta que al entrar el siglo XIX, todavía durante el tiempo del virreinato, algunos sectores de la población no siempre estuvieron de acuerdo con los mandatos reales relacionados con la educación, por ejemplo, el menosprecio europeo hacia las lenguas indígenas y la enseñanza obligatoria del castellano en las escuelas. Con relación a esto, Pilar Gonzalbo al analizar este hecho postula que la insistencia por la castellanización recaía en objetivos políticos, pues si bien era parte de un plan para la integración de la población, al mismo tiempo se menospreciaban las lenguas locales, reservando la alfabetización para las minorías.

En la Nueva España se fundaron colegios y se abrieron escuelas, se imprimieron libros y se dictaron cátedras, pero, sobre todo, se impusieron desde la metrópoli concepciones educativas que respondían a expectativas políticas destinadas a lograr un eficaz aprovechamiento de los recursos naturales, a garantizar la justificación jurídica de la conquista y a consolidar la posición de dominio con el mínimo costo posible⁹¹.

Ya avanzado el siglo XIX, consumada la independencia, se intentaron incorporar conocimientos modernos en la ciencia y la filosofía, al mismo tiempo que el gobierno, los ayuntamientos, los pueblos de indios y las órdenes religiosas se esforzaron para extender la instrucción básica a todos los niños, permitir a los maestros abrir escuelas libremente y mejorar los métodos de enseñanza; precisamente era la mezcla de la instrucción tradicional con la modernidad que se esperaba al declararse México un país independiente la que iba a caracterizar la educación en los años venideros. Desde esta perspectiva es que Claudia Pontón⁹² expresa que a principios del siglo da inicio una reconfiguración en el ámbito educativo mexicano pues se empiezan a diseñar políticas públicas para incidir en los procesos escolares, además de que se emprende el establecimiento de un sistema educativo mexicano más sólido para la formación de un nuevo ciudadano y la consolidación de una nación o Estado moderno.

En 1821 se crea el Reglamento General de Instrucción Pública, el cual mandaba abrir una escuela en cada pueblo que tuviera por lo menos 100 habitantes y encontrar el modo de llevar las letras a las poblaciones más reducidas y a las mujeres. “Crear

⁹⁰ Dorothy Tanck, “El siglo de las luces” citado en Pablo Escalante, *et. al., Historia minia. La educación en México*, p. 99.

⁹¹ Pilar Gonzalbo, *Educación y colonización en la Nueva España*, p. 15

⁹² Claudia Pontón, *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*, p. 67

factible alfabetizar a todos los jóvenes fue característico de los primeros años de independencia. Hubo una enorme confianza en poder resolver todo tipo de problemas educativos, políticos y financieros, sin tener más que la buena voluntad”⁹³. Es así como a partir de 1822 se estableció en la Ciudad de México la Compañía Lancasteriana, una asociación filantrópica con el fin de promover la educación primaria entre las clases pobres y reducir los índices de analfabetismo. Esta compañía es llamada así en honor a Joseph Lancaster, quien había popularizado a principios de siglo en Inglaterra una nueva técnica pedagógica por la cual los alumnos más avanzados enseñaban escritura, lectura, aritmética o doctrina cristiana a sus compañeros. El método, llamado sistema de director mutua o sistema lancasteriano se difundió con rapidez no solo en Inglaterra, sino también en Francia, España, Estados Unidos y las nuevas repúblicas latinoamericanas, pues siguiendo este método un solo maestro podía enseñar a 200 o hasta 1000 niños, con lo que bajaba el costo de la educación. Los alumnos eran divididos en pequeños grupos de 10; cada grupo recibía la instrucción de un monitor, que era un niño de más edad y más capacidad, preparado previamente por el profesor o director de la escuela. Quienes defendían el método insistían en que su utilización junto con el sistema de premios y castigos y material diseñado especialmente para este método reduciría a la mitad el tiempo del aprendizaje de la lectura y la escritura.

En México el sistema lancasteriano tuvo éxito debido a que se logró aumentar el número de inscritos en las zonas urbanas “en 1822 las 71 escuelas primarias en la ciudad de México con aproximadamente 3800 alumnos, las tres instituciones particulares, los dos conventos y *El Sol*, la escuela de la Compañía Lancasteriana, usaron la enseñanza mutua”⁹⁴. Además, se establecieron normales en las cuales los jóvenes aprendían a impartir los mismos conocimientos que acababan de adquirir, se promovieron clases de dibujo, dominicales, nocturnas y de adultos. Fue así como la Compañía Lancasteriana ganó la atención y el apoyo del gobierno y el público para impulsar el establecimiento de escuelas de enseñanza mutua en toda la nación. Tal fue el reconocimiento que veinte años después de su fundación, en 1842 el gobierno

⁹³ Anne Staples, “El entusiasmo por la independencia “citado en Pablo Escalante *et al.*, *Historia mínima. La educación en México*, p. 104.

⁹⁴ Dorothy Tanck, “Las escuelas Lancasterianas en la Ciudad de México: 1822-1842” citado en Pablo Escalante, *Op. cit.*, p. 496.

nacional entregó a la Compañía Lancasteriana la dirección de la instrucción primaria de toda la República Mexicana, lo cual puede considerarse el principio de una auténtica centralización educativa, “de un manual para maestros único y obligatorio y de una docencia rigurosamente uniforme, por lo menos en teoría”⁹⁵. A partir de su implementación en 1822 y durante las dos décadas siguientes, el sistema Lancasteriano se extendió a muchas escuelas particulares y fue declarado método oficial para las escuelas gratuitas municipales. Entre 1842 y 1845 la Compañía Lancasteriana encabezó la Dirección General de Instrucción Pública, la cual había sido creada en 1833.

El exponer esta parte de la historia de la educación en México era de gran relevancia, primero, porque precisamente es el rastreo de la historia de la educación la que nos permite una mejor y mayor comprensión en cuanto a la constitución de la pedagogía como un campo de conocimiento y segundo, porque si bien, el método de enseñanza mutua fue uno de los métodos más sólidos durante gran parte del siglo XIX en el que se basó la primera enseñanza y a pesar de que se aboliera definitivamente hasta marzo de 1890, fue claro que ante los hechos históricos que vivió el país, y por consiguiente los cambios sociales a los que se enfrentaba y la influencia francesa que vivió con el segundo imperio, el método de enseñanza mutua ya no respondía del todo a las necesidades y al nuevo orden del pueblo mexicano. De allí que por causa de la introducción del positivismo⁹⁶ al país se afianzara lo que se denominaría el método de la enseñanza objetiva, desplazando el método lancasteriano y creando una polémica

⁹⁵ Anne Staples, *Op. cit.*, p. 106.

⁹⁶ El positivismo es una corriente filosófica que está influida por el empirismo inglés, algunos filósofos iluministas y enciclopedistas de la ilustración quienes ponen énfasis en el uso de la razón humana, su principal exponente fue Auguste Comte quien declara 4 aspectos fundamentales del positivismo: a) declara un monismo metodológico [método científico], pues solo se puede entender de una única forma aquello que se considere como una auténtica explicación científica, b) el método positivo tenía un ideal metodológico, constituido por las ciencias físico-matemáticas, pues así vendría medida la científicidad de las nascentes ciencias del hombre, c) la explicación causal, la que lleva a preguntar el qué y cómo de los fenómenos y se dará mediante una relación directa entre el objeto [en este caso la sociedad] y la razón y d) el interés dominador, reducir a objeto todo, hasta al hombre mismo. H. Arnau *et. al.*, “El positivismo” en *Temas y textos de filosofía*, p. 262.

en torno a la cual en palabras de José Manuel Villalpando se daría el nacimiento oficial de la pedagogía en México⁹⁷.

Ahora bien, como lo señalé en las líneas anteriores, la entrada del positivismo al territorio mexicano fue primordial tanto para una conformación más puntual y estable de la pedagogía en el país como para la instauración de la Escuela Nacional Preparatoria y posteriormente en 1910, la instauración de la Universidad Nacional Autónoma de México, a la cual me referiré con más profundidad en el apartado siguiente del presente capítulo.

Durante 1857 en México, las principales instituciones de educación media y media superior como lo fueron los colegios mayores de San Pedro y San Pablo, y el de San Ildefonso, estaban bajo la autoridad del Clero, en el cual prevalecía una instrucción de tipo dogmática. Con el establecimiento de la República y de la constitución de 1857, el entonces presidente Benito Juárez, nombro Ministro de Justicia e Instrucción a Antonio Martínez de Castro, a quien se le encomendó la reestructuración de la enseñanza, a su vez este designó al Dr. Gabino Barreda para que estableciera las bases de la nueva organización para la educación pública, elaborando así un proyecto educativo que se basaba en la corriente positivista de Augusto Comte, con la que había estado en contacto en 1848 cuando viajó a París y cuyos planteamientos trajo a México. “Amor, orden y progreso serían posibles, decía Comte, si el conocimiento se jerarquizaba rigurosamente, si lo que podían percibir los sentidos, mediante la experimentación y la observación, se convirtiera en la base de la ciencia”⁹⁸.

El positivismo se entendió como una revolucionaria filosofía de la ciencia, que venía a sentar las bases para que surgiera una nueva generación de científicos, pues:

[...] antes de la aparición del positivismo nunca se había observado con tanta claridad que las formas de comprender los fenómenos residían en una forma específica de explicación, ajena a su causalidad inminente, y que era posible superarla mediante el seguimiento riguroso de una estrategia metodológica que garantizaba la adquisición de un conocimiento verdadero⁹⁹.

⁹⁷ José Manuel Villalpando, “El Nacimiento de la Pedagogía en México” citado en Historia de la educación en México, p. 258.

⁹⁸ Anne Staples, “El entusiasmo por la independencia” citado en Pablo Escalante, *Op. cit.*, p. 123.

⁹⁹ Laura Ibarra, *El positivismo de Gabino Barreda. Un estudio desde la teoría histórico- genética*, p. 3.

Con lo anterior se quiere decir que el positivismo llega a representar una ruptura en la lógica en la que se sustenta la interpretación del mundo, en donde el saber o el conocimiento se dará a partir de lo que es observable, objetivo, lo que está dado al sujeto, puesto ante él, en otras palabras, de lo real e inteligible.

Es por ello por lo que el positivismo de Comte postula un modelo en el que se expresa que la humanidad pasa por 3 estados:

1. Estado teológico: representa el punto de partida del espíritu positivo, se buscan las causas explicativas de la naturaleza en razones oscuras y sobrenaturales. Fetichismo, politeísmo y monoteísmo son los tres momentos del orden teológico.
2. Estado metafísico: representa un sensible progreso con respecto al orden teológico, se busca el por qué y la explicación de la naturaleza en las cosas mismas, dominando el régimen de las entidades abstractas, es decir la esencia de las cosas.
3. Estado positivo: representa la última etapa del desarrollo del espíritu, no se busca el porqué de las cosas, sino cómo aparecen y se comportan los fenómenos. Lo único que le interesa al orden positivo es la descripción fenoménica bajo la observación en busca de los hechos y sus leyes¹⁰⁰.

De ahí que se plantea que el estado teológico y metafísico fueran la causa de las crisis sociales al alterar el orden del espíritu universal; siendo la filosofía positivista la única salida posible de las crisis históricas, pues pretende un nuevo orden social y un constante progreso. Siguiendo este orden de ideas fue que mediante el desarrollo del positivismo en México se pretendía que las nuevas creencias de los mexicanos, adquiridas en la escuela y basadas en la observación y demostración, impidieran el surgimiento de cualquier tiranía, llegando a su fin la violencia y el desorden que habían invadido al país.

De esta manera lo plantea Ibarra:

En el estado positivo, debe promoverse una rigurosa cultura cívica que garantice que el individuo hará todo lo posible por conservar el orden y buscar el progreso, (...), la nueva sociedad positivista ha de estar profundamente impregnada de un espíritu que conduzca al hombre a vivir para la humanidad. En ello, la educación cumple un papel de primer orden, pues es el recurso para asegurar el progreso teórico y práctico a la vez. El sistema filosófico de Comte se convirtió en México en la pauta educativa de un Estado que después de décadas de pugnas internas anhelaba establecer la paz y el orden¹⁰¹.

¹⁰⁰ H. Arnau, *et. al, Op. cit.*, p. 262.

¹⁰¹ Laura Ibarra, *Op.cit.*, p. 16.

Fue así como siguiendo las bases de esta corriente filosófica, que el 2 de diciembre de 1867 el presidente Juárez expidió la “Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal” en la que se establecía la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria, nombrando en 1868 a Gabino Barreda como director de ésta. Sin embargo, el positivismo no solo se instauró dentro de la preparatoria, sino que al presentarse grandes transformaciones sociales, políticas y culturales bajo el signo de la ciencia, el progreso y la modernización de la sociedad tradicional, en el campo de la educación, principalmente en la enseñanza primaria se suscitaron una serie de polémicas derivadas de las opiniones que se difundían acerca del positivismo. Dichas polémicas giraban en torno a que en realidad no se llegaba a una comprensión absoluta de lo que era o representaba esta corriente, “se pensó que significaba enseñar las cosas directamente; se decía también, que equivalía a reducir las cosas a su pensamiento; y así, una serie variada de opiniones, todas carentes de sentido, por ser producto del comentario popular”.¹⁰²

Evidentemente, dentro del ámbito escolar se pensaba de una forma diferente. Los maestros trataron de asimilar el contenido teórico del positivismo para poder definirlo, concretarlo y trasladarlo a su actuar, llegando así a la postura de que el positivismo era “la enseñanza de cosas, que, para efectos de la programación escolar, se le llamo Lecciones de Cosas, y que, incluso los llevó a la preparación de libros escolares, presentando hechos concretos, y explicando luego su estructura”¹⁰³.

Esta manera de entender la corriente filosófica que arribó al país con una gran fuerza transformadora se fue matizando y adecuando con el apoyo de los mismos positivistas mexicanos hasta llegar a una concepción adecuada que se conoció bajo el nombre de “Enseñanza Objetiva”. De allí que a partir de la década de 1870 se comience una rápida adopción de la enseñanza objetiva en varias escuelas de la capital, cuya idea central era que el alumno desarrollara gradualmente sus facultades intelectuales mediante la observación, la manipulación y el análisis de las cosas que lo rodeaban, para lo cual se trabajaba con los objetos mismos o imágenes de ellos.

¹⁰² José Manuel Villalpando, *Op. cit.*, p. 255.

¹⁰³ *Idem.*

Una vez adoptada dicha postura se planteó una nueva controversia resultado de, primero, entender la enseñanza objetiva como una materia más y segundo, preguntarse cómo se debía enseñar. No hay que olvidar que para este momento de la historia la sociedad mexicana había venido implementando por casi 50 años del método lancasteriano, con el que no fue necesario hacerse cuestionamientos de una índole tan compleja, pero esta vez se enfrentaban a algo completamente nuevo y las discusiones giraban en torno a lo desconocido.

Villalpando lo refiere de la siguiente manera:

En nuestro país, la ocupación de enseñar, siempre se había desarrollado sin convicción y como algo tan simple, que hasta se hacía junto a otras actividades. Igualmente, el enseñar se había tenido siempre como el trabajo encomendado a alguien que por costumbre se le llamaba maestro (incluso maistro). Así que la novedad consistía en que se reconocía que la enseñanza era algo diferente a entretener a los niños, que el que enseñaba debía saber bien, al menos lo que enseñaba, y acaso, cómo enseñar. Y la escuela, como escenario de esa función enseñante, también tenía sus exigencias materiales para facilitar su funcionamiento. Todos ellos problemas elementales de un interés educativo no necesariamente derivado de una doctrina reconocida, aplicada y con miras a algo, que significan beneficios para los alumnos, que generalmente nunca se tomaban en cuenta. Y es que, el descubrimiento de que la educación contiene aspectos tan vinculados a la vida de los escolares, que tiene sentido en razón de lo que la sociedad puede beneficiarse con sus productos, que por tratarse de manejar seres humanos para llevarlos a aprender o a formarse, no había llegado a constituir una conciencia de autenticidad y menos de que todo ello significara el contenido de una ciencia, la pedagogía, hasta entonces desconocida¹⁰⁴.

Hay que comprender que la pedagogía no es una invención mexicana, al contrario, a lo largo de su historia ha estado empapado de la influencia europea, continente que vio nacer la pedagogía y desde donde se han trasladado los grandes pensamientos y teorías pedagógicas, pero hablando expresamente del territorio mexicano, ese momento que señala Villalpando, es quizás la primera vez que se puede vislumbrar una necesidad de entender y pensar a la pedagogía como una profesión en el país, necesidad que más adelante Justo Sierra pondrá en la mira con la creación de la Universidad nacional.

El desarrollo al que se hace alusión puede hacer evidente que en un principio la construcción de la pedagogía estuvo marcada fuertemente por la problemática de la docencia en México, es decir, por la problemática de la enseñanza, particularmente en

¹⁰⁴ José Manuel Villalpando, *Op. cit.*, p. 257

el ámbito de la enseñanza básica, dirigiendo en ese sentido los primeros trabajos de construcción teórica, siendo de mayor interés el fortalecimiento de la profesionalización docente y no tanto el impulso pedagógico como un campo de conocimiento.

Es así que ante la controversia generada por entender a la enseñanza objetiva como asignatura, fue necesario precisar que más que un contenido, lo que se debía hacer con la enseñanza objetiva era aplicarla a la escuela, en otras palabras, aplicar el método que postulaba el positivismo: primero los sentidos, después la razón; de esto se encargaron los primeros maestros que aprendiéndolo en otros lugares o mediante su propio esfuerzo de reflexión le dieron un sustento al auténtico sentido de la enseñanza objetiva como método basándose en las doctrinas de Comenio, Pestalozzi y Herbart.¹⁰⁵

En este sentido se comprende que el sustento de este método y “la decisión de explicarlo y aplicarlo, fue el gran acontecimiento que dio a luz, en México, a la pedagogía”.¹⁰⁶ A partir de entonces surgieron una serie de personajes que mostraron un enorme interés por el desarrollo de la pedagogía en nuestro país y quienes, a través de diversas publicaciones dieron la pauta para empezar a construir una visión más general, analizada y contextualizada en torno a la pedagogía; algunos de estos personajes fueron Antonio P. Castilla, José Manuel Guillé y Manuel Flores¹⁰⁷.

El profesor Castilla, fue el primero en México que se ocupó de la teoría pedagógica, en 1871 publicó un semanario que distribuía gratuitamente, llamado “La voz de la instrucción”, el cual estaba dedicado al progreso de la enseñanza y la defensa de los intereses materiales y morales del profesorado, “fue el que dio las primeras lecciones

¹⁰⁵ En Comenio debido a que expresa que el conocimiento se da a partir de la realidad de las cosas conformando así el saber, el alumno inicia su conocimiento por los sentidos, es decir por la intuición o visión directa de la realidad inmediata que es la naturaleza; en Pestalozzi pues él creía que los niños deben construir sus propios conocimientos mediante la apreciación sensible de la naturaleza, un método que se presentó en forma de “enseñanza intuitiva”, el cual contemplaba el conocimiento de la verdad a través de los sentidos por oposición a la memorización de conceptos abstractos; en Herbart pues gracias a él se pudo llegar a reconocer la educación por la instrucción. Vandari Mendoza, “La vida en el aula de los artefactos pedagógicos: inventos para la enseñanza objetiva en México 1876-1910” en Paulí Dávila Balsera y Luis María Naya Garmendia, *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, p.6.

¹⁰⁶ José Manuel Villalpando, *Op. cit.*, p. 258.

¹⁰⁷ La labor de estos tres personajes se ve reflejada por los años de 1870- 1880, cuando se intentó dar sentido a la enseñanza objetiva. José Manuel Villalpando, *Op. cit.*, pp. 255-263.

de pedagogía al profesorado mexicano, representando las ideas más avanzadas de la pedagogía europea en didáctica y organización escolar”¹⁰⁸. En su publicación hacía referencia a la necesidad de crear escuelas normales, así como las condiciones que debían cumplir los aspirantes al magisterio. También se trataron temas de los distintos métodos de la enseñanza, explicó y criticó los diferentes métodos didácticos: individual, simultáneo, mixto y mutuo, señalando los inconvenientes de este último practicado en las escuelas lancasterianas.

Castilla se inclinaba por el método mixto, de ahí que señalara las condiciones bajo las cuales debería llevarse a cabo, por ejemplo, si debería aplicarse en el nivel elemental o superior, el número de estudiantes, las competencias requeridas por los maestros, o la cantidad de recursos. Según el profesor Antonio:

[...] el método es el camino más pronto y fácil para realizar algo. Puede ser analítico o sintético, y compuesto si se unen los dos. Los tres permiten al hombre investigar, demostrar y comprobar. La enseñanza no se puede realizar sin apelar a alguno de ellos; y para enseñar se requiere hablar, interrogar, preguntar, responder; de donde resultan diversos procederes metódicos: el recitativo, el interrogativo, el catequístico (se pregunta y se responde), el narrativo y el racional.¹⁰⁹

Es decir, para este autor el método pedagógico es como una fórmula general que va a permitir realizar una cosa útil y a su vez es también un conjunto de procedimientos independientes para llegar a un fin: la instrucción.

Otro de los pedagogos más sobresalientes de la época fue José Manuel Guillé, quien publicó en 1877 su obra “La enseñanza elemental”, la cual constituye una explicación clara y fácil para guiar la enseñanza en el primer año mediante observaciones generales acerca de las cualidades del maestro y su actitud con los niños, los útiles para la enseñanza, los modelos para distribuir el tiempo, ejemplos de cómo platicar con los niños de las cosas que los rodean, cosas tan simples como el sol, la casa, la calle, la lluvia; todo encaminado a reforzar el aprendizaje del niño, pero sin duda alguna una de sus más importantes contribuciones como pedagogo mexicano fue el rescate que hizo del *Kindergarten* (jardín de niños) como institución preescolar, de la cual a partir de la doctrina de Federico Froebel dio a conocer su importancia como institución

¹⁰⁸ Abraham Castellanos, *Pedagogía de Rébsamen: Asuntos de metodología General*, p. 39.

¹⁰⁹ Antonio P. Castilla, citado en Abraham Castellanos, *Ibid.*, p. 40.

intermediaria entre la familia y la escuela y el valor de la labor de la educadora, sugiriendo así que se estableciera en México.

Si bien la labor de Antonio P. Castilla y José Manuel Guillé estaba dirigida y enfocada a mejorar la enseñanza escolar en un aspecto práctico, aún no existía una perspectiva pedagógica en la que se contemplara una visión general de la formación humana. Dicha tarea estuvo a cargo del médico y profesor Manuel Flores con su libro “Tratado Elemental de la Pedagogía”, publicado en 1884 y considerado el primer tratado pedagógico compuesto en nuestro país dando una óptica general de la formación humana¹¹⁰.

Este tratado está compuesto de tres partes: la primera dedicada a la educación física, ocupándose de explicar las facultades motrices, el estudio de los sentidos y su nexo con el mundo exterior. La segunda parte se refiere a la educación intelectual con la que, a partir de la explicación de la inteligencia, de sus facultades como lo son la atención, la memoria, la imaginación, el raciocinio y la abstracción se daría la pauta para formular la noción de instrucción y con ello, el método o camino para inculcar los conocimientos que engloban la instrucción primaria: lectura, escritura y aritmética. Por último, la tercera parte se ocupa de la educación moral para responder las exigencias sociales dadas por la costumbre.

Como se podrá notar todas las innovaciones que comenzaron a darse en torno a la educación y el ámbito pedagógico estaban ligadas principalmente a la construcción de la nación mexicana, de un sistema escolar y a una pedagogía de la escuela elemental, la cual, debido al desarrollo de la población urbana, la llevaron a un estado de constante mejoramiento, alcanzando niveles de alto rendimiento. Los profesionales y estudiosos del medio educativo siguieron buscando y difundiendo los mejores preceptos para alcanzar el éxito que deseaban, lo que llevó al incremento en las publicaciones de revistas y periódicos destinados a difundir entre el magisterio los nuevos caminos para enriquecer la calidad del trabajo docente.

Hacia la última década del siglo XIX, la reforma de la educación primaria en México contaba con una pléyade de excelentes pedagogos. Miguel F. Martínez y Emilio

¹¹⁰ José Manuel Villalpando, *Op. cit.*, p. 262.

Rodríguez en Monterrey, donde editaban la “Revista Pedagógica”; Gregorio Torres Quintero y Victoriano Guzmán en la costa del Pacífico, que con amplia y sólida formación redactaban “La educación Contemporánea”; Ramón Manterola, Manuel Cervantes Imaz y Ezequiel A. Chávez en el Distrito Federal, donde aparecía bajo la dirección de este último la “Revista de la Instrucción Pública en México”, (...), además de Carlos A. Carrillo y Enrique C. Rébsamen, que impulsados por el soplo pedagógico de sus antecesores, López Cotilla, García San Vicente, De Calderón, Guillé y Castilla, continuaban a paso firme, le reforma de la educación primaria en la República¹¹¹.

Así fue como en función de estas publicaciones en México, en miras de una nueva sociedad y ante el deseo de la constitución de una nación moderna y de la formación de un nuevo ciudadano a partir de lo que serían prácticas novedosas de educación, que los maestros y profesionales del ámbito educativo encontraron la solución a su necesidad de agrupar, debatir, y concretar sus ideas o experiencias para seguir generando nuevas propuestas en torno a la enseñanza de los diferentes contenidos.

Por su parte cabe destacar que en 1878 por disposición del entonces ministro de Justicia e Instrucción Pública, Protasio Tagle, se constituyó formalmente la pedagogía como una materia escolar más dentro del plan de estudios establecido en la escuela secundaria para señoritas, la cual se pretendía que se convirtiera en un centro de formación de profesoras para la enseñanza elemental, dotándola así de todos los elementos necesarios, siendo el Dr. Manuel Flores el encargado de impartir esta asignatura. Dos años después en 1880, el Dr. Luis E. Ruiz discípulo de Barreda, inició en esta misma institución y también en la Escuela Nacional Preparatoria clases públicas de pedagogía y al inaugurarse la Escuela Normal de México en 1887, ambos, Flores y Ruíz ocuparon las cátedras de dicha asignatura; por consiguiente, “hay una doble aparición de la pedagogía como fenómeno existente, pues se impartían cursos de pedagogía en la preparatoria, en la Normal y como proyecto para incorporarla a nuestra universidad”¹¹².

Es aquí donde Claudia Pontón marca una precisa distinción entre una pedagogía normalista y una pedagogía universitaria, encontrándose la primera relacionada con los procesos de profesionalización y mejoramiento del magisterio mexicano para la difusión de la educación básica y la segunda encaminada a la formación de cuadros

¹¹¹ Francisco Larroyo en José Manuel Villalpando, *Op. cit.*, p. 254.

¹¹² Claudia Pontón, *Op.cit.*, p. 71.

profesionales y la conformación de la pedagogía como un campo de conocimiento. Por ello la identidad de la pedagogía en el caso concreto de México tiene en sus orígenes una relación directa con el desarrollo de las escuelas normales, ligadas tanto al aparato escolar y a la educación básica, como a la formación docente.

Hasta este momento he dedicado estas páginas a describir cómo se fue implantando la pedagogía en México, sobre todo a nivel de la enseñanza primaria, gracias a personajes que por sus experiencias, influencias y estudios en el extranjero pudieron ampliar la perspectiva del modo en cómo se enseñaba a los niños en las escuelas, llevándola más allá de un sistema tradicional de memorización y repetición, donde no había ningún interés por el alumno, donde no se pensaba en la importancia que el contexto tenía en esta ardua tarea y en donde los profesores se educaban en escuelas normales que no seguían una línea pedagógica clara y concisa. Es a partir de este punto en el que se vislumbra de una manera eminente desarrollar algunos de los preceptos pedagógicos no solo en la práctica de las escuelas elementales, sino también sistematizarlos y estructurarlos dentro del planteamiento de una profesión cada vez más necesaria en el contexto mexicano, de ahí que la Universidad Nacional tuviera un papel importante en tal conformación.

2.2. Contexto institucional histórico. Las primeras etapas de la Facultad de Filosofía y Letras.

La Real Universidad de México, creada en el virreinato de la Nueva España por la Real Cédula del emperador Carlos V, firmada en su nombre por el príncipe Felipe II en 1551 e inaugurada en 1553, siendo virrey Luis de Velasco y Ruíz de Alarcón, es considerada una de las más antiguas en el continente americano y aunque no directamente, sí un precedente para la Universidad Nacional de México.

A partir de 1595 se le conoció como Real y Pontificia Universidad de México, cuando le fue agregado la denominación de “pontificia” que adquirió por una bula del papa Clemente VIII en ese mismo año y que le fue concedida hasta el siglo XVII¹¹³. Los saberes estaban organizados en cuatro facultades mayores: teología, cánones, leyes y

¹¹³ Enrique González, *Por una historia de las universidades hispánicas en el nuevo mundo (siglos XVI-XVIII)*, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722010000100006

medicina y una menor de artes. Desde el momento de su creación la universidad colonial logró sobrevivir la independencia de México en 1810.

Posterior a la guerra de independencia, tanto conservadores como liberales se confrontaron respecto a la permanencia de la universidad colonial, los primeros consideraban que debía permanecer, pero reformada de acuerdo con las necesidades del México Independiente, mientras que los segundos plantearon su supresión total y la creación de nuevos establecimientos capaces de responder a las circunstancias que imponían los nuevos tiempos. En 1833 fue cerrada por primera vez por el liberal Valentín Gómez Farías; y para 1865, durante el Segundo Imperio mexicano bajo el mando del emperador Maximiliano de Habsburgo fue clausurada de manera definitiva el 30 de noviembre del mismo año.

El 7 de abril de 1881, el maestro Justo Sierra, entonces diputado ante el Congreso de la Unión, presentó a la cámara de diputados el “Proyecto de Ley Constitutiva de la Universidad Nacional”. En tal proyecto, la Universidad Nacional de México fue concebida como “cuerpo docente cuyo objetivo primordial sería realizar en sus elementos superiores la obra de la educación nacional”¹¹⁴. De igual manera, en el citado proyecto se proponía en su artículo 7º, la creación de la Escuela Nacional de Altos Estudios (ENAE), ya que Justo Sierra consideraba que no era posible una educación nacional sin universidad, ni la universidad sin una Escuela Nacional de Altos Estudios pues esta institución estaría destinada a la formación de profesores y sabios especialistas.

La Escuela Nacional de Altos Estudios tendrá por objeto formar profesores y sabios especialistas, proporcionando conocimientos científicos y literarios de un orden eminentemente práctico y superior a los que puedan obtenerse en las escuelas profesionales. Se establecerán desde luego clases completas de pedagogía y a medida que los recursos de la Universidad la permitan se irán abriendo cátedras correspondientes a todos los ramos del saber humano, comenzando por los estudios biológicos, sociológicos e históricos¹¹⁵.

¹¹⁴ Justo Sierra, *apud* Ana María del Pilar Martínez, “La Universidad Imperial francesa y su influencia en la concepción de universidad de Justo Sierra”, en *Miradas Históricas de la Educación y la Pedagogía*, p. 242.

¹¹⁵ Justo Sierra, “Educación Nacional” citado en Zaira Navarrete, *Creación de una profesión. La carrera de pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México*. Subrayado mío

Este proyecto presentado por el maestro Justo Sierra generó dudas, confusiones y polémicas, por lo que para aclararlas publicó varios artículos a principios de febrero de 1881 en los periódicos “El Centinela Español” y “La Libertad”. Entre estos artículos se encontraba uno en el que Justo Sierra destacaba la creación de cursos de pedagogía:

Puesto que en la instrucción son esenciales estos dos factores, el maestro y el discípulo, es necesario buscar por medio de la mejora del maestro el adelanto del discípulo. Un maestro no es solamente un hombre que sabe, sino que sabe enseñar; necesita, pues, no solamente la ciencia, sino el método. En tesis general carecemos de profesores; es necesario hacerlos, si queremos que no sea abortiva la semilla de la instrucción; tenemos bastantes hombres de ciencia, pero hombres de ciencia que posean el instrumento propio para comunicarla a los niños y a los jóvenes, son contados¹¹⁶.

En apoyo a estas consideraciones el Dr. Luis E. Ruiz, entonces encargado de las clases de la cátedra de pedagogía en la Escuela Nacional Preparatoria, en una serie de artículos que publicó bajo el nombre de “El proyecto de universidad del señor licenciado Justo Sierra” apuntaba:

Bosquejaré brevemente el fin de la enseñanza: Se propone desarrollar lo más posible todas las facultades y al mismo tiempo acumular un caudal de conocimientos. Pues bien, para realizar este doble objeto, no basta saber lo que se intenta inculcar, sino que es todo punto indispensable conocer perfectamente el grado, modo y forma en que ha de hacerse aquel desarrollo, así como el orden y forma en que deben inculcarse estos conocimientos, y cómo, precisamente, suministrar este poderosísimo medio es el fin principal (aunque no el único) de la pedagogía, basta esta sencilla y compendiada exposición para convenir en la imperiosa necesidad de la pedagogía. Resumiendo, diré: que tanto la ciencia como la experiencia están de acuerdo para justificar no sólo la utilidad, sino la apremiante necesidad del establecimiento de cátedras de pedagogía¹¹⁷.

Evidentemente este punto en particular no fue un motivo que provocara conflictos entre los intelectuales de la época, al contrario, había una clara consciencia de que era necesario ahondar más en el área pedagógica si se quería hacer prosperar la educación en México. Por el contrario, el proyecto para la creación de la Universidad Nacional no tuvo la misma suerte, en primera instancia porque la propuesta de esta nueva institución no se alejaba lo suficiente de la doctrina positivista de aquellas épocas, doctrina que ya no estaba respondiendo a la marcha de la sociedad, y en

¹¹⁶ Justo Sierra, citado en Enrique Moreno y de los Arcos, “Colegio de Pedagogía. Trigésimo aniversario”, en *Principios de pedagogía asistemática*, p. 110. (No se encontraron más datos al respecto del artículo de Justo Sierra)

¹¹⁷ Luis E. Ruíz, citado en *Ibid.*, p. 111.

segunda instancia porque los comisionados encargados de aprobar o no este proyecto consideraban que la Escuela Nacional de Altos Estudios, figura esencial para la creación de la Universidad, no cumplía con los requerimientos básicos al no establecer su organización administrativa y académica, ni presentar un plan docente, por lo que el proyecto fue rechazado.

Sucede pues que Justo Sierra esperó cerca de cinco lustros, cuando en 1905, siendo Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes, integró en 1906 una comisión encargada de preparar el proyecto de creación de la ENAE, lo cual, al no resultar una tarea fácil, en 1909 se decidió realizar una investigación de la Escuela de Altos Estudios localizada en Francia para así cumplir con los requerimientos demandados por el ministro. Los resultados obtenidos de esa investigación no fueron del agrado de Justo Sierra por lo que el Dr. Manuel Flores decidió presentar su propia propuesta de la cual se basó el documento definitivo preparado por el mismo Justo Sierra y Ezequiel A. Chávez¹¹⁸, documento que pusieron a consideración nuevamente ante la Cámara de diputados.

Así, finalmente un año después, en 1910, se expidieron las leyes constitutivas de la creación de la Escuela Nacional de Altos Estudios y la Universidad Nacional, promulgándose la primera el 7 de abril de 1910 y la segunda el 26 de mayo del mismo año. La inauguración de las recién creadas Escuela y Universidad formó parte de los festejos del Centenario de la Independencia; inaugurándose la primera el domingo 18 de septiembre y la segunda el jueves 22 respectivamente.

De los aspectos importantes que se mencionan dentro de estas leyes constitutivas es el de cómo quedarían integradas estas dos instituciones. En el artículo 2° de la Ley Constitutiva de la Universidad se establecía que: “la universidad quedará constituida por la reunión de las Escuelas Nacionales Preparatoria, de Jurisprudencia, de

¹¹⁸ Enrique Moreno y de los Arcos, “Colegio de Pedagogía. Trigésimo aniversario” en *Principios de pedagogía asistemática*, p. 113.

Medicina, de Ingeniería, de Bellas Artes (en lo que se refiere a la enseñanza de la arquitectura) y de Altos Estudios”¹¹⁹.

En el caso de la ENAE, hay dos puntos importantes a destacar:

Artículo 2°. Los objetos de la Escuela Nacional de Altos Estudios

- Perfeccionar, especializándolos y subiéndolos a un nivel superior, estudios que en grados menos altos se hagan en las escuelas Nacional Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de ingeniería y de Bellas Artes o que estén en conexión con ellas.
- Proporcionar a sus alumnos profesores los medios de llevar a cabo metódicamente investigaciones científicas que sirvan para enriquecer los conocimientos humanos.
- Formar profesores de las escuelas secundarias o profesionales.

Artículo 3°. La Escuela Nacional de Altos Estudios tendría tres secciones

La primera, de Humanidades, comprenderá: las lenguas clásicas, y las lenguas vivas, las literaturas, la filología, la pedagogía, la lógica, la psicología, la ética, la estética, la filosofía y la historia de las doctrinas filosóficas. La segunda sección de Ciencias Exactas, Física y Naturales abrazará la matemática en sus formas superiores y las ciencias físicas, químicas y biológicas. La tercera sección será la de Ciencias Sociales, Políticas y Jurídicas, y comprenderá todas las que tienen por base o por objeto fenómenos sociales¹²⁰.

De esta manera se especifica que las funciones de Altos Estudios serían especializar, investigar y formar profesores de enseñanza superior que respondieren a la realidad intelectual mexicana, aunque la pedagogía no fue impartida como curso inmediatamente después de su inauguración, para esto, aun tuvo que pasar un tiempo.

También se debe señalar, en primer lugar, que estas instituciones formaban parte de una dependencia gubernamental subordinada, por un lado, a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes y por el otro al Congreso de la Unión. El poder ejecutivo intervenía en cuestiones de administración académica universitaria, mientras que el poder legislativo estaba facultado para poder expedir o modificar sus leyes constitutivas y los planes de estudio, así como para la aprobación de los gastos y asignaciones presupuestales; en segundo lugar, que ninguna de las dos pudo desenvolverse al margen del movimiento revolucionario, por lo que estuvieron sujetas a los vaivenes políticos y a las políticas educativas de los gobiernos posrevolucionarios,

¹¹⁹ Justo Sierra, citado en Enrique Moreno y de los Arcos, *Op.cit.*, p. 114.

¹²⁰ Justo sierra, “Ley Constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios” citado en Zaira Navarrete, *Op. cit.* Subrayado mío.

siendo la Escuela Nacional de Altos Estudios la que más estuvo sujeta a dichos vaivenes para impedir su cierre y dar pie a lo que posteriormente se conocería como la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL).

2.2.1. De la Escuela Nacional de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras.

Dicho lo anterior, es oportuno analizar con más profundidad la evolución de la ENAE, el momento en el que se transformó a Facultad para finalmente llegar a la instauración del Colegio de Pedagogía, por ello aludiré a los cinco periodos de cambio de la Escuela que identifica Gabriela Cano¹²¹: la etapa porfiriana (1910-1912), la etapa de la influencia ateneísta (1912-1915), la carrancista (1915-1920), la vasconcelista (1920-1925) y, por último, la callista (1925-1929).

2.2.2. La Etapa Porfiriana (1910-1912).

Como ya se hizo mención, el perfil institucional de la Escuela Nacional de Altos Estudios que se estableció en su Ley Constitutiva hacía referencia de que estaría dedicada a la investigación científica, la docencia especializada y a la formación de profesores para las escuelas profesionales y preparatorias; abarcaría todos los campos de conocimiento y tendría presencia nacional.

La visión que Justo Sierra tenía sobre la ENAE se centraba en que ésta iba a constituir un espacio de crítica al positivismo mediante una enseñanza de nuevas corrientes de pensamiento y por supuesto de la filosofía; sin embargo, mientras que a Sierra le interesaba esa renovación filosófica, Ezequiel A. Chávez hacía un mayor hincapié en el desarrollo riguroso de la investigación científica para que México hiciera contribuciones importantes a la ciencia tal y como se hacía en las universidades estadounidenses en ese entonces¹²².

No obstante, aunque su perfil ya se había plasmado en la Ley Constitutiva, aún en el momento de su inauguración era todavía un proyecto a alcanzar al no tener un plan de funcionamiento preciso y careciendo de recursos humanos y materiales. Incluso

¹²¹ Gabriela Cano, "La escuela Nacional de Altos Estudios y la Facultad de Filosofía y Letras, 1910-1929 en Enrique González González, Estudios y estudiantes de filosofía. De la Facultad de Artes a la Facultad de filosofía y Letras, (1551-1929), UNAM, pp. 541-572.

¹²² Gabriela Cano, *Op. cit*, p. 548.

Porfirio Parra, recién nombrado director de la Escuela, propuso el establecimiento de diez cursos, de los cuales solo dos tenían un contenido humanístico; esta decisión fue tomada a partir de que Parra no compartía la intención de Justo Sierra de que la Escuela favoreciera la crítica al positivismo, de allí que la propuesta de sus cursos se inclinara a las ciencias dando un argumento positivista: “el país vive un progreso material y rápido y cada vez más intenso el cual requiere un cultivo de las diferentes ciencias que son el alma y el móvil del progreso”¹²³. Esta propuesta no fue considerada viable, dando lugar a que en 1910 y 1912 la ENAE comenzara sus funciones con solo tres profesores extranjeros invitados por Ezequiel A. Chávez: el antropólogo Franz Boas, el psicólogo social James Mark Baldwin y el botánico Carlos Reiche. A pesar de las críticas que hubo ante la selección de estos profesores, se puede decir que sus trabajos en Altos Estudios fueron significativos para el desarrollo de la investigación en el país pues sus estudios influyeron totalmente en la antropología, la psicología y la botánica mexicanas.

Durante este periodo de la ENAE cabe resaltar que uno de los problemas centrales que presentaba era la nula otorgación de títulos universitarios, por lo que sin la obtención de grados los estudios no representaban ninguna ventaja profesional, solo se caracterizaban por ampliar los conocimientos de sus alumnos lo cual se traducía a una simple satisfacción personal. Otro problema que se presentó estaba ligado con el alumnado, eran los requisitos de ingreso, pues para poder entrar a la ENAE se consideraba necesario ser egresado de la Escuela Nacional Preparatoria o de una de las escuelas profesionales (Jurisprudencia, Medicina, Ingeniería, o Bellas Artes), lo que resultaba en una desventaja a nivel de conocimientos, intereses e incluso madurez entre los egresados de las preparatorias y las profesionales. De ahí que se planteara por primera vez que la Escuela Nacional de Altos Estudios fuera una escuela de nivel profesional en lugar de una institución especializada donde sus alumnos fueran los que acabaran de concluir estudios preparatorios y que tuvieran la intención de adquirir un título.

¹²³ Porfirio Parra, “Oficio de Porfirio Parra al secretario de Instrucción Pública y de Bellas Artes” citado en Gabriela Cano, “La Escuela Nacional de Altos Estudios y la Facultad de Filosofía y Letras, 1910-1929” p. 550, en Enrique González González. *Op. cit.*, p. 20.

Por otro lado, un punto importante que ayudó a formar la identidad de la institución fue que a pesar de que los estudios normalistas no estaban incluidos en la conformación general de la Escuela Nacional de Altos Estudios, muchos normalistas se interesaron por ingresar a ésta, por lo que yendo en contra de la Ley Constitutiva, fueron considerados como alumnos regulares conformando una parte importante de la institución, viéndola posteriormente como formadora de profesores de todos los niveles educativos.

Para finalizar esta etapa hay que decir que aún con la falta de estructuración y limitaciones, la ENAE empezó sus labores casi al mismo tiempo en el que daba inicio el movimiento revolucionario, los levantamientos modificaron tanto las conciencias de los mexicanos como el rumbo y la visión del país y de las prioridades nacionales. En el campo de la educación pública se le dio preferencia a la enseñanza elemental considerada como el objetivo primordial al que deberían dirigirse todos los esfuerzos y acciones del gobierno, dejando de esta manera a la docencia e investigación especializada como labores de las que se podría prescindir hasta que el país atravesara tiempos mejores, en consecuencia se plantearía ante el Congreso de la Unión a mediados de 1912 la desaparición de la Escuela Nacional de Altos Estudios bajo premisas presupuestales y bajo la lógica de que dicha institución resultaba inútil cuando el país se encontraba en medio de un movimiento armado. La petición de su clausura fue rechazada gracias a la defensa que hizo Ezequiel A. Chávez al destacar el papel que tenía la ENAE como formadora de profesores. “El cambio de rumbo en Altos Estudios ocurrió en la última mitad de 1912, cuando, a raíz de la muerte de Porfirio Parra, el gobierno de Francisco I. Madero nombró a Alfonso Pruneda director y a Alfonso Reyes secretario de la Escuela Nacional de Altos Estudios”¹²⁴.

¹²⁴ Gabriela Cano, *Op. cit.*, p. 558.

2.2.3. La etapa Ateneísta (1913-1915).¹²⁵

El corto periodo que Alfonso Pruneda estuvo como director de la Escuela Nacional de Altos Estudios, - de 1912 a 1913-, dio lugar a pocos cambios dentro de la institución; se implementó la cátedra de Introducción a los Estudios Filosóficos impartida por Antonio Caso en calidad de profesor libre¹²⁶, al igual que los temas de libre investigación filosófica y de discusión de los problemas metafísicos. Durante su gestión, Pruneda también formuló lo que denominó un “Proyecto de creación de la Facultad de Humanidades en la Escuela de Altos Estudios”, en esta nueva Facultad se otorgarían los grados de licenciatura y doctorado en humanidades y se impartiría un curso denominado *Pedagogía especialmente aplicada a México*, tal proyecto quedó solo en el papel pues en 1913 Ezequiel A. Chávez se hizo cargo de la dirección de la Escuela Nacional de Altos Estudios, fecha en la que a partir de entonces los ateneístas se “apropiaron” de la institución. Antonio Caso, Alfonso Reyes, Pedro Henríquez Ureña y el propio Ezequiel A. Chávez inauguraron cursos de sus especialidades a través de los cuales difundieron sus renovadoras ideas filosóficas y su visión cultural, que, en palabras de Reyes, “estaba orientada a la búsqueda de tradiciones culturales formativas, constructivas de nuestra civilización y nuestro ser nacional”¹²⁷.

En ese mismo año Ezequiel A. Chávez logró que fueran aprobadas las bases de un plan para la formación de profesores de Lengua Nacional y Literatura, dicho plan fue elaborado en conjunto con Henríquez Ureña y Reyes; una de las diez materias que comprendía este plan de estudios fue nombrada “Ciencia y arte de la educación, psicología y metodología” la cual debía de impartirse durante dos años. También se inauguraron otras subsecciones de la ENAE, la de Estudios Literarios y la de Ciencias Físicas (esta última también incluía la materia de ciencia y arte de la educación); por lo que en ese año en la institución se impartieron alrededor de 15 cursos distintos y por

¹²⁵ Los Ateneístas o el Ateneo de la Juventud fue un movimiento intelectual que surgió en México entre 1907 y 1913 que deseaba transformar la educación en México al emprender una campaña antipositivista como rechazo al modelo educativo del porfiriato; los cuatro pilares del Ateneo de la Juventud fueron: Pedro Henríquez Ureña, Antonio Caso, José Vasconcelos y Alfonso Reyes en INBAL, *Ateneo de la Juventud: una revolución intelectual en las calles del Centro Histórico*, <https://inba.gob.mx/prensa/1052/ateneo-de-la-juventud-una-revolucion-intelectual-en-las-calles-del-centro-historico>

¹²⁶ La figura de profesor libre, establecida por la Ley Constitutiva de 1910, no recibía un salario de la institución, pero facultaba a quien la ejercía, a exigir de sus alumnos los emolumentos que juzgaren debidos.

¹²⁷ Alfonso Reyes *et al.*, *Conferencias del Ateneo de la Juventud*, p. 211.

primera vez se podían obtener certificados que acreditaran a los egresados como profesores de Lengua Nacional y Literatura o de Física-Química.

Los Ateneístas establecieron en la ENAE una enseñanza universitaria con énfasis en la formación pedagógica, con impulso a las humanidades, enfocada a la formación de profesores con una perspectiva filosófica y cultural renovada, pues la renovación intelectual, cultural y el antipositivismo impulsado por el Ateneo exigía fomentar las diversas disciplinas humanísticas para así “formar verdaderos humanistas, poseedores de una cultura literaria, filosófica e histórica amplia, conocedores de las formas verdaderas de la civilización tal como se ha ido revelando en las obras de arte de todos los pueblos y de todos los tiempos”¹²⁸, dejando de lado, por un tiempo, el deseo de hacer a la Escuela una institución dedicada a la investigación y a la docencia especializada, al igual que la visión de Justo Sierra de desarrollar la crítica al positivismo mediante la pura enseñanza de la filosofía.

2.2.4. Etapa Carrancista (1915-1920).

A mediados de 1915 se dio fin a la labor impartida por los Ateneístas en la Escuela Nacional de Altos Estudios, al tomar la dirección de esta el doctor Jesús Díaz de León por decisión del entonces primer jefe del ejército constitucionalista y encargado del Poder Ejecutivo, Venustiano Carranza. Fue en este año cuando se intensificó el enfrentamiento entre los bandos revolucionarios ocasionando tiempos difíciles para las escuelas universitarias, entre ellas la ENAE, pues sus instalaciones fueron tomadas por tropas militares.

A finales de 1915, la influencia del movimiento constitucionalista permeó dentro de la Escuela Nacional de Altos Estudios debido a las medidas dictadas por los secretarios de instrucción pública, Félix F. Palavicini (agosto de 1914-26 de septiembre de 1916), sucedido por Alfonso Cravioto (26 de septiembre-18 noviembre de 1916). En este último periodo fue nombrado director de la ENAE Miguel E. Schultz. Dentro de las reformas implantadas en la Escuela Nacional de Altos Estudios a partir de las ideas constitucionalistas se crearon los títulos de profesor académico y profesor universitario, ambos exigían una especialización docente, además de conocimientos profundos en

¹²⁸ Gabriela Cano, *Op.cit.*, p. 560.

una materia específica; la institución también quedó facultada para otorgar los grados de maestro y doctor, y los títulos de especialidades profesionales. A partir de esta reorganización la ENAE paso a ser Facultad de Altos Estudios (FAE)¹²⁹, a la vez, Escuela Superior de Profesores y Facultad de Posgraduados.

La ahora Facultad de Altos Estudios pretendía dar formación especializada en materias científicas y humanísticas, desaparecieron las subsecciones organizadas por los ateneístas, pero se mantuvieron las ofertas de cursos, impartándose materias que abarcaban contenidos de literatura, historia, botánica, química y matemáticas. También se implementaron una serie de medidas para dar más rigor y sistematicidad a la enseñanza dentro de la FAE, entre estas destaca la práctica de elaborar tesis, ésta tenía como propósito en palabras de Alfonso Cravioto: “despertar en los alumnos el espíritu para ejercitarse en una loable crítica”¹³⁰ y fue a partir del año de 1919 que se empezaron a efectuar exámenes profesionales para el otorgamiento de diplomas, títulos y grados.

Por último, un hecho que se debe resaltar es que, la constitución de 1917 suprimió la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, en lugar de la cual se creó una Dirección General de Educación Pública y un Departamento Universitario, lo que llevó a que la Universidad (con todas sus escuelas) y la Escuela Nacional Preparatoria separada de la primera, pasaran a manos del poder ejecutivo, hasta que Vasconcelos logró que se volviera a conformar la Secretaría de Educación Pública (SEP).

2.2.5. La Etapa Vasconcelista (1920-1925).

Tras el asesinato de Carranza, llegó a la presidencia Adolfo de la Huerta como presidente provisional; nombró a José Vasconcelos jefe del Departamento Universitario -lo cual suponía la rectoría de la Universidad Nacional y facultades en materia de educación fuera de la jurisdicción universitaria-, entre el 1º de junio de 1920 y el 12 de

¹²⁹ En los años de 1916 y 1917 los documentos oficiales a veces se refieren a la Escuela Nacional de Altos Estudios como Facultad de Altos Estudios (FAE). Al parecer no se decretó formalmente el cambio de nombre, pero a partir del momento en que la institución estuvo facultada para expedir grados, se le llamó Facultad de Altos Estudios.

¹³⁰ Alfonso Cravioto, *Disposiciones relativas a la Facultad de Altos Estudios aprobadas provisionalmente el 17 de enero de 1916 por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes*, citado en Gabriela Cano, *Op., cit.* p. 563.

octubre de 1921, momento en el que se creó la SEP y ocupó el cargo de Secretario de Educación Pública.

Durante el periodo que estuvo al frente del Departamento Universitario, Vasconcelos, con participación de los universitarios impulsó proyectos educativos dirigidos al beneficio del pueblo, como lo fue la Campaña Nacional de Alfabetización, la cual constituyó un proyecto de educación popular adecuado a las necesidades educativas de las mayorías, con la difusión de la lectura, el impulso a la pintura, al teatro, a la música y al deporte.

Se reorganizó la Universidad Nacional, y se acordó que los establecimientos dependientes de esta iban a ser: la Facultad de Altos Estudios, Facultad de Jurisprudencia, Facultad de Medicina, Escuela de Odontología, Escuela de Medicina Homeopática, Escuela de Ingeniería, la Facultad de Ciencias Químicas y la Escuela Nacional Preparatoria; aunado a esto, Vasconcelos mostró un especial interés por innovar todos aquellos planes de estudio de las escuelas y facultades que se consideraran ineficaces para satisfacer las necesidades educativas del país.

En lo que concierne a la Facultad de Altos Estudios, estuvo por segunda vez bajo la dirección de Ezequiel A. Chávez durante el periodo de 1921 a 1923, quien se encargó de introducir la influencia Vasconcelista vinculando a la institución con las necesidades de la sociedad. Para Vasconcelos “las universidades necesitan recuperar el papel de directores de la sociedad y de representantes de sus intereses más sagrados. Urge poner a la escuela al servicio de las necesidades sociales, más bien que al servicio del saber más abstracto, más que un cenáculo de teorías brillantes”.¹³¹ En 1922 Ezequiel A. Chávez logró concretar un proyecto mediante el cual se impartiría en la FAE una capacitación docente más eficiente para los profesores de todos los niveles educativos, desde el *kindergarten* hasta el universitario, con lo que se quería establecer que la institución fuera reconocida como la más importante formadora de profesores de todo el país. Así poco a poco la Facultad de Altos Estudios iba adquiriendo características

¹³¹ José Vasconcelos, “Discurso pronunciado por el secretario de Educación Pública en el acto de la protesta del nuevo rector, licenciado Antonio Caso” citado en Gabriela Cano, *Op. cit.*, p. 565.

de una Escuela Normal, creándose en ese mismo año las carreras de Director e Inspector de Escuelas.

En 1924, la Facultad de Altos Estudios cambió de nombre y se dividió en tres dependencias que quedaron bajo una misma dirección: Facultad de Filosofía y Letras, Escuela Normal Superior y Facultad de Graduados (FFyL-ENS-FG), ubicando la mayoría de los cursos pedagógicos en la Normal Superior.

Con dicha restructuración, la oferta de cursos se amplió, se ofrecieron más de 70 materias diferentes, organizadas en las secciones de Humanidades y Filosofía, Letras, Ciencias Físicas, Ciencias Naturales, Ciencias Médicas, Ciencias Sociales y Ciencias y Artes de la Educación; y, en 1925, se integró a la Facultad de Filosofía y Letras-Escuela Normal Superior, la Escuela de Experimentación Pedagógica Galación Gómez, la cual era indispensable para que los alumnos que cursaban carreras de formación docente realizaran sus prácticas.¹³²

Todo este proyecto de docencia implementado por Ezequiel A. Chávez sobrevivió aun cuando este dejó la dirección de la FFyL-ENS-FG y fue sucedido por Daniel Vélez, sin embargo, la institución y sus proyectos se vieron amenazados cuando en 1925 el gobierno federal le retiró su asignación presupuestal.

2.2.6. La Etapa Callista (1925-1929).

Durante el Gobierno del presidente Plutarco Elías Calles, la política educativa favoreció a la educación rural, industrial y técnica, por encima de la educación superior. En este periodo la Secretaría de Educación Pública se encontraba bajo el mando de Manuel Puig Casauranc quien señalaba que la universidad tenía la obligación de “ser formadora de guías entregados y expertos en el camino del progreso y la reconstrucción nacional”.¹³³

Mientras Calles estuvo en la presidencia, y bajo las premisas de las estructuras legales de la universidad que la hacían dependiente del poder ejecutivo, ésta tuvo que funcionar como una dependencia gubernamental cuyo fin era el de apoyar las acciones

¹³² *Ibid.*, p. 566.

¹³³ Manuel Puig Casauranc, citado en Gabriela Cano, *Op. cit.*, p. 567.

del Ejecutivo, sin embargo el gobierno callista vio injustificada la distribución del presupuesto a la Universidad Nacional, pues consideraba que esta favorecía sólo a una minoría, por lo que solo mantuvo el presupuesto a las escuelas y facultades universitarias consideradas útiles a su proyecto de nación, dándose así la suspensión del presupuesto y el funcionamiento de la Facultad de Filosofía y Letras-Escuela Normal Superior-Facultad de Graduados, con la razón de que con lo que respectaba al ramo de la enseñanza, se tenía que proporcionar todo lo que se pudiera a la enseñanza elemental.

A pesar de esta medida, la institución no desapareció gracias a que los profesores, profesoras y quienes formaban parte de la Facultad siguieron prestando sus servicios de forma gratuita y hacían ver que las labores realizadas estaban vinculadas con las necesidades sociales de aquellos tiempos dándole una alta valoración a este espacio institucional.¹³⁴ La FFyL-ENS-FG no desapareció, el gobierno modificó su posición, y aún sin otorgarle presupuesto, en 1925 la Facultad al formar parte de la Universidad y depender del gobierno tuvo que incorporar diversas actividades apoyando el proyecto agrario y educativo del régimen, se impartieron conferencias con temas de educación rural y cursos para capacitar especialistas en este tema.

Al tiempo de que en 1926 la institución contó de nuevo con una asignación presupuestal del gobierno federal, también se comenzaban a diferenciar las funciones, por un lado, de la Facultad de Filosofía y Letras y por el otro las de la Escuela Normal Superior. Dos años después, en 1928 con la reestructuración de los planes de estudios, se definieron perfiles distintos para cada instancia, pero manteniéndolas vinculadas; la tendencia por una separación definitiva de estas dos organizaciones continuó, siendo en 1929, mismo año en que la Universidad adquirió su autonomía, convirtiéndose así en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con la supresión de la Facultad de Graduados, se emitió un acuerdo en el que se designaba el funcionamiento independiente de la FFyL y la ENS.

La separación de la FFyL y la ENS se justificó argumentando que las dos escuelas tenían fines diversos, pero complementarios, las actividades de investigación superior y las disciplinas elevadas del saber constituyen una necesidad y los

¹³⁴ *Ibid.*, p. 570.

problemas expositivos y críticos en materia pedagógica exigen un conocimiento extenso y especializado¹³⁵.

De tal modo, entre los años de 1929 y 1933 la Escuela Normal Superior otorgó los grados de maestría y doctorado en Ciencias de la Educación con diversas especialidades, conservando la Escuela de Experimentación Pedagógica Galación Gómez, en tanto que la Facultad de Filosofía y Letras prácticamente eliminó tales estudios durante ese periodo, ocupándose de impartir cursos y otorgar los títulos y grados en diversas especialidades humanísticas.

En síntesis, en estas cinco etapas se ha tratado de mostrar como la Escuela Nacional de Altos Estudios, luego Facultad de Filosofía y Letras fue clave fundamental para satisfacer uno de los ideales más concisos del movimiento de la Revolución Mexicana, la demanda de ampliar la educación pública a toda la sociedad. La institución, al tener como propósito principal la formación docente tanto en humanidades como en ciencias naturales y físicas y orientar la investigación a problemas de la enseñanza abarcando aspectos y cuestiones pedagógicas logró siempre defender su existencia, adaptándose a las políticas y haciendo ver que realmente era una institución vinculada al contexto nacional del momento.

Una vez planteados los eventos que permitieron la conformación de la Facultad de Filosofía y Letras, el siguiente punto a tratar será la instauración del Colegio de Pedagogía y la conformación de la propia pedagogía como carrera universitaria, abarcando aspectos fundamentales como sus sustentos teóricos, la evolución de sus planes de estudios, así como la labor de los principales exponentes que lograron dicha tarea.

2.3. El Colegio de Pedagogía.

Como se mencionó al final del apartado anterior, en 1929 al desaparecer la Facultad de Graduados y al separarse la Facultad de Filosofía y Letras de la Escuela Normal Superior, empezaron una serie de reestructuraciones más amplias dentro de la institución, siendo de las más trascendentales la que ocurrió en 1934, cuando la Escuela Normal Superior fue separada de la UNAM quedando adscrita a la Secretaría

¹³⁵ Acuerdo para la función independiente de la FFyL y la ENS citado en Gabriela Cano, *Op. cit.*, p. 570.

de Educación Pública dando así respuesta a la necesidad del Estado de centralizar la formación de profesores de educación básica y media.

En 1935, Ezequiel A. Chávez logró que en la Facultad se formara un departamento de Ciencias de la Educación desde el cual se impartió hasta 1954 la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Educación, abierta a quienes tuvieran el grado de maestría en otra especialidad ya fuera esta científica o humanística, es decir, esta maestría estaba encaminada a la formación pedagógica de profesores de nivel medio superior y superior, formados en otras disciplinas pues no se había planteado en este entonces la posibilidad de que la pedagogía constituyera por sí misma una carrera que formara parte de la oferta educativa de la Universidad y de la propia Facultad.¹³⁶ Fue hasta 1954, siendo director de la FFyL el licenciado Salvador Azuela que se inició una reestructuración completa tanto en lo académico como en lo administrativo de la entidad; para ello se conformó una comisión en la que participó, entre otros académicos, Francisco Larroyo, figura relevante para la transformación de la enseñanza de la pedagogía.

Entre las modificaciones que se propusieron estaba reformar los departamentos en colegios, en el campo que nos atañe el cambio tuvo un mayor trasfondo pues no sólo se modificó la denominación de Ciencias de la Educación por la de Pedagogía¹³⁷, sino el enfoque epistemológico, disciplinario y profesional, de allí que Larroyo diera paso al Colegio de Pedagogía otorgando los grados de maestro y doctor.

El cambio de departamento a colegio no fue solo nominal, sino también en el objetivo de formación profesional, su plan de estudios fue completamente renovado, estaba encauzado ya no solo a la formación de profesores, sino a la

¹³⁶ Al establecerse la ENAE, en el artículo 3° de su ley constitutiva se estableció claramente el curso de pedagogía dentro de la sección de humanidades. Fue Ezequiel A. Chávez quien cambió el nombre, primero a Ciencia y Arte de la educación, psicología y metodología como materia y después a la maestría en Ciencias de la educación. En el primer caso se podría considerar un posible rescate de los planteamientos de Herbart y Durkheim (posible porque no es un hecho que se valide en algún documento) al considerar la ciencia de la educación como aquella que describe qué es el fenómeno educativo, siendo la psicología la que le brinde una metodología; respondiendo de esta manera al proyecto de sociedad francesa que implicaba hacer de Francia un país claramente científico. En cuestión de la maestría en Ciencias de la educación podría decirse que se sigue sobre la línea de la tradición francesa, estando la pedagogía dentro de estas ciencias, de ahí que se hable de una formación pedagógica a pesar del nombre de la maestría, con lo cual se suma a los grandes problemas terminológicos que se han presentado a lo largo de los años. Véanse Alberto Carmona, *La pedagogía de Emile Durkheim*, p. 15, y Enrique Moreno y de los Arcos, *Pedagogía y ciencias de la educación*.

¹³⁷ Sobre este cambio de denominación hablaré con mayor profundidad en el apartado siguiente.

capacitación de profesionales en pedagogía aptos para organizar escuelas, efectuar investigaciones y desempeñar tareas de asesoría en diferentes instituciones¹³⁸.

El Colegio de Pedagogía empezó a funcionar como tal el 11 de abril de 1955 con una inscripción total de 17 alumnos, siendo el doctor Roberto Solís Quiroga quien impartió la primera cátedra, a la primera generación de la maestría en pedagogía.

En la “Gaceta de la Universidad” y bajo el título de: Nueva Carrera en la Facultad de Filosofía y Letras se podía leer:

La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México ha creado una nueva carrera: Pedagogía. Anteriormente existía únicamente como especialización; así podía obtenerse el grado de Maestro en Ciencias de la Educación cursando materias particulares después de terminada la maestría en cualquier otra especialidad. Desde ahora se ha organizado como carrera independiente, tomando en cuenta las necesidades de nuestro medio cultural y los fines mismos de la enseñanza respectiva. De la función social de la pedagogía depende el óptimo desarrollo de las cualidades psicológicas del individuo y, por consiguiente, de sus posibilidades de contribuir al progreso armonioso de la sociedad. El mejor camino para superar las conocidas fallas que en México resiente la educación es el mejoramiento, en todos sus aspectos, de la profesión de maestro. De la eficacia de este depende que la cultura se conserve y aumente, y se difunda en la colectividad¹³⁹.

Sucedo pues que, en 1959 durante la gestión de Francisco Larroyo como director de la Facultad de Filosofía y Letras el plan de estudios de 1955 fue renovado al introducir nuevas materias y al incluir un nuevo nivel de especialización a parte de la maestría y el doctorado: la licenciatura. Con este nuevo plan puesto en marcha en 1960¹⁴⁰, con una duración de tres años, se otorgaba el título de pedagogo; estaba organizado por materias obligatorias y optativas, contando con un total de 38 asignaturas de las cuales 32 eran obligatorias y tan solo 6 eran cursos semestrales optativos. Al profesional en pedagogía se le empezó a formar para desarrollar tareas de organización, investigación y asesoría o capacitación para profesores y/o instituciones educativas.

¹³⁸ Patricia Ducoing, *La pedagogía en la Universidad de México*, citado en Zayra Navarrete, *Op. cit.*, en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000401023&lng=es&nrm=iso#B24

¹³⁹ Gaceta de la Universidad citado en Enrique Moreno y de los Arcos, “Colegio de Pedagogía. Trigésimo aniversario” en *Principios de pedagogía asistemática*, p. 124.

¹⁴⁰ Zaira Navarrete, *Op. cit.*, en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000401023&lng=es&nrm=iso#B24

Años después, el 30 de noviembre de 1966 el H. Consejo Universitario aprobó un nuevo plan de estudios, con el que se otorgaba el título de licenciado en pedagogía, la duración de la carrera paso a ser de 4 años con un incremento de materias en el nuevo plan de estudios de 38 a 50, de las cuales 32 eran obligatorias y 18 eran optativas. La organización curricular también cambió, en el plan anterior era por materias obligatorias y optativas, este nuevo plan estaba organizado en cuatro áreas de conocimiento: Psicopedagogía, Sociopedagogía, Didáctica y organización escolar, y Teoría, filosofía e historia, por una de las cuales debía optar el estudiante. Este plan de estudios, a lo largo del tiempo tuvo diversas modificaciones; una de ellas fue la de que la elección del área se volvió opcional; otra consistió en la inclusión de nuevas materias optativas en 1975 y 1976, y estuvo vigentes hasta el año escolar de 2009.

Actualmente el Colegio tiene en operación el Plan de estudios 2010 de la licenciatura en Pedagogía, el cual fue aprobado por el H. Consejo Técnico de la FFyL de la UNAM en la sesión ordinaria celebrada el 27 de abril de 2007, después paso por la revisión del Consejo Académico del Área de las Humanidades y las Artes, que aprobó el proyecto el 5 de diciembre de 2008, y se pudo poner en marcha en el segundo semestre de 2009, al inicio del año escolar 2010, de ahí su denominación de Plan 2010, del cual me referiré con mayor precisión en el siguiente capítulo de esta tesis.

2.3.1. La persistente polémica: Ciencias de la educación vs. Pedagogía. El sustento de la pedagogía universitaria en la tradición alemana.

Como se apuntaló anteriormente, se considera necesario ahondar y puntualizar un poco más sobre el cambio de denominación que se produjo dentro de la ya conformada Facultad de Filosofía y Letras. Hay que tener en cuenta que durante las cinco etapas descritas en las que la Facultad se desarrolló, se van dibujando los inicios y la introducción del término Ciencias de la Educación ya sea por la creación de nuevas materias o por reconfiguraciones de los planes de estudio, teniendo a mi parecer, Ezequiel A. Chávez un papel significativo, pues desde los inicios de la entonces Escuela Nacional de Altos Estudios se inclinó por un desarrollo científico,

haciendo así evidente el impacto que tuvo en su vida profesional la educación formal positivista que recibió en su juventud¹⁴¹.

Ya en el primer apartado de este capítulo expuse de manera breve los tópicos fundamentales para entender la corriente positivista¹⁴², señalando que esta vino a representar una ruptura en la lógica en la que se sustenta la interpretación del mundo, dando lugar a una de las polémicas más discutidas dentro del ámbito educativo: Pedagogía vs Ciencias de la Educación. Dicho en palabras de la Dra. Alicia de Alba

La corriente positivista ha sido dominante no solo en el campo de las ciencias naturales, sino también en el de las ciencias humanas posicionándose como una de las más importantes teorías del conocimiento del objeto (TCO). De ahí que la polémica entre pedagogía y ciencias de la educación no pueda entenderse sin comprender antes la influencia dominante del pensamiento positivista en el campo de las propias TCO¹⁴³.

La autora propone dos vertientes analíticas, por un lado, las denominadas Teorías del Conocimiento del Objeto- TCO o postura epistemológica frente a la problemática de la construcción del conocimiento y por el otro, las teorías que explican o permiten la comprensión de lo educativo nombradas Teorías del Objeto Educativo- TOE.

En otras palabras, las TCO van a conformar los presupuestos filosóficos a partir de los cuales se conoce la realidad, tomas de postura o fundamentos teóricos sobre los problemas del conocimiento que permiten la problematización del objeto de estudio y estas a su vez darán paso a la construcción de las TOE, existiendo una relación TCO-TOE en la que las distintas escuelas de pensamiento, discursos educativos, conformaciones culturales y teorías educativas posibilitaran un análisis en torno a la polémica ya antes mencionada, pero ¿cuál es el preámbulo que llevó a debatir y reflexionar sobre el estatuto de los conocimientos educativos?

Lo que ahora se entiende como la polémica pedagogía vs. ciencias de la educación puede remontarse a una controversia generada a partir del siglo XIX con la aparición

¹⁴¹ Héctor Díaz, "Ezequiel A. Chávez: Rasgos de su trayectoria y pensamiento político educativo", *Revista Perfiles educativos*, N°84, 1999 en <https://www.redalyc.org/pdf/132/13208405.pdf>.

¹⁴² Hablando expresamente del positivismo decimonónico representado por Augusto Comte y Stuart Mill pues más adelante en la década de los años veinte aparecerá como el resultado del desarrollo de la lógica lo que se conoce como positivismo lógico.

¹⁴³ Alicia de Alba, "Teoría y educación. Notas para el análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción, carácter y tipo de las teorías educativas", en *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. p. 27.

de las llamadas ciencias del espíritu, humanas o sociales al hacerse evidente que la sociedad, la vida de las personas y las relaciones que en ella se generan no pueden considerarse como algo establecido ni claro.

El hombre fue desafiado a finales del siglo XVIII. Tuvo lugar uno de esos acontecimientos que conmueven hasta los cimientos del mundo social, (...), la Revolución Francesa, (...), hasta cierto punto, las relaciones sociales, la cultura, el pasado y porvenir de la sociedad, funcionaban inconscientemente, a semejanza de las fuerzas elementales del cosmos. Pero desde el momento en que la sociedad europea entró en crisis, se convirtió en un problema para sí misma a nivel de la práctica (modo de organización) y se hizo evidente la ignorancia teórica (modo de comprensión). De esta manera, quedaba expedito el camino para la aparición de las ciencias del hombre y, en particular, de las que conciernen a la sociedad¹⁴⁴.

Es en este momento de crisis que señala Mardones en que el mundo social se volvió enigmático, que se genera la discusión sobre la científicidad de las ciencias del espíritu, humanas o sociales, pues mientras algunos teóricos pretendían que estas nuevas ciencias dependieran del modelo físico-matemático de las ciencias naturales, algunos otros apoyaban su autonomía y emancipación de dicho modelo.

Sucede pues que Augusto Comte con su positivismo científico y bajo sus premisas de observación, experimentación y comprobación pretenderá hacer ciencia social, económica, histórica, etc., empeñándose en la constitución de un lenguaje científico unívoco que permita el establecimiento de leyes. Por su parte, frente a la inconformidad de sustentar a las ciencias del hombre con la filosofía positivista, se forjó en Alemania una tendencia anti- positivista, la hermenéutica, teniendo entre sus más importantes representantes a Droysen, Dilthey, Simmel, Max Weber y los neokantianos de la escuela de Baden, Wilhelm Windelband y Heinrich Rickert.

Lo que unifica a todos estos pensadores es su oposición a la filosofía positivista, el rechazo al monismo metodológico, rechazo a la física-matemática como canon ideal regulador de toda explicación científica, rechazo del afán predictivo y causalista y de la reducción de la razón a razón instrumental¹⁴⁵.

Serán las aportaciones de Droysen y Dilthey las que tendrán un papel fundamental dentro del paradigma hermenéutico, pues serán pieza clave para fundamentar el modelo de las ciencias humanas y apartar a éstas del modelo positivista. A Droysen se

¹⁴⁴ José María Mardones, *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Nota histórica de una polémica incesante*, p. 28.

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 30.

le atribuye la introducción y utilización de la distinción entre explicación y comprensión, en alemán, *Erklären* y *Verstehen*, siendo este último el que representaría una concepción metodológica propia de las ciencias humanas¹⁴⁶.

Es así que nos encontramos ante la confrontación de dos paradigmas: el positivismo y la hermenéutica, los cuales vendrían a formar parte de las ya antes mencionadas teorías del conocimiento objeto y que por sus postulados acerca de la ciencia y de lo que tiene que ser considerado como tal, se inscriben en lo que formalmente se conoce como la tradición aristotélica y galileana¹⁴⁷, dos planteamientos diferentes que proporcionan los elementos que han de ser necesarios para designar a una interpretación como científica.

La tradición aristotélica se va a caracterizar por considerar de manera central los aspectos teleológicos (fines) y axiológicos (valores) de los procesos sociales, va dirigida a responder las preguntas ¿por qué? y ¿para qué? Esta tradición es la que origina el desarrollo de la perspectiva de la comprensión (*Verstehen*) en las ciencias sociales. La tradición galileana por su parte se caracteriza por una visión funcionalista y mecanicista del conocimiento centrada en el ¿qué? y el ¿cómo? buscando la explicación causal de los fenómenos (*Erklären*), vinculada así a las ciencias naturales.

Siguiendo con este orden de ideas y con el afán de superar la racionalidad de corte positivista, Dilthey realizará una distinción entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu o humanas, fundamentándolas bajo la perspectiva dialéctico-hermenéutica, “acentuará además en las ciencias humanas la pertenencia del investigador y la realidad investigada al mismo universo histórico destacando una unidad sujeto-objeto que permite la comprensión desde dentro de los fenómenos históricos sociales, humanos”¹⁴⁸, de ahí que ya no se busque la comprensión.

Ante tal distinción, Dilthey dedicará gran parte de su obra a fundamentar las ciencias del espíritu y a consolidar a la pedagogía como ciencia dentro de las mismas,

¹⁴⁶ George von Wright, *Explicación y comprensión*, p. 23.

¹⁴⁷ José María Mardones, *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Nota histórica de una polémica incesante*, p.20

¹⁴⁸ José María Mardones, *Op. cit.* p. 31.

retomando algunas de las premisas de Kant y de otros de sus predecesores, pero adecuándolas a su propia filosofía¹⁴⁹.

Cabe destacar que el interés de Kant, Herbart y Dilthey, entre otros autores de la llamada tradición alemana de pedagogía, por reconocerle un estatus de ciencia a la pedagogía fue a partir de que se le considera como un campo dedicado al estudio de la educación que se diferenciaba de su práctica, pero ¿en qué momento ocurre esta consideración?

Un antecedente de esto se localiza en Francia ya que “fue el primer país donde la escuela se reconoció con un carácter de institución pública, laica y obligatoria”¹⁵⁰, siendo la expansión de la educación básica la que motivó “la construcción de un sistema de conocimientos para sustentar la formación acelerada de maestros”¹⁵¹, dando lugar a la creación de centros especializados para la formación de maestros cuyos orígenes se remontan a la Escuela Normal Superior creada en Francia en 1794. Boris Tristá expresa que “si bien existían algunos antecedentes de sistematización de bases conceptuales para la actividad educativa (Comenio, Rousseau), la creación de centros especializados en la formación de maestros consolidó esa necesidad, y de ahí el desarrollo de un pensamiento teórico sobre el tema”.¹⁵² De este modo los conocimientos sobre educación se englobaron en un nuevo campo al que se denominó Pedagogía.

[Se utiliza] la expresión pedagogía como una categoría general para designar un campo disciplinar de estudio e investigación que se institucionalizó y academizó durante el siglo XVIII, a través de la primera cátedra de pedagogía, creada en 1779 en la Universidad de Halle, para lo cual se nombró al pedagogo Ernst Christian Trapp, quien luchó por darle una autonomía a la pedagogía, oponiéndose a las

¹⁴⁹ Si bien, los planteamientos de Dilthey son importantes dentro del ámbito educativo para comprender por qué la pedagogía es considerada o debe ser considerada una ciencia, estimo que se requiere tanto de una reflexión profunda como de un análisis bastante amplio, por lo que en este trabajo no se ahondará en ellos. Sin embargo, para su profundización véase: Itzel Casillas, *La pedagogía como ciencia del espíritu. Aproximaciones al proyecto filosófico de Wilhelm Dilthey*, 2015, UNAM.

¹⁵⁰ Martín Muñoz, *El desplazamiento de la identidad en los procesos de formación de docentes: el caso de las escuelas normales de México*, p. 5.

¹⁵¹ Boris Tristá, “Hacia una teoría de la educación”, en *Educación: teoría y práctica*, p. 8.

¹⁵² *Idem*.

injerencias políticas y religiosas sobre la educación, y planteó, además, que dicha disciplina tuviera un sustento científico (empírico-experimental)¹⁵³.

En función de las generalizaciones anteriores, es conveniente tenerlas en consideración para comprender que, a lo largo del acontecer sociohistórico en torno a la educación, se han gestado varias concepciones que han cuestionado o no el carácter científico de la pedagogía, así como también se ha debatido por considerarla un arte, una técnica, una ciencia o incluso una filosofía. Algunos autores la consideran la ciencia de la educación, otros la ubican dentro de la amplia gama de las ciencias de la educación, mientras otros consideran que es una disciplina científica, pero que aún no alcanza el rango de ciencia. Sea cual sea la concepción no hay que olvidar que “obedecen no solo al pensamiento del autor en cuestión, sino sobre todo al ideario de una época, [...] que se conforma por formas de practicar la educación, definirla y pensarla bajo las condiciones y el estatuto del conocimiento de un tiempo y lugar”¹⁵⁴.

Visto de esta forma, resulta claro discernir que hasta este momento se han esbozado tres diferentes tradiciones que nos arrojan la polémica ya desde un inicio planteada: la anglosajona, la alemana y la francesa. De la primera tan solo me limitaré a señalar la contrariedad que se ha generado dentro de esta. Como lo refiere Moreno y de los Arcos, en la tradición anglosajona el vocablo *pedagogy*, es normalmente suplido por la palabra *education* que significa el fenómeno y la ciencia que lo estudia.

El *Webster's New International Dictionary* señala que *education* -en su segunda acepción [...]- se define como *act or process of educating*. La acepción quinta es el origen de nuestros problemas. De acuerdo con ella *education* es, también, a *science dealing with the principles of teaching and learning in general or in special subjects*¹⁵⁵.

En otras palabras, no se hace una diferenciación entre la ciencia en sí y el fenómeno que se estudia, poniendo en crisis e ignorando la larga tradición que el vocablo posee, sin embargo, dentro de esta tradición se pueden hallar análisis rigurosos que permiten dentro del habla inglesa empezar a hacer uso del término pedagogía y así diferenciar

¹⁵³ Alexander Ortiz, *Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación*, p. 11.

¹⁵⁴ Itzel Casillas, *La pedagogía como ciencia del espíritu. Aproximaciones al proyecto filosófico de Wilhelm Dilthey*, p. 6.

¹⁵⁵ Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática*, p.35.

la ciencia de su objeto de estudio; como en su momento lo hizo el pedagogo John Dewey, quien planteaba necesaria la conformación de una ciencia de la educación.

Hablando expresamente de la tradición alemana y francesa, se debe considerar que, mientras la primera se ha preocupado por que la pedagogía no sea absorbida por otros discursos educativos para que así logre configurar su identidad considerándola como la ciencia de la educación, la segunda, por el contrario, ha asumido la denominación de ciencias de la educación oponiéndose al de pedagogía a partir de trabajos como el de Gastón Mialaret *Les sciences de l'éducation*.

Las ciencias de la educación según Mialaret “están constituidas por un conjunto de disciplinas que estudian las condiciones de existencia, de funcionamiento y de evolución de las situaciones y de los hechos educativos”¹⁵⁶, afirma que estas ciencias tienen en común a la educación como objeto de estudio excluyendo la noción de pedagogía y en sustitución de esta usa el término ciencias pedagógicas, como aquella parte de las ciencias de la educación especializadas en estudiar el funcionamiento y dinámica de las situaciones educativas cotidianas. En general Mialaret clasifica las ciencias de la educación en tres categorías:

1. Ciencias que estudian las condiciones generales y locales de la institución escolar: historia de la educación, sociología escolar, demografía escolar, economía de la educación, educación comparada.
2. Ciencias que estudian la relación pedagógica y el propio acto educativo (ciencias pedagógicas): ciencias que estudian las condiciones inmediatas del acto educativo (fisiología de la educación, psicología de la educación, psicología de los grupos reducidos, ciencias de la comunicación), ciencias de la didáctica de las diferentes disciplinas, ciencias de los métodos y técnicas y ciencias de la evaluación.
3. Ciencias de la reflexión y de la evolución: filosofía de la educación y planificación de la educación y teoría de los modelos¹⁵⁷.

Así las ciencias de la educación para este autor son en síntesis la unión de tres subconjuntos de ciencias, en donde la pluridisciplinariedad justifica la adopción de la expresión en plural y da lugar a la unidad epistemológica, ya que, si la finalidad de las ciencias de la educación es describir y explicar los procesos y efectos de las acciones formativas al mismo tiempo que se desea originar una tecnología que permita

¹⁵⁶ Gastón Mialaret, *Ciencias de la educación*, p. 39.

¹⁵⁷ Gastón Mialaret, “Cuadro general de las ciencias de la educación”, *Op. cit.*, p. 44.

optimizarlos, entonces esa unidad garantizará su congruencia. Mialaret lo expresa de la siguiente manera:

La pluridisciplinariedad constituye la piedra angular de la unidad y de la autonomía de las ciencias de la educación, [...] la explicación de un hecho educativo no es nunca simple; muy a menudo es incompleta, y por lo tanto inexacta. La explicación pluridisciplinaria es, pues, esencial en este campo, dada la complejidad de los fenómenos¹⁵⁸.

Pero además de esta amplitud disciplinar, el cambio terminológico puede ser entendido como una tendencia hacia la positividad científica y en consecuencia, hacia la desvinculación de la filosofía, pero de una filosofía especulativa normativa, para así permitir que las ciencias de la educación construyan un Corpus y una metodología sobre la base de la observación y experimentación, “el método hipotético-deductivo experimental, completado con otros modos de análisis cualitativos, sería el garante de la validez y objetividad científicas”¹⁵⁹.

En la última de las categorías que se da de las ciencias de la educación, se puede encontrar a la filosofía de la educación; al describirla el Mialaret comienza diciendo que es posible esquematizar un cuadro de las ciencias de la educación sin dejar un lugar importante para la filosofía de la educación puesto que ha perdido importancia en comparación con el desarrollo de las otras disciplinas, sin embargo, no puede decirse que es posible prescindir de esta, debido a que es el trabajo de la filosofía de la educación no solo el seleccionar y analizar los objetivos educativos para que sean coherentes entre todas las disciplinas que conforman a las ciencias de la educación, sino que también “debe aclarar los problemas y contradicciones que radican en el acto de educar, las cuales van más vinculadas a los conceptos usados en educación, (cultura y naturaleza; libertad y condicionamiento, etc.) además de investigar las condiciones de posibilidad de la educación”¹⁶⁰.

En tal sentido, podría señalarse que la filosofía de la educación corresponde, en primer lugar, a una filosofía que es entendida como un saber que estructura y pone en orden y coherencia los resultados y aportaciones que se dan dentro del conjunto de las ciencias de la educación; y en segundo lugar, la filosofía de la educación contribuye

¹⁵⁸ Gastón Mialaret, “Inter e intradisciplinariedad”, *Op. cit.*, p. 77.

¹⁵⁹ Agustín Escolano, *Las ciencias de la educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos*, p. 368.

¹⁶⁰ Gastón Mialaret, *Op. cit.*, p. 74.

con un análisis lingüístico, lo que la vincula a la llamada filosofía analítica, la cual se centra precisamente en el análisis de los conceptos y el lenguaje. De ahí, que, para Mialaret dentro de su planteamiento de las ciencias de la educación, “la filosofía de la educación [adquiera] un sesgo cientista y logicista que lleva a una dimensión de análisis de las situaciones educativas que no podrían aportar las otras ciencias de la educación”¹⁶¹.

En lo que respecta a la tradición del pensamiento alemán, cuando se habla de ciencia de la educación o pedagogía es necesario tener presentes algunas circunstancias particulares que le han permitido alcanzar un importante reconocimiento en el campo de las ciencias sociales o humanas. En el contexto alemán, la pedagogía se ha caracterizado por estar fuertemente ligada a su tradición de pensamiento filosófico y por encontrar en la filosofía un apoyo fundamental para su proceso de consolidación, en el que desde sus comienzos resalta el hecho de la reflexión elaborada sobre la educación (*erziehung*) y la formación (*bildung*), lo cual puede constatarse en los mismos postulados de Dilthey, pues además de las aportaciones que realizó para sostener la cientificidad de la pedagogía, también destacan las que desarrolló en torno al vínculo entre filosofía y pedagogía, principal característica de diferenciación con la tradición francesa.

Dilthey va a referirse a la vida familiar como una de las primeras instancias en que se da la actividad educativa, específicamente en la relación padres-hijos, sin embargo, la familia no es una entidad aislada que pueda satisfacer por completo la educación que requieren los individuos en una sociedad, [...], la educación desde la familia hasta la escuela, posee la exigencia de conciliar las aptitudes psíquicas del individuo, su finalidad de vida, así como las profesiones para el rendimiento máximo no solo a nivel familiar sino colectivo. La educación se da además en distintas instituciones sociales, bien para los no adultos como para los adultos, [...], la educación [entendida] como un sistema cultural de acción formadora¹⁶².

A mi entender, se tiene entonces que en la tradición pedagógica alemana se hace una diferenciación, primero, entre la educación, la cual conlleva una interacción entre dos instancias, en este caso la familia y la escuela estando esta última vinculada a la sociedad para que a partir de sus necesidades se pueda ofrecer un desarrollo valioso así como un grado máximo de rendimiento; segundo, con la formación, que no va a

¹⁶¹ *Ibid.*, p. 75.

¹⁶² Itzel Casillas, *Op., cit.* p. 76.

negar la relación con el mundo social, pero que alude sobre todo al proceso de apropiación e interiorización de la cultura y que va a considerar los efectos que dicho proceso de apropiación tenga sobre el individuo. Es decir, la formación va encaminada al perfeccionamiento, visto como el fin en sí mismo. De ahí que “el concepto de formación [tenga] que ver con los fines en sí mismos que el hombre posee para sí, donde se conjugan sentimientos, pasiones, saberes, etc. [mientras que] la educación no es un fin en sí mismo, sino que sirve como despliegue de la vida psíquica”¹⁶³.

Ahora bien, ya que la educación puede entenderse como el sistema cultural de un pueblo o generación que determina el ideal educativo tomando en cuenta su carácter histórico, la pedagogía será entendida por Dilthey como la ciencia que debe estar sujeta al conocimiento de ese sistema cultural, en palabras del autor, “surge en la sociedad, de una parte, el problema de la regulación de la conducta del adulto, cuya ciencia es delimitada como política, y de otra, el de la cultura o educación del no adulto, cuya ciencia es determinada como pedagogía”¹⁶⁴.

De esta manera educación y pedagogía se entretajan mediante una visión acerca del estado cultural de un pueblo, abarcando la formación del individuo, la influencia y el conocimiento generacional que fomentan una forma de vida determinada. Así se recupera el planteamiento kantiano en el que la pedagogía debe ser una teorización de los hechos del terreno educativo, incorporando fines y valores que contribuyan al perfeccionamiento humano; logrando con esto que la pedagogía tenga una fundamentación filosófica.

En este sentido Dilthey planteará que la pedagogía “es la meta práctica más alta a que puede conducir la filosofía, (...), la pedagogía es el supremo fin práctico, para el que la reflexión filosófica nos puede dar la clave”¹⁶⁵. Con este planteamiento queda más claramente establecido un vínculo filosofía-pedagogía, el cual pudiera ser entendido también como el vínculo teoría- práctica, pues como la Dra. Itzel Casillas destaca, “la filosofía desarrolla una necesidad de actuar y coincide entonces con una de las

¹⁶³ Wilhelm Dilthey, “Teoría de la concepción del mundo”, citado en Itzel Casillas, *Ibid.*, p. 78.

¹⁶⁴ Wilhelm Dilthey, “Fundamentos de un sistema de pedagogía” en Itzel Casillas, *Ibid.*, p.79

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 91

intenciones de la pedagogía que es incidir en el terreno de la perfección de la formación del hombre”¹⁶⁶.

Visto de esta forma, las generalizaciones y elementos conceptuales anteriores sobre la pedagogía como la ciencia de la educación, su vinculación con la filosofía, la relación con la parte histórica y descriptiva de los ámbitos culturales se convirtieron en la característica esencial que dio sustento y forma a la tradición alemana, de la cual Francisco Larroyo asimiló estos y otros planteamiento para la conformación de la llamada pedagogía universitaria.

Como se expuso en el apartado anterior, ante la creación del Colegio de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, Francisco Larroyo estaba dando comienzo a su vez a una nueva pedagogía universitaria, apartada y distinta de la que podía tener la SEP con las Escuelas Normales, pero ¿Cuál era el sustento de esta nueva pedagogía universitaria? Como resultado de los tres años que Larroyo pasó estudiando filosofía en Alemania, la fundamentación de la pedagogía universitaria estaba dada por una fuerte carga filosófica proveniente de las ideas de Kant, la pedagogía social de Paul Natorp como parte del neokantismo de la escuela de Marburgo, así como algunas ideas del neohumanismo.

Se puede afirmar que uno de los antecedentes fundamentales para Kant al escribir su propuesta pedagógica fue el *Emilio* de Rousseau, “Kant habría de quedar fascinado por lo propuesto por el ginebrino, básicamente al plantear que a través de la educación habría que dejar que la naturaleza se expresara para que así se pudiera educar física, intelectual y moralmente al individuo”¹⁶⁷.

Mediante la educación se desarrollan una serie de disposiciones, el autor propone una parte positiva de la educación la cual es la cultura, aspecto clave para los postulados de la pedagogía social de Natorp.

El hombre llega a ser hombre exclusivamente por la educación; es lo que la educación hace de él. En la educación se encuentra el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana; por ella el hombre puede alcanzar su destino,

¹⁶⁶ Itzel Casillas, *Op., cit.* p. 92

¹⁶⁷ Renato Huarte, *La tradición pedagógica de Kant, Herbart, Dilthey y Natorp: discusiones en torno a la pedagogía como ciencia*, p. 38

pero ningún individuo puede alcanzarlo solo. No son los individuos sino la especie humana la que puede lograr este fin¹⁶⁸.

En cuanto a la Pedagogía Social, Paul Natorp será uno de los integrantes de la escuela de Marburgo quien fundamentalmente se dedicará al estudio de lo pedagógico, para él la pedagogía será científica en tanto es social, de ahí que, aunque sus postulados tengan una base en los de sus antecesores como Herbart¹⁶⁹, se llega a una serie de discernimientos. Natorp concibe a la pedagogía como una ciencia, “por pedagogía se entiende la ciencia de la formación, esto es, el fundamento teórico para distinguir las cuestiones referentes a la educación y a la instrucción, la palabra pedagogía no solo significa educación de los niños, se refiere a la obra entera de elevación del hombre a lo alto de la plena humanidad”¹⁷⁰, Sin embargo, a diferencia de Herbart para quien los fundamentos de la pedagogía como ciencia se encontraban en la ética vista como filosofía práctica, y en la psicología con una visión individualista, Natorp propone algo más amplio:

El problema de la educación no se puede determinar solo mediante la ética, sino que a él pertenece de igual modo la lógica, como legislación del pensar; la estética, como legislación de la libre fantasía creadora; la filosofía de la religión, como crítica de los fundamentos de las especiales consideraciones objetivas, elevadas por la conciencia religiosa. El problema de la formación o de la educación es el desarrollo armónico de la esencia anímica del hombre, [...], la psicología no puede ser, tampoco, la única fuente de conocimiento para la determinación del camino y del medio de la educación, en una pedagogía concebida profundamente, han de converger todas las ciencias¹⁷¹.

De esta manera se entiende que aunado a que la pedagogía se apoye en la filosofía, la educación es un fenómeno complejo debido a que la tarea educativa va dirigida al hombre, quien deja de verse como un ser individual para ser considerado como un sujeto inserto en la sociedad. La educación será un proceso de transformación humana basada en la historia y el cambio de la propia cultura mediante las actividades que realiza el ser humano.

Toda actividad educadora se realiza sobre la base de la comunidad. El individuo humano aislado es una mera abstracción, lo mismo el átomo de la física; en realidad no existe el hombre, sino la comunidad humana. La legalidad de la

¹⁶⁸ Immanuel Kant, *Tratado de pedagogía*, citado en Elías Burgos, *Kant: educación y pedagogía*, p. 3.

¹⁶⁹ Renato Huarte, *Op. cit.*, p. 73.

¹⁷⁰ Paul Natorp, *Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*, p. 186.

¹⁷¹ *Idem.*

producción de todo contenido de la educación humana es, para todos, la misma; por tanto, todo contenido de la educación humana es en sí mismo comunal¹⁷².

Para Larroyo, la educación es un proceso que involucra a toda la sociedad, y acorde con Kant, cree que sirve para elevar la naturaleza humana hasta llegar a un desarrollo pleno. Encuentra en la teoría kantiana y en la postulación neokantiana de la pedagogía social el medio perfecto para plantear su idea de la educación del hombre, así como su modelo pedagógico.

En el modelo propuesto por Larroyo, el ser humano es un ser social, por ello el hombre no puede concebirse como un ente individual puesto que el hombre en conjunto crea la cultura y la cultura es una filosofía de los valores. De aquí se desprende la pedagogía de la cultura la cual:

[...] ofrece y ordena los objetivos fundamentales de la educación, en tanto sectores o dominios de la cultura, cuantos el hombre es capaz de crear y asimilar. Aborda, reconociendo en cada caso el valor propio de las diferentes facetas del proceso formativo, desde los fines de la cultura física e higiénica, hasta los problemas relativos a la educación religiosa. Promotor y conservador de la cultura es la persona humana en formación; formación que sólo termina con la muerte, y que tiene su base ontológica en la individualidad como expresión de un tipo humano y su orientación en los valores y fines, posibles dentro de una realidad histórico-cultural¹⁷³.

Ahora bien, en lo que se refiere al neohumanismo pedagógico, Francisco Larroyo también concordaba con algunas de los postulados de dicha corriente, la cual considera que la educación es el desarrollo de una capacidad interna y no una imposición de algo externo, siendo esta la base para desarrollar plenamente las facultades humanas¹⁷⁴. Los neohumanistas se inclinaban por una educación integral, pero no solo de cuerpo y mente, sino de espíritu, corazón y mano. Pestalozzi, uno de los más grandes representantes de esta corriente filosófica lo describe de la siguiente manera: “ocuparse del espíritu consistía en el desarrollo intelectual del alumno, cultivar

¹⁷² *Ibid.*, p. 187.

¹⁷³ Francisco Larroyo, *Sistema de la filosofía de la educación*, citado en Lilia Delgado, *El personalismo pedagógico de Francisco Larroyo*, p. 94.

¹⁷⁴ Es lo que Larroyo define como personalismo pedagógico, la persona íntegramente formada es un hombre capaz de acción y de pensamiento con viva conciencia de los valores culturales. Un hombre que despliega su individualidad en un mundo social.

el corazón era desarrollar su conciencia moral y la mano era prepararlo para la vida práctica o técnica”¹⁷⁵.

Siguiendo las generalizaciones anteriores, es así como sustentada tanto en la filosofía kantiana, el neohumanismo, la pedagogía de Pestalozzi y la social de Paul Natorp, además de las influencias e inquietudes filosóficas, humanistas y pedagógicas de dos de sus maestros universitarios; Antonio Caso y Ezequiel A. Chávez, que Larroyo articula su concepción de la pedagogía universitaria, dejando atrás la formación de profesores para hacer ver a la pedagogía como una teoría de la formación del hombre, creando una ciencia humana ligada a la filosofía y a las humanidades, reflexionando sobre la dirección del quehacer educativo, sus fines y medios. “Pedagogía como la flor de la filosofía”, esa es la noción pedagógica de Francisco Larroyo que retoma Zaira Navarrete¹⁷⁶ para subrayar precisamente el establecimiento de una frontera entre la formación de profesores de educación básica y la ciencia/teoría de la formación del ser humano, claramente heredera de Dilthey y de la tradición alemana.

Concluyo este capítulo señalando que tanto el Colegio de Pedagogía como la propia pedagogía universitaria se constituyen en una serie de procesos que se van a caracterizar por diversos momentos de enfrentamientos y articulaciones intelectuales y políticas, así como de momentos de sustituciones e innovaciones que van desde la creación de una nueva nación mexicana a partir de la llegada de una filosofía positivista completamente nueva para el país y que vio su desarrollo desde el ámbito educativo con la educación elemental dibujándose los albores de la pedagogía en México a través de lo que se ha nombrado como una pedagogía normalista, destinada a la educación básica pasando por la instauración de una Universidad Nacional y de una Escuela Nacional de Altos estudios, hasta llegar a la creación de una profesión que se posicionó como indispensable social y académicamente pues a través de la pedagogía universitaria se invita a la investigación, a la reflexión de los problemas del país respondiendo así a las exigencias de la sociedad; y que con las modificaciones

¹⁷⁵ Pestalozzi, *Canto del cisne* citado en Zaira Navarrete, *Proceso de construcción identitaria del pedagogo universitario* en https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0100-1574200800020001

¹⁷⁶ Zaira Navarrete, *Proceso de construcción identitaria del pedagogo universitario* en https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0100-1574200800020001

de sus planes de estudio se ha ido renovando conceptual, metodológica y operativamente tomando en cuenta los retos que la educación ha planteado, demandando así profesionales actualizados capaces de comprender y resolver los problemas que se presenten en el ámbito educativo.

En el capítulo siguiente abordaré más expresamente el Plan de Estudios 2010 de la licenciatura en pedagogía de la FFyL de la UNAM, el cual será un referente para llegar al análisis principal de este trabajo, la Educación No formal como materia importante y de carácter obligatorio dentro del Plan de Estudios.

CAPÍTULO 3- La incorporación de la Educación No Formal como asignatura en el Plan de Estudios 2010 de la Licenciatura en Pedagogía.

El planteamiento de este capítulo se centra en la exposición de los planes de estudios que han tenido lugar en el Colegio de Pedagogía y que han formado a varias generaciones de profesionales bajo una visión específica de la época y momento en el que tuvieron lugar. De este modo se tiene un panorama de la evolución de este proceso que comienza con el primer plan de estudios de la Maestría en Pedagogía y con el que se establecía de forma oficial la pedagogía universitaria, pasando por la creación de la Licenciatura en Pedagogía, la instauración del plan de 1966, hasta llegar al plan de estudios 2010.

Para ello fue necesario primero establecer una base conceptual de lo que en este trabajo se entendería por plan de estudios para finalmente cerrar el capítulo con un apartado que intenta dar una respuesta precisa a la pregunta de investigación de este trabajo.

3.1. El plan de estudios como ámbito de análisis: definición y controversia con el término curriculum.

En el capítulo anterior se esbozaron las condiciones que posibilitaron la conformación del Colegio de Pedagogía y por consiguiente de la Pedagogía como carrera universitaria y como profesión. Se abordaron tanto condiciones históricas, institucionales, epistemológicas, de intereses políticos, así como los momentos de la formación profesional con la implementación de los planes de estudios, los cuales conllevaron a unos lineamientos y a una conceptualización de dicha carrera y del profesional en Pedagogía; justamente es esta línea la que me permitirá el desarrollo del presente capítulo y del análisis que me atañe.

Me gustaría comenzar diciendo que la formación profesional constituye un proceso por el cual los individuos son capaces de desarrollar un compromiso social y laboral, de ahí que la profesión siempre vaya unida al desarrollo de la sociedad. La palabra profesión proviene del latín *professi- onis* que significa acción y efecto de profesar¹⁷⁷, sin

¹⁷⁷ Cf. Real Academia Española, “profesión” en *Diccionario de la lengua española [en línea]*, 2021. <https://dle.rae.es/profesi%C3%B3n>

embargo, me gustaría recuperar la definición dada por Francisco Arce en la que la profesión es entendida como “la posesión de conocimientos científicos, humanísticos o artísticos especializados, adquiridos por medio de un estudio formal acreditado de alguna manera y cuyo ejercicio público se hace a cambio de una remuneración”¹⁷⁸. Dicho esto, puede decirse que la adquisición de conocimientos, el desarrollo de la educación superior en México y por ende de las mismas profesiones están condicionados bajo el diseño de planes y programas de estudios, siendo este un ámbito que en la segunda mitad del siglo XX se empezó a convertir en una especialidad pedagógica y la cual abarca la planeación de las acciones educativas, considerando desde las de mayor proporción, por ejemplo, el cómo se va a desarrollar y constituir una institución educativa, hasta llegar a las de menor proporción, pero no por eso menos importantes, como lo son la planeación curricular o la planeación de una clase.

Tal especialidad debe comprenderse como una actividad que está comprometida con el futuro, este compromiso atiende a tres dimensiones: social, institucional e individual.

Pensar en el diseño de planes y programas de estudio es pensar en la profesión, en la inserción social del profesional, en los sectores a quienes va a beneficiar con su práctica, en su concepción de vida y en su orientación. También es pensar en las formas de producción del conocimiento, en las relaciones entre teoría y práctica, la docencia, la investigación y el servicio. Es pensar globalmente la función de la Universidad en la sociedad¹⁷⁹.

Hablar del diseño de planes de estudio nos sitúa en un campo de estudio complejo, no sólo por la importancia que tiene en el contexto educativo, sino también por la manera en que su conceptualización se ha ido construyendo a través de la historia y que ha repercutido en la interpretación que se le da en la actualidad, pues en torno a dicha especialidad pedagógica con frecuencia se escucha la utilización de términos como: plan de estudios, curriculum, currículo, diseño curricular; algunas veces usados como sinónimos y muchas otras aludiendo a elementos distintos.

Precisamente para abordar estas cuestiones, considero conveniente recuperar algunas consideraciones del texto del Dr. Enrique Moreno y de los Arcos, “Plan de estudios y

¹⁷⁸ Francisco Arce *et al.*, *Historia de las profesiones en México*, p. 1.

¹⁷⁹ Alfredo Furlán, *Op. cit.*, p. 16.

“Curriculum”, versión publicada en el año 2002 en *Paedagogium. Revista mexicana de educación y desarrollo*, esto con el propósito de sentar una base más sólida para el término que se estará utilizando en adelante y estimando la pertinencia de este texto por el análisis histórico conceptual realizado alrededor de los vocablos plan de estudios y curriculum.

Si bien antes no había un documento que fijara claramente lo que se debía enseñar, a quién y cómo enseñarlo y quién debía enseñar, si existían ciertos conocimientos y valores necesarios para el tipo de hombre que se deseaba formar, por lo que la significación tanto del término plan de estudios como de curriculum, ha estado implícita de alguna manera durante el desarrollo de las civilizaciones, aunque es conveniente preguntarse dónde y cuándo se originaron y si su significado ha sido siempre el mismo o se ha transformado. “Lo que de antiguo se ha denominado en inglés con la expresión latina *curriculum* (carrera), ha sido conocido, también de antiguo, tanto en la tradición latina como en la castellana como *plan de estudios*”¹⁸⁰.

El vocablo curriculum se fue infiltrando poco a poco en nuestro vocabulario, principalmente por las traducciones que se hacían del inglés al español de las obras realizadas sobre esta nueva especialidad conocida en Estados Unidos bajo los nombres de *curriculum development*, *curriculum design* o *curriculum building*¹⁸¹; siendo los tratados tanto de Ralph Tyler como de Hilda Taba los que más influyeron en la década de los años setenta con respecto a la concepción del curriculum como producto del proceso de la planeación educativa y de los cuales se podrían hallar en nuestro país bajo la acepción castellanizada, currículum.

Cabe mencionar que la procedencia del término es bastante discutible. El Dr. Moreno y de los Arcos alude que, de antaño, el término curriculum proviene de la palabra latina *currere* con un significado de carrera física, a pie o a carro¹⁸², por su parte, Pérez Gómez y Gimeno Sacristán mencionan que el significado del término ya se utilizaba en la antigua Grecia para referirse al *Trivium* y el *Cuadrivium*¹⁸³. Por otro lado, entre los

¹⁸⁰ Enrique Moreno y De los Arcos, *Plan de estudios y “Curriculum”*, p.3

¹⁸¹ *Idem.*

¹⁸² Enrique Moreno y De los Arcos, *Plan de estudios y “Curriculum”*, p.8.

¹⁸³ José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, p.137

autores también se menciona la existencia de la palabra latina *cursus*, la cual, teniendo significados como duración, curso, viaje y recorrido, la aproximaron a un sentido pedagógico, de ahí que tanto en español como en inglés el término *course* signifique pedagógicamente curso y se use como sinónimo de carrera en un sentido meramente escolar.

Lo anterior ha llevado a rastrear que la palabra latina *curriculum* se habría usado como equivalente de *course* en la universidad de Glasgow en el siglo XVII, haciendo que esta primera tuviera un uso oficial en las universidades escocesas, abriéndose paso en los ambientes académicos y consolidándose definitivamente primero en el inglés e infiltrándose tiempo después en otras lenguas, desplazando en la nuestra el concepto de plan de estudios.

Con respecto a la concepción de plan de estudios, el Dr. Moreno y de los Arcos hace alusión a que ésta tiene su origen en la locución latina *ratio studiorum*, donde la palabra *ratio* tiene como significado: cálculo, cuenta, consideración, poseyendo también el sentido de plan. Mientras que el vocablo *studium* tuvo como connotación: empeño, afición, afán, hasta que adquirió, en el latín clásico tardío, el actual significado de estudio. La expresión *ratio studiorum* se puede encontrar difundida entre los textos de los humanistas de finales del siglo XV y principios del XVI, pero probablemente uno de los más conocidos fue dado por la Compañía de Jesús, titulado: *Ratio atque institutio studiorum*; aunque los jesuitas se limitaron a adoptar la noción *ratio studiorum*. Así, “dicho vocablo incursionó al ámbito pedagógico traducido a nuestro idioma como plan de estudios, teniendo solo la necesidad de distinguir esta noción de la de programa de estudios, el cual hace referencia al esquema de trabajo individual para las asignaturas que conforman al plan”¹⁸⁴.

Se tienen pues descrita hasta el momento una breve construcción histórica de las acepciones plan de estudios y curriculum, esta última con semejante escritura tanto en inglés como en latín y con su respectiva modificación al castellano, currículum; los cuales a su vez podemos encontrarlos pluralizados como: curriculum, las curricula o currículos.

¹⁸⁴ *Ibid.*, p. 5.

Cabe destacar que el significado que se le ha dado al término curriculum no es el mismo que se le dio en el pasado, puesto que ha tomado diversos significados de acuerdo con la corriente o enfoque con el que se aborda. En el ámbito pedagógico de nuestro país, al verse desplazado el concepto de plan de estudios se ha utilizado de una forma distinta al de curriculum, muchas veces entendiéndose el primero como una secuencia programática de asignaturas que forma parte del curriculum y a este como el documento que fundamenta a través de un análisis de contexto, una filosofía institucional, misión, objetivos y perfiles de ingreso y egreso la acción de un programa educativo. Sin embargo, como lo refiere el Dr. Moreno y de los Arcos, “no es verdad que el contenido del plan de estudios sea más reducido que el del forastero curriculum. Lo que sucedió es que al ponerse en boga la técnica de los objetivos educativos los especialistas incluyeron éstos como parte de su propia técnica”¹⁸⁵. Nuevamente un ejemplo de ello es el pensamiento de Ralph Tyler e Hilda Taba, pues concebían que el curriculum debía diseñarse con un conjunto de objetivos de aprendizaje que guiaran los contenidos y estrategias para su instrucción, por lo que esos objetivos eran vistos como criterios de ejecución y evaluación. Sin embargo:

En rigor, un plan de estudios contiene tanto como prescribe la técnica empleada para elaborarlo o como establezca la institución educativa para su propio funcionamiento. El reglamento general de estudios técnicos y profesionales de la UNAM, por ejemplo, que fue aprobado en 1967, define plan de estudios y fija tanto los contenidos de los planes como de los programas de estudio, aunque no incluye los objetivos educativos. El reglamento general de estudios de posgrado (1979), en cambio, integra los objetivos como parte del contenido de los planes de estudio¹⁸⁶.

Por último, con respecto a esto solo cabe decir que actualmente al igual que en la vigésima edición del *Diccionario de la Lengua Española* se sigue encontrando plan de estudios como significado de currículum; mientras que currículum hace referencia a la locución latina *curriculum vitae*. Así pues, que no resulte extraño la utilización de plan de estudios y currículum como sinónimos.

Hasta este momento se hizo una breve semblanza del análisis realizado por el Dr. Moreno y de los Arcos, en el que, como lo menciona el Dr. Polux García¹⁸⁷, se puede

¹⁸⁵ *Idem.*

¹⁸⁶ *Idem.*

¹⁸⁷ Polux García, *El pensamiento de Enrique Moreno y De los Arcos y su idea de plan de estudios*, p. 17.

apreciar que este primero además de sostener una identidad conceptual de los vocablos usando argumentos lógicos e históricos, también le dio una gran importancia al lenguaje que es utilizado en el ámbito pedagógico ya que “la formación pedagógica se configura en los límites de su lenguaje y este solo se comprende históricamente, [por lo que], la noción del lenguaje como herramienta profesional ayuda en la interpretación de las palabras usadas en una época previa a la nuestra, [...], y a interpretar el fenómeno educativo”.¹⁸⁸

Entonces el plan de estudios será entendido como el documento que sentará las bases contextuales, teóricas y filosóficas que le dan razón de ser a una profesión, en el que se encontrarán los elementos necesarios para sustentar la formación académica que se les brindará a los estudiantes y que será susceptible a modificaciones si el análisis y evaluación del mismo lo consideran necesario.

3.2. Planes de estudio y Educación No Formal.

A continuación, para el análisis de la Educación No Formal en el plan de estudios 2010 del Colegio de Pedagogía, se tomará como referente el *Proyecto de modificación del plan y los programas de estudio de la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras*, en el que se proporciona tanto una fundamentación académica como objetivos generales, perfiles de ingreso y egreso y desde luego un compendio bien estructurado y organizado de los contenidos que ayudarán a garantizar la formación profesional de acuerdo a las necesidades sociales; lo que en adelante me llevará a hacer uso del término plan de estudios como el documento en el que se incorporan esta serie de características.

Los contenidos presentes en el plan de estudios se entenderán como el conjunto de materias o asignaturas que el alumno deberá cursar y acreditar durante su carrera universitaria, considerando el número de horas a cursar, créditos, seriación, tipo (obligatoria u optativa). A su vez cada materia estará conformada por un programa de asignatura en el que se encontraran plasmados los objetivos, los temas a seguir y un sistema de evaluación para cada una de ellas. Todas las asignaturas plasmadas en un

¹⁸⁸ Polux García, *Op. cit.*, p. 17.

plan de estudio tiene una razón de ser y toma un sentido en función a la contribución que da para la formación del alumno y el logro de las metas educativas de la universidad en general, y de la carrera en la que es partícipe, en particular; por lo tanto, su valor radica en lo que representa como parte integrante del plan de estudios y no tanto en su carácter individual; lo que me lleva a mi cuestionamiento base de este trabajo ¿cómo y por qué se incorporó la educación no formal como asignatura en el plan de estudios 2010 del Colegio de Pedagogía?, y a otras preguntas como: ¿En qué radica la necesidad de profundizar en su estudio? ¿Es importante seguir investigando y generando contenido acerca de la Educación No Formal?

3.2.1. Plan de estudios 1955. La pedagogía universitaria.

Una vez dicho lo anterior, es de mi interés recuperar algunos aspectos de los planes de estudios que se han implementado en el Colegio de Pedagogía de la UNAM, el contexto en el que se desarrollaron y que dio pie a sus reestructuraciones, a la inserción de la Educación No Formal en el mismo, así como la visión del profesional en pedagogía que se tuvo en cada una de estas etapas, para ello y para un mejor entendimiento, con cada uno de los planes de estudio se expondrá un poco del contexto educativo general que acontecía en el país, así como aspectos relevantes que considero pudieron conducir a la inserción de la Educación No Formal al plan de estudios 2010, tomando a consideración lo que postula la Dra. Claudia Pontón, “los procesos de institucionalización y profesionalización académica en el campo de la educación en México han mantenido una relación permanente con la política educativa y sus expresiones tanto en la práctica como en el discurso oficial”¹⁸⁹.

Como ya se dijo, en 1954 el Dr. Francisco Larroyo, quien recuperó la tradición pedagógica alemana, sustituyó en la Facultad de Filosofía y Letras el departamento de Ciencias de la Educación e instauró el Colegio de Pedagogía, remplazando la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Educación por la Maestría y el Doctorado en Pedagogía; siendo así la década de los 50's primordial para la UNAM pues comenzaba la formación de profesionales en la nueva Pedagogía universitaria. Los estudios pedagógicos se organizaron en dos grados: el de maestría y el de doctorado. “El

¹⁸⁹ Claudia Pontón, “Institucionalización académica y profesionalización en el campo de la educación” en *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*. p. 145.

primero de ellos buscaba dar una formación omnicomprensiva de la pedagogía universitaria para que los profesionales egresados de ella conocieran sus fundamentos. El segundo aspiraba a dos objetivos: la investigación y la especialización”.¹⁹⁰ En cuanto al doctorado, no había un plan de estudios fijo, conforme a sus intereses, el alumno debía seguir determinados cursos y elegir su plan de materias auxiliado por un asesor académico.

El primer plan de estudios del Colegio de Pedagogía fue el que se estableció en 1955, el cual como ya se señaló otorgaba el grado de maestría y por ende el título de maestro en Pedagogía; este plan quedó estructurado por tres rubros:

- a) Materias obligatorias, conformado por 8 asignaturas: teoría pedagógica, historia general de la pedagogía, historia de la educación en México, conocimiento de la infancia, conocimiento de la adolescencia, fundamentos biológicos de la pedagogía, fundamentos sociológicos de la pedagogía y, filosofía de la educación.
- b) Materias monográficas obligatorias, conformado por 9 asignaturas: didáctica, organización escolar, psicotécnica pedagógica, antropometría pedagógica, técnica de la investigación pedagógica, orientación vocacional y profesional, psicología contemporánea, psicopatología de la adolescencia y pedagogía comparada.
- c) Materias optativas, debían cursarse seis asignaturas optativas elegibles entre las que la universidad ofrecía a través de sus diferentes dependencias.¹⁹¹

Por la carga del normalismo que portaba la Facultad de Filosofía y Letras por la incorporación de los normalistas que fueron considerados como alumnos regulares cuando se conformó la ENAE, no es raro que el Colegio de Pedagogía para este momento aún tuviera vestigios de esa decisión y comenzara sus funciones con maestros normalistas, pero con un plan de estudios ya no enfocado tan solo a la formación de profesores, sino también a la capacitación de profesionales en Pedagogía aptos para organizar escuelas, efectuar investigaciones y desempeñar tareas de asesoría en diferentes instituciones.

El propósito perseguido con la creación de esta carrera es mejorar los aspectos académicos del magisterio, formando pedagogos que puedan con base en una orientación moderna, satisfacer las necesidades nacionales en materia de

¹⁹⁰ Ana María del Pilar Martínez, “Francisco Larroyo y el origen de la licenciatura en pedagogía” en María Guadalupe García Casanova, *Reflexiones sobre la educación y la pedagogía en México. Apuntes para su historia*. p. 318.

¹⁹¹ UNAM, “Acuerdo número 32”, Comisión del trabajo docente, AHUNAM, colección Consejo Universitario, citado en Zaira Navarrete, *Creación de una profesión. La carrera de pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México*. En el anexo 1 se podrá encontrar una tabla comparativa de dos documentos diferentes en los cuales se encontraron algunas diferencias en el listado de materias de este plan de estudios.

organización de escuelas, investigaciones pedagógicas y preparación de maestros para la enseñanza en escuelas secundarias.¹⁹²

Para 1958, año en el que Francisco Larroyo se convirtió en director de la FFyL, se realizó una reestructuración al plan de estudios, se agregaron nuevas materias de tipo monográficas; seminarios (Textos clásicos de la Pedagogía y Composición de tesis); y optativas (Educación audiovisual, Psicoterapia e Higiene mental). En palabras de Patricia Ducoing, en este plan se incrementa la formación técnica y utilitaria frente a la teórica, además de que, con esta reestructuración, Francisco Larroyo estaba proponiendo un modelo de identificación invitando a los estudiantes a constituirse en sujetos del discurso de la naciente pedagogía universitaria¹⁹³.

Por su parte, la Mtra. Ana María del Pilar Martínez¹⁹⁴ agrega que, en efecto, lo que buscaba Francisco Larroyo con este plan de estudios era brindar un conocimiento amplio de la pedagogía, tratando de abarcar los mayores aspectos posibles, por lo que el perfil profesional del egresado estaba basado en una formación teórica, filosófica, histórica y técnica; lo que hacía que cada una de las asignaturas del plan de estudios tuviera una razón de ser. La teoría pedagógica era de gran importancia para brindar una postura epistemológica y metodológica del conocimiento del hecho educativo, las materias históricas para comprender la evolución de las ideas de la educación como hecho social, las materias psicológicas para fundamentar y entender, primero, la dimensión individual, segundo, las habilidades metodológicas y técnicas; y la filosofía de la educación para proporcionar el fundamento ontológico, axiológico, teleológico, ético y estético al ámbito educativo.

En 1959 Francisco Larroyo decide darles a todos los colegios de la facultad y en general a todas las carreras de la UNAM el grado académico de licenciatura. Esto fue motivo para una nueva reestructuración del plan de estudios del Colegio de Pedagogía.

¹⁹² UNAM, "Guía de Carreras" 1955 en Ana María del Pilar Martínez, Francisco Larroyo y el origen de la licenciatura en pedagogía, p. 319

¹⁹³ Patricia Ducoing, *La pedagogía en la Universidad de México, tomos I Y II* en Zaira Navarrete.

¹⁹⁴ Ana María del Pilar Martínez, *Op. cit.*, p. 321

Fundamentalmente, el plan de estudios de licenciatura se basó en el traslado prácticamente total del plan de maestría vigente hasta ese momento, pero con diferente duración, nuevas asignaturas y con orientaciones de especialización como: teoría e historia de la educación, historia de la educación en México, organización escolar, psicotécnica pedagógica y pedagogía de anormales; estas 3 últimas implicaban nuevos perfiles de desarrollo profesional, lo cual manifestaba las nuevas demandas y necesidades sociales que se estaban desarrollando en ese momento. Otro rasgo característico del plan de estudios que sugiere el Dr. Polux García y que se puede apreciar al final del Anexo 2, es que “este plan tenía un enfoque conocido por pedagogos experimentalistas, pero reforzado por médicos y psicólogos. En suma, la formación universitaria tenía orientación humanista y técnica, antecesora de las cuatro orientaciones del plan de estudios de 1966”¹⁹⁵.

En esta década, el interés de las y los estudiantes que estudiaban Pedagogía estaba fuertemente asociado con la enseñanza como principal actividad profesional. De acuerdo con el estudio realizado por Zaira Navarrete¹⁹⁶, en esta época la mayoría de los estudiantes que ingresaron a la carrera ya habían estudiado una carrera previa a ésta, por lo que estudiar pedagogía representaba la posibilidad de adquirir herramientas didácticas para realizar correctamente una función docente. La mayoría de los egresados de esta generación se incorporaron como maestros en el Colegio de Pedagogía, convirtiéndose en los sucesores de sus maestros permitiendo asegurar una continuidad de la institución.

El ser profesor o pedagogo en la década de los 50's representaba una vocación de servicio, se debe recordar que la enseñanza, por lo menos hasta mediados del siglo XX, se veía como una de las profesiones más nobles y honorables que alguien podría ejercer, ya que “la función social del maestro no solo era la de instruir a los educandos sino también la de formar sus almas, por eso la figura del profesor era de un altísimo respeto”.¹⁹⁷

¹⁹⁵ Polux García cerda, *Op. cit.*, p. 33.

¹⁹⁶ Zaira Navarrete, *Proceso de construcción identitaria del pedagogo universitario en México*, <https://www.scielo.br/j/cp/a/qdF3LhdJcsxfcxKwXQKhMN/?lang=es>

¹⁹⁷ *Idem.*

Si bien el interés primero estaba asociado a la enseñanza, este se fue ampliando durante el trayecto por la universidad conforme la perspectiva epistemológica que sobre la pedagogía se iba construyendo, al igual que por las reestructuraciones del plan de estudios, los cambios sociales y culturales del país, y al ir percibiendo los diferentes ámbitos en los que el pedagogo podía formar parte; lo que permitió que entre los estudiantes se fueran interiorizando otras funciones profesionales y laborales del pedagogo, como directivo, administrador escolar, planificador, formador de profesores, asesor, entre otras, pero aún sin salir del ámbito escolar o formal. Este interés asociado a la enseñanza se podría entender como lo que la Dra. Pontón Ramos expresa como una construcción histórico social colectiva, que, si bien hace referencia a lo que una sociedad ha aceptado llamar como lo educativo, también tiene que ver con ese momento en el que por un lado se define el interés por la figura del maestro y todo lo referente al sistema escolar, y, por otro, con el vislumbramiento de la figura del pedagogo y las diferentes propuestas de formación que se genera alrededor de esta¹⁹⁸.

3.2.2. Contexto educativo general en México (1950). Consideraciones

Hay que considerar que tales modificaciones del plan de estudios tuvieron lugar durante un México que estaba tratando de consolidar un proyecto de unidad nacional bajo una dinámica de industrialización y del incremento progresivo de la población urbana, centrando los esfuerzos de la educación en este sector y dejando gradualmente en segundo término a la educación rural. Se planteaba la necesidad de una escuela para México ajena de la influencia del extranjero, una escuela de amor en la cual se formará la nacionalidad, que fomentara la unidad y que rechazara ideologías extrañas. Manuel Gual Vidal quien fuera el secretario de educación y el encargado del proyecto educativo de unidad nacional, entre los objetivos que planteo se encontraban:

1. Promover la escuela rural, con los objetivos de instruir eficazmente al campesino, mejorar sus condiciones económicas e higiénicas y crear un espíritu cívico para que cada persona del campo se sintiera parte integrante de la nación.
2. Continuar con las campañas de alfabetización hasta que todos los mexicanos supieran leer y escribir,
3. Construir más escuelas con el fin de lograr la alfabetización
4. Aumentar el número de profesores capacitados

¹⁹⁸ Claudia Pontón, *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo*, p. 89

5. Editar libros, complemento integral de la escuela y ponerlos al alcance de todos¹⁹⁹.

Si bien los objetivos de este proyecto ayudaron a impulsar más la educación urbana, fue poco efectivo para resolver los problemas de la educación rural; y a pesar de los avances obtenidos, para finales de los años 50 el rezago educativo aún era impresionante, “el número de los analfabetos era cercano a los 10 millones, más de tres millones de niños en edad escolar no asistían a la escuela, la eficiencia terminal era muy baja y la escolaridad promedio de la educación adulta era de dos años”²⁰⁰.

El proyecto de Unidad Nacional se gestó en 1940 con la administración del presidente Manuel Ávila Camacho como medio para contrarrestar el enfoque de la educación socialista de la época de Lázaro Cárdenas. Sin embargo, unos de los temas con los que lidió fue precisamente la lucha contra la analfabetización, así como posibilitar el incremento de la cultura. Para ello se retomaron las llamadas Misiones Culturales, las cuales si bien iniciaron su trabajo en 1923 para solucionar los problemas de analfabetismo de la población mayor de 15 años, el mejoramiento profesional del maestro rural y el progreso de las comunidades, en la década de los 40’s y 50’s estas misiones no solo permitieron llevar educación sino que además ayudaron a elevar el nivel cultural mediante el arte, la radio, la pintura, los murales, la música, literatura, etc. con lo que se permitía empezar a dejar atrás las luchas revolucionarias forjándose el sentido nacionalista que tanto se buscaba²⁰¹.

En este punto, mencionar las misiones culturales me pareció de gran importancia ya que a pesar de que la educación de adultos se planteó desde los Congresos Nacionales de 1890-1891²⁰², en palabras de Federico Lazarín “constituyeron uno de los primeros programas educativos dirigidos al adulto”²⁰³, es decir, en este momento de la historia de la educación en México se vislumbraba una vez más la necesidad de

¹⁹⁹ Maricela Olivera, *Evolución histórica de la educación básica a través de los proyectos nacionales: 1921-1999*, http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_6.htm..

²⁰⁰ *Idem*.

²⁰¹ Federico Lazarín, *Las misiones culturales. Un proyecto de educación para adultos 1923-1932*, p. 2.

²⁰² Una de las comisiones conformadas durante el Primer Congreso Nacional de Instrucción pública fue la de escuelas de adultos integrada por los Sres. Ramón Manterola, Rafael Isunza, Celso Vicencio y Aurelio Oviedo, quienes reconocieron la importancia de subsanar la formación educativa del considerable número de adultos analfabeta del país. Véase Clara Isabel Carpy Navarro, “Los congresos nacionales de instrucción pública de 18889-90-91. Debates y resoluciones, tesis, UNAM. Pp. 429.

²⁰³ Federico Lazarín *Ibid.*, p. 7.

generar condiciones, actividades o programas más puntuales que atacaran una carencia existente en el país, quizás causados en ese momento por la prácticamente nueva Secretaría de Educación Pública y la reciente instauración de un Sistema Educativo Nacional.

Evidentemente para esta época aún no se podía hablar ni pensar en un término de Educación No Formal, pero es imprescindible hacer notar la presencia de ésta inclusive antes de la consolidación de un Sistema Educativo.

3.2.3. Plan de Estudios 1966. El camino hacia nuevas áreas profesionales.

Una vez abordados algunos aspectos de los planes de estudios de 1955 y 1960, con sus respectivas reestructuraciones, el siguiente punto a tratar es el referente al sucesivo plan de estudios, el cual fue aprobado el 30 de noviembre de 1966 por el H. Consejo Universitario. Con este nuevo plan la duración de la licenciatura en pedagogía aumentó a cuatro años a diferencia del anterior que se cursaba en tres, aumento también el número de materias de 38 a 50 de las cuales 32 eran obligatorias y 18 optativas organizadas curricularmente en cuatro áreas de conocimiento: Psicopedagogía, Sociopedagogía, Didáctica y organización escolar, y Teoría, filosofía e historia²⁰⁴.

A partir de 1966 se fueron formando profesionales de la Pedagogía con un plan que, tras modificaciones mínimas, tuvo la virtud de ser flexible e irse adecuando a las demandas del ejercicio profesional del pedagogo en diferentes escenarios educativos, así como en distintos momentos de las últimas décadas. Por ejemplo, en 1975, la Comisión de Trabajo Académico del H. Congreso Universitario autorizó la incorporación de la asignatura Pedagogía experimental I y II, a ser cursada en el quinto y sexto semestre. En 1976, se aprobó la creación de otro grupo de asignaturas (en todos los casos para dos semestres, es decir, I y II): Pedagogía contemporánea, para el quinto y sexto semestres, y los talleres de Didáctica, Orientación educativa, Organización educativa, Comunicación educativa e Investigación pedagógica, así como el Seminario de Filosofía de la educación, también I y II, para los semestres

²⁰⁴ Anexo 3. Tabla de materias del plan de estudios de 1966.

séptimo y octavo. A pesar de estas modificaciones, el plan conservó el mismo número de asignaturas obligatorias y optativas a ser cursadas señalados anteriormente.

Entre las finalidades que perseguía este plan de estudios se encontraban:

Primordiales

- Contribuir a la formación integral de la persona.
- Formar un pedagogo general como profesionista.
- Formar especialistas de la Pedagogía lo mismo para la docencia que para la técnica y la administración educativa.
- Formar al investigador de la Pedagogía.

Secundarias

- Contribuir a la formación pedagógica de los nuevos maestros de las diferentes especialidades de la enseñanza media y superior.
- Colaborar con la Universidad en el estudio y resolución de las consultas que el Estado y las diversas instituciones formulen²⁰⁵.

Se puede señalar que a diferencia de la década de los 50's, en los años 70's los estudiantes que ingresaban a la carrera lo hacían sin tener otra licenciatura, a menos que fuera una segunda carrera o carrera simultánea, contaban tan solo con su grado de bachillerato o preparatoria, además de que al incluirse un grupo nuevo de asignaturas, la visión de la formación profesional se amplió, "lo que resultó en que la Pedagogía se separará un poco más de la docencia como opción principal de ejercicio profesional"²⁰⁶, apareciendo la figura del pedagogo como formador de formadores responsables de la preparación pedagógica del profesorado de nivel medio superior como universitario, así como la del pedagogo interesado por la administración educativa, el aprendizaje diferenciado, la educación familiar, la educación popular y la investigación educativa. La pedagogía ya no tenía que ver necesariamente con el ser docente, pues si bien había una exigencia de darle al proceso escolar prioridad como eje fundamental de análisis, también se estaban encontrando demandas nuevas relacionadas con abrir líneas de investigación para empezar a analizar la organización, el funcionamiento y la estructura de propuestas educativas no escolares, pero socialmente significativas.²⁰⁷

²⁰⁵ UNAM, FFyL (s/f a), Archivo histórico, Expediente de Planes de Estudios. Colegio de Pedagogía. *Boletín Informativo. Plan de estudios* en Ana María del Pilar Martínez, *Op. cit.*, p. 323

²⁰⁶ Zaira Navarrete, *Op. cit.*, <https://www.scielo.br/j/cp/a/qdF3LhdJcsxfKwXQKhMN/?lang=es>

²⁰⁷ Claudia Pontón, *Op. cit.*, p. 91

Otros de los rasgos característicos de la pedagogía en esta década fue la concerniente a la idea de la intervención social, “que en la UNAM significaba ir de la mano de la realidad y necesidades de los grupos sociales y la investigación”²⁰⁸. Concerniente a esto, la Dra. Pontón Ramos argumenta que:

[...] al ser entendida la pedagogía como teoría, esta se remite a una dimensión reflexiva y de análisis, mientras que la educación refiere a una acción mediante la cual los sujetos o actores sociales transforman algo de su identidad previa, es decir, la educación se relaciona con un referente de intervención y acción prácticas, con lo cual se demarca que la educación es una acción que se analiza mediante teorías²⁰⁹.

De modo que la noción de la intervención empezó a jugar un papel considerable en la formación de los pedagogos, pues en la intervención pedagógica se requiere tanto la reflexión teórica como la instrumental (medios- fines). No solo interesa la solución inmediata de un problema, es necesario también comprenderlo para tener un conocimiento más claro del mismo²¹⁰.

Me gustaría destacar que para el año en el que se implementó este plan de estudios el Dr. Enrique Moreno y De los Arcos presentó su tesis de licenciatura titulada: *La educación asistemática*; siendo de su interés por la mención que se empezaba a hacer de esta y por la importancia que para la formación del pedagogo representaba el estudio de la educación que no se impartía en la escuela. El autor reconoce que hacer el análisis de este tema resultó ser una tarea ardua debido a la divergencia de opiniones entre quienes hacen mención del tema y por una búsqueda un tanto estéril de obras que hicieran referencia de este.

En todo caso, el Dr. Moreno y de los Arcos nos otorga dos definiciones que nos dan un panorama de lo que en ese momento se concebía o por lo menos él concebía - conforme a los enfoques de los autores que había consultado- como educación sistemática y asistemática. Para ello alude a una categoría que denomina “grados de la educación”, en donde rescata lo referido por Santiago Hernández Ruíz y Domingo Tirado Benedí:

²⁰⁸ Zaira Navarrete, *Op. cit.*

²⁰⁹ Claudia Pontón, *Op. cit.*, p. 88.

²¹⁰ Zaira Navarrete, *Op. cit.*

[...] se da el nombre de grados de la educación, a las formas en que ésta se presenta, refiriéndose particularmente a la intervención del educador. De acuerdo con esto, la intervención puede tener lugar de conformidad con ciertas normas previstas y con sujeción a un plan unitario y de conjunto establecido de antemano, o bien puede llevarse a cabo de un modo ocasional, circunstancial, sin sujeción a ningún esquema general o proyecto determinado. A la primera, la llamamos educación sistemática, que tiene lugar en la familia, en la escuela, en las instituciones específicamente educativas de la comunidad. La segunda es la educación asistemática, que se realiza lo mismo en el seno de la familia que fuera de ella, por el trato cotidiano de los jóvenes con los adultos y por su participación en las diferentes actividades de la vida social²¹¹.

Hay que destacar en primer lugar que una de las líneas generales de la tesis que el Dr. Moreno y de los Arcos esboza es que dentro del proceso educativo se encuentran tres elementos indispensables para que este se realice: educando, educador y contenido, elementos que se encuentran tanto en la educación sistemática como en la asistemática; en segundo lugar, para poder determinar el grado de la educación al que se desea referirse será importante la posición que toma el educador en cuanto a su forma de intervención.

Teniendo en cuenta lo anterior, se proporcionan las siguientes ideas:

- La educación sistemática es aquella que se ajusta a ciertas normas y busca constituirse en un sistema. Se presenta en la escuela que es la institución educativa por excelencia, sin embargo, no puede decirse que fuera de ella no se presenta la educación en su forma sistemática. Las instituciones educativas extraescolares son vehículo para este tipo de educación. Empero, la mejor educación sistemática es aquella que proporcionan los centros educativos escolares, por ser éstos creados con el solo propósito de educar, [...], la educación sistemática es la más importante y la que logra mejores resultados, las escuelas han sido hechas expresamente para educar, los maestros han sido preparados para lo mismo y los planes de estudio igual. No es de extrañar la gran relevancia que se le ha dado y que de hecho tiene.
- Por educación asistemática entendemos aquella educación que se efectúa sin un sistema escolar o plan previo, pero que conserva los elementos señalados para la educación en general. Su presencia se demuestra incluso antes de la creación de las escuelas y sistemas educativos, siendo ésta intencional [...], el fin de la educación asistemática es el mismo que el de la sistemática: la formación integral del individuo para la convivencia activa en la sociedad que lo educa, [...], puede presentarse en forma ocasional en cualquiera de los sectores de la colectividad, lo que dificulta precisar su origen²¹².

En las anteriores concepciones se pueden distinguir algunas de las características que hasta el día de hoy envuelven a los términos de educación formal y no formal o en este

²¹¹ Santiago Hernández y Domingo Tirado, "La ciencia de la educación" citados en Enrique Moreno y de los Arcos, *Educación asistemática*, p. 18.

²¹² Enrique Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática.*, p. 20.

caso sistemática y asistemática; y que fueron expuestas en el primer capítulo de este trabajo, pero de igual manera hay muchas otras características que se han ido clarificando conforme al estudio del tema. Considerando que al no ser el propósito hacer un análisis más extenso, solo quisiera indicar que quizá este no sea uno de los primeros planteamientos que permite abordar a la educación más allá de la escuela y que pueda dar apertura a considerar otras formas y expresiones de la educación como lo será bajo la denominación de educación no formal dentro del propio Colegio de Pedagogía, pues para afirmarlo se requiere una labor de indagación más ardua, pero sin duda su valor radica en la importancia de colocarlo en el mapa como una línea de investigación más en el ámbito pedagógico y por ende en el ámbito profesional.

3.2.4. Contexto educativo general en México (1960-1970). Consideraciones.

Hablando específicamente del contexto tanto de los años 60's como de los años 70's, se puede empezar diciendo que después de más de 30 años de haberse instaurado la SEP, el rezago educativo de la población seguía siendo alarmante, sobre todo en las zonas rurales y el campo, por lo que hubo un proyecto que se consideró como una solución y que marcó este periodo, el Plan de Once años.

En 1959 Jaime Torres Bodet anuncia la puesta en marcha de dicho plan también conocido como "Plan nacional para la expansión y el mejoramiento de la educación primaria", el cual contemplaba la creación de escuelas normales regionales, la apertura gradual de plazas magisteriales, la construcción de nuevos espacios educativos, el incremento de mobiliario, equipo de trabajo y el otorgamiento de libros de textos gratuitos en todas las escuelas del país para garantizar que la mayor parte de los niños en edad escolar contaran con un material que les ayudara a sus cursos.

El plan se realizó bajo el precepto constitucional que establecía que "la instrucción impartida por el Estado tendría que desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia"²¹³, es decir, que para este momento de principios de 1960 se seguía trabajando a la par de los decretos del proyecto de unidad nacional de los mandatos anteriores.

²¹³ Federico Lazarín, *Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940- 1982*, p. 5.

Al respecto, Salcedo indica que:

Los libros de texto gratuitos utilizados en 1960 para formar a los mexicanos que crecieron en el periodo del proyecto de la unidad nacional trataban de borrar las desigualdades totalmente para que en la escuela se hiciera obra de homogeneidad espiritual, de acercamiento, de unificación; ya que el amor quiérase o no era el que había de unir en un solo espíritu a todos los mexicanos para formar lo que anhelábamos: una nación fuerte. Por eso se creyó que para integrar una verdadera nacionalidad era indispensable que la educación tomara en cuenta, en forma básica estas tres categorías: el mexicano, la familia y la nación mexicana²¹⁴.

Los contenidos de los libros y los planes de estudio respondían a esas tres categorías permitiendo que la educación se llevase a cabo bajo los principios de las políticas educativas ya mencionadas. El autor sostiene que la identidad del mexicano se garantizaba al reconocerse como portadores de una herencia cultural basadas en las hazañas del pueblo y el ejemplo de los padres de la patria, una mexicanidad que se reproducía en las escuelas al igual que las relaciones, las responsabilidades y tareas que había entre la madre, el padre y los hijos pues la escuela era considerada como una extensión del hogar, siendo los maestros los sustitutos de los padres que proporcionaban a los estudiantes las habilidades, destrezas y conocimientos básicos.

Estos ideales funcionaron muy bien a comienzos de los años 60, sin embargo, al término de estos, los conflictos derivados del movimiento de 1968 causaron que se fracturaran pues aparecieron crisis económicas, revueltas estudiantiles y sociales, movimientos de mujeres y jóvenes, además de que se generaron innovaciones científicas, técnicas y de comunicaciones originando que se creara una nueva forma de ver a la familia y al individuo, es decir, “la sociedad mexicana ya no era un espacio homogéneo, los objetivos formativos del proyecto de unidad nacional se resquebrajaron”²¹⁵.

Para la década de los 70’s se creó una reforma educativa que pudiera hacer frente a los retos y desafíos por los que estaba pasando la sociedad mexicana, ahora ya no se trataba de formar mexicanos, sino de formar individuos, “se habla de un desplazamiento conceptual de la definición de un nuevo sujeto: no el niño miembro de

²¹⁴ Roberto Salcedo, *Op. cit.*, p. 109.

²¹⁵ Roberto González, *Ibid.*, p. 110.

la familia y la nación, sino el individuo en proceso de formación, que la escuela orienta, capacita y desarrolla en libertad”²¹⁶.

Para que esto se pudiera llevar a cabo la estrategia contemplaba ampliar la oferta educativa, modificar objetivos, planes, programas, métodos y técnicas educativas en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, así como crear nuevas instituciones para que se atendieran los avances científicos y tecnológicos.

La ampliación de la oferta educativa se hizo bajo la fórmula de más maestros, más escuelas, lo cual abarcaba a todos los niveles educativos, pero no solo eso, también se incorporaron grupos, sectores, comunidades marginadas y nuevas modalidades con el fin de llevar la educación más allá de la escuela, como a la fábrica, el ejido, a los adultos mayores, a las comunidades dispersas, a los pueblos indígenas, etc., todo lo anterior debido a que también se empezaron a cuestionar dos aspectos de la educación: que la educación se imparte a niños y jóvenes en la etapa formativa de su vida, y que la escuela es la institución educativa por excelencia.

Teniendo en consideración todos estos aspectos fue que la reforma educativa de los años 70 contemplaba:

Educar durante toda la vida, a todos los individuos, independientemente de la edad, etnia, o las habilidades físicas y mentales. Se atiende una nueva definición del rezago: los mayores de 15 años que no cursaron estudios básicos de primaria o secundaria, que no los terminaron o nunca se inscribieron se pasó a hablar del contexto educativo general (...), la educación se verá como un proceso permanente que inicia con el nacimiento y esta presente a lo largo de toda la vida, (...), una educación más allá de la escuela, pero también permanente y particular, porque define programas para poblaciones específicas, como indígenas, discapacitados, obreros, campesinos, mujeres.²¹⁷

En función de lo planteado, se puede apreciar la influencia del discurso de los organismos internacionales en las políticas educativas mexicanas, pues hay que recordar que en el periodo de 1967-1968 la UNESCO empezaba a hacer uso del concepto de educación permanente en sus programas educativos, sin embargo, no fue sino hasta los años setenta que fue ampliamente reconocido. Asimismo, no se debe

²¹⁶ *Idem.*

²¹⁷ *Ibid.*, p. 114

olvidar que en estos mismos años el concepto de Educación No Formal comenzaba a estar en auge.

Es así como la educación en México empieza a definir nuevos sujetos educables y nuevos espacios más allá de las escuelas, en donde se pueden generar procesos educativos para educar a la población no solo en un periodo de tiempo establecido sino a lo largo de toda su vida, espacios de educación permanente; dando como resultado que este marcado desarrollo de la educación en el país ampliará de manera sorprendente el ámbito del ejercicio profesional propio del pedagogo.

Una vez planteado el contexto educativo que tuvo lugar mientras se implementaba el plan de estudios de 1966, me enfocaré a desarrollar con poco más de profundidad las características y generalidades del eje modular de este trabajo, el plan de estudios de 2010.

3.2.5. Plan de estudios 2010.

Para ahondar expresamente en el plan de estudios 2010 del Colegio de Pedagogía, hay que considerar que el proyecto comenzó a construirse en la década de los 90's, pues fue a partir de 1992 que la Facultad de Filosofía y Letras impulsó los trabajos de revisión y actualización de todos sus planes de estudio y para el caso concreto del plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía, se integró la Comisión Revisora del Plan de Estudios (CRPE) conformada por académicos y representantes del cuerpo estudiantil, la cual desde ese mismo año y hasta el 2007 sufrió de diversos cambios.

En el estudio realizado por Zaira Navarrete se señala, reforzando lo expresado en párrafos anteriores, que “los espacios de acción laboral del pedagogo de los años 90 se diversifican y se ejercen en distintos escenarios, no solo dentro de la educación formal sino también dentro de escenarios no formales”²¹⁸, en esta década ya figuraban entre los pedagogos las llamadas prácticas emergentes, siendo estas actividades en las que se encontraba una mayor diversidad de oportunidades por los espacios en los que se llevaban a cabo: empresas de tecnología, centros financieros, consultorías,

²¹⁸ Zaira Navarrete, *Proceso de construcción identitaria del pedagogo universitario en México*, <https://www.scielo.br/j/cp/a/qdF3LhdJcsxfKwXQKhMN/?lang=es>

organizaciones no gubernamentales y la práctica privada²¹⁹; es decir, ya existía un reconocimiento de estos espacios antes relegados para la participación profesional del pedagogo aun siendo formados bajo el plan de estudios de 1966 el cual no contemplaba de manera explícita estos aspectos.

El trabajo de renovación del plan de estudios recuperó la experiencia y ventajas del plan de 1966, a la vez que se tomaron en cuenta las necesidades sociales del país para la renovación del enfoque y la formación de los profesionales en Pedagogía. Para abordar el presente plan de estudios se tomarán en consideración los siguientes aspectos: 1) fundamentación, 2) modelo educativo, 3) objetivo general, 4) perfil de ingreso y perfil de egreso, 5) estructura y organización del plan de estudios y 6) programas de asignatura de educación no formal. Estos fueron tomados del “Proyecto de modificación del plan y los programas de estudio de la licenciatura en Pedagogía” presentado por el Comité conformado en el Colegio de Pedagogía de la FFyL en el año 2007 para poder realizar un análisis más detallado que me llevaran a encontrar elementos que me posibilitaran pensar en la importancia de la educación no formal para cumplir los objetivos de formación que se plantean en el plan.

Cada uno de los aspectos se retomó de manera casi puntual a como se presentan en el proyecto antes citado pues se incluyeron reflexiones propias, así como datos encontrados en otras fuentes de consulta que se consideraron pertinentes para complementar el desarrollo de estos, siendo la formulación de la fundamentación en la que se pueden apreciar más estas características, pues si bien se retoman parte de los planteamientos originales se hace una vinculación con otros referentes que ayudan a sugerir la incorporación de la educación no formal al plan de estudios.

1) Fundamentación.

Durante la década de los 80's, México registraba un porcentaje de casi 32% de población en edad de cinco años y más que no accedía a ningún servicio educativo, de igual manera, de los niños cuya edad oscilaban entre los cinco y quince años, cerca del 15% no asistía a la escuela y de la población de quince años y más, el 8% eran

²¹⁹ Benito Guillen, *El oficio del pedagogo*, p. 10.

analfabetos, cifra que representaba a 5, 779, 415 mexicanos; aunado a lo anterior, los efectos de la globalización²²⁰ así como el desarrollo de las tecnologías de la información y de las telecomunicaciones exigieron adoptar estrategias educativas y de alfabetización tecnológica, entre otras muchas actividades²²¹. También se continuaba con el discurso de educación permanente para la vida y el trabajo, lo cual demandaba el desarrollo de nuevos procesos y oportunidades, las cuales ayudaran a toda la sociedad a acceder a una mejor preparación.

De igual manera, entre el periodo de 1989- 1994 durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari una de las políticas educativas más importantes que se tuvo y que de alguna manera estuvo ligada con el tema de la globalización fue el Programa para la Modernización Educativa definido en el Plan Nacional de Desarrollo.

Se reconoció que la educación era parte del cambio inevitable exigido por las transformaciones mundiales para que una nación en vías de desarrollo pudiera competir y avanzar en sus intereses anticipando las nuevas realidades, (...), mejorar la calidad de la educación y de sus servicios de apoyo era imperativo para fortalecer la soberanía nacional, para el perfeccionamiento de la democracia y para la modernización del país²²².

Por ello era fundamental estimular tanto la educación como la investigación del país, para mejorar el ejercicio de la ciencia y la tecnología y así evitar que México dependiera de países extranjeros.

El modelo de la modernización educativa consideró prioridad a la educación básica para asegurar el desarrollo deseado, por lo que “se encaminaba a eliminar las desigualdades geográficas y sociales, hacer más eficiente y de mejor calidad la enseñanza, integrar el proceso educativo al desarrollo económico, emplear modalidades no escolarizadas para ampliar la educación y reestructurar la organización

²²⁰ “El desarrollo del fenómeno de la globalización requiere de un análisis de mayor profundidad que va más allá de los fines de este trabajo, sin embargo, es necesario destacar que al hablar de la globalización no solo se abarca la dimensión económica, sino también la política, cultural, social y educativa, por un lado, la educación ha de reconocer que el ser humano habita en un mundo global e interconectado, por el otro los efectos de la globalización repercuten en las relaciones entre educación y trabajo requiriendo otro tipo de habilidades para los mercados de trabajo y centradas en la autonomía de los sujetos”. Xavier Bonal, *La educación en tiempos de globalización: ¿quién se beneficia?*, https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300002.

²²¹ UNAM, *Proyecto de modificación del plan y los programas de estudio de la licenciatura en pedagogía, Fundamentación*, t.1, p. 10. UNAM. FFyL. Colegio de Pedagogía.

²²² Josefina Vázquez, *La modernización educativa (1988-1994)*, p. 931..

del sistema”²²³. En otras palabras, los objetivos principales fueron: mejorar la calidad del SEN, elevar la escolaridad de la población, descentralizar la educación y el fortalecimiento de la participación de la sociedad en el quehacer educativo, para cumplir esto último un hecho que se llevó a cabo fue el de involucrar a los padres de familia, maestros y otros grupos sociales para hacer al proceso educativo integral y hacerlos partícipes en la solución de problemas concretos, es decir, “en el proceso educativo interaccionan la educación formal, la educación extra escolar²²⁴ y la educación informal”²²⁵, que de acuerdo con el documento *La estructura del sistema educativo mexicano* extraído del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), la Secretaría de Educación Pública define la educación extraescolar como “la modalidad educativa que se imparte al margen de la educación escolarizada”; además de que se debía de considerar la actualización de contenidos y métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la actualización de aquellos que ya estaban en servicio.

Teniendo este contexto, se podía dilucidar que se avecinaban retos educativos que se debían encarar y que la educación constituía uno de los más grandes desafíos que el país tendría que afrontar, los cuales no podrían ser solucionados tan solo por los maestros del magisterio nacional quienes se desempeñaban exclusivamente y profesionalmente como profesores, México requería de profesionales en Pedagogía especializados en los diversos aspectos que abarca el campo educativo para que de esta manera tanto su formación como sus acciones e intervenciones ayudaran a favorecer la educación nacional no solo ejerciendo laboralmente dentro del SEN sino también fuera de este.

Otros datos para considerar son, por un lado, que para el año de 1995 en la guía de carreras presentada por la UNAM se dan a conocer las áreas técnico-profesionales y funciones que puede desempeñar el pedagogo, esto con el propósito de que el alumno pueda ir definiendo al inicio o a través de la carrera su área de interés.

²²³ *Ibid.*, p. 935.

²²⁴ SITEAL, *La estructura del sistema educativo mexicano*, p. 26. Los planes de estudios de 1966 y 2010 del Colegio de Pedagogía de la FFyL hacen una equivalencia entre las asignaturas: Técnicas de educación extraescolar y Educación no formal. Anexo 4.

²²⁵ Maricela Olivera, *Op. cit.*

Cuadro 4. Áreas y funciones de las actividades técnico-profesionales del pedagogo²²⁶

| ÁREA | FUNCIÓN |
|---------------------|--|
| Planeación | -Planeación educativa -Evaluación de sistemas educativos -Planeación y diseño curricular |
| Apoyo académico | -Formación de profesores -Elaboración de material didáctico -Elaboración de instrumentos de evaluación -Orientación vocacional |
| Administración | -Administración de instituciones educativas -Administración de recursos humanos -Capacitación |
| Educación especial | -Detección de atipicidades -Diseño de programas de intervención |
| Investigación | -Planteamiento y desarrollo de proyectos de investigación |
| Educación Formal | -Diseño, ejecución y evaluación de planes y programas institucionales. |
| Educación No Formal | -Diseño, ejecución y evaluación de programas alternativos de educación comunitaria, para el trabajo, familiar, para la salud, ambiental, de readaptación, etc. |

Para la descripción que se hace del área de Educación No Formal se retoma el planteamiento dado por el Dr. Enrique Pieck quien considera que:

[...] la educación no formal es una alternativa en donde las instituciones educativas no son las responsables de formular los contenidos de los programas, quienes intervienen en este tipo de educación son organizaciones preocupadas por atender problemas sociales y económicos, a través de programas específicos que son dirigidos por ejemplo a grupos marginados, estos adquieren habilidades y valores para elevar su nivel de vida²²⁷

El autor da aquí una postura desde lo que en su obra denomina una sociología de la educación no formal, donde su planteamiento base se enfoca en la educación comunitaria y la educación de adultos como los programas oficiales de Educación No Formal en el sector rural en México durante el siglo XX, - aspecto que desarrollé en el segundo apartado del primer capítulo del presente trabajo-, sin embargo, desde esta

²²⁶ UNAM, “Guía de carreras 1995” citado en Dolores Pérez y Lucia Castillo, *Caracterización de la población estudiantil y expectativas frente a la carrera de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.*

²²⁷ Enrique Pieck, “Función social y su significado de la educación comunitaria” en Dolores Pérez y Lucia Castillo, *Caracterización de la población estudiantil y expectativas frente a la carrera de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*, p. 20.

perspectiva de ENF se pueden hallar elementos que no necesariamente se consideran exclusivos de esta, pues la misma evolución de la Educación No Formal ha permitido tomar otras líneas de acción y no solo las destinadas a los programas destinados a poblaciones marginadas.

Por otro lado, aún al especificarse las áreas en las que el pedagogo puede efectuar su labor profesional, para el tercer trimestre del 2007 el Observatorio Laboral realizó un estudio nacional sobre tendencias del empleo profesional²²⁸, dicho estudio fue dividido en diez áreas de conocimiento, entre las que se encuentra el área de educación en donde se encontró que además de pedagogía, el área incluye otras ocupaciones: ciencias de la educación, formación docente en educación preescolar y primaria, secundaria y normal y especial; educación musical, danza y canto y educación física y deportes. Las principales actividades registradas fueron profesores de enseñanza primaria y alfabetización (34.0%), profesores de enseñanza secundaria (16.5 %), profesores de enseñanza preescolar (7.7%), directores, gerentes, administrativos de área o establecimientos, empresas, instituciones y negocios públicos y privados (7.5 %) y jefes de departamento, coordinadores y supervisores en servicios de salud, asistencia social, educación y justicia (4.1%).

Al respecto, y como bien lo señaló en su momento la autora, se da la impresión de que el área de educación es concebida parcialmente al no haber un reconocimiento de lo que el proceso educativo abarca y tampoco se refleja la diversidad que abarca la Pedagogía como profesión, ya que se puede observar que los porcentajes se siguen inclinando hacia la docencia en educación básica, pero sin perder de vista que estos datos se obtuvieron de un estudio a nivel nacional, en donde la formación del pedagogo se inclina en direcciones diferentes dependiendo la institución educativa.

El siguiente cuadro es una recopilación de algunas de las apreciaciones de académicos y estudiantes respecto al ámbito laboral de la pedagogía y la importancia de la expansión del mismo, lo que puede considerarse como una forma para visibilizar el trabajo del pedagogo como resultado de la falta de conocimiento de la sociedad de

²²⁸ Observatorio Laboral, "Tendencias del empleo profesional" citado en Janett Rivera, *Elementos presentes en la construcción de la identidad profesional en estudiantes de Pedagogía Facultad de Filosofía y Letras UNAM*, p. 47.

su quehacer profesional, lo cual pudo ser bien un factor para incorporar la Educación No Formal al plan de estudios y así comenzar a hacer de ella un estudio formal dentro de la carrera, es decir, que se tenga que analizar, reflexionar y comprender para que desde ella se tenga la posibilidad de intervenir y diseñar nuevos escenarios hacia los cuales se encamine la formación profesional.

Cuadro 5. Apreciaciones sobre el ámbito laboral de la pedagogía²²⁹

| Autor | Publicación | Apreciación |
|---|---|--|
| Benito Guillén Niemeyer Licenciado y doctor en pedagogía y profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. | <i>El oficio del pedagogo.</i> | “El oficio del pedagogo encuentra su mayor concreción en el conjunto de actividades que implican la incidencia sobre la actividad educativa en sus distintas manifestaciones, modalidades y niveles, (...), implica el desarrollo de materiales didácticos, el diseño de escenarios educativos, la propuesta de estrategias de enseñanza, el análisis de la actuación docente y todo lo referente a lo que conocemos como el proceso enseñanza-aprendizaje, todo lo anterior debe atender a las diversas manifestaciones del quehacer educativo tanto en lo formal como en lo informal y de las nuevas prácticas educativas”. |
| Josefina Rubí Piña Licenciada en Pedagogía. | <i>El papel de las pedagogas y los pedagogos en las instituciones de Educación Superior</i> | “Respecto a la profesionalización de I@s pedagog@s nos encontramos con una falta de nitidez en la definición de sus funciones por la sociedad, (...), a diferencia de lo que ocurre en otras profesiones, las demandas sociales de estos profesionales son escasas, están difuminadas y no son reclamadas por el público al que debe ir destinada su acción, (...), es importante que el/la pedagogo/a demuestre su utilidad social resolviendo problemas reales, generando así la necesidad de su intervención. Con todo, parece que esta realidad va cambiando poco a poco y estos profesionistas van abriendo nuevos campos al desarrollo de la educación”. |
| Teresita Durán Ramos Maestra en Pedagogía y profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. | <i>Ser profesional de la educación</i> | “Cuando aludimos al concepto de institución educativa como ámbito en el cual identificamos al fenómeno que nos interesa en alguna de sus manifestaciones, no solo nos referimos a la escuela en todas sus modalidades, grados y niveles, sino también a instituciones como la familia, al grupo cultural, laboral o deportivo, el hospital y en general a los servicios de salud, los llamados centros de readaptación social, los grupos que viven juntos en la calle y las casas hogar para niños y ancianos, así |

²²⁹ Las apreciaciones presentadas en este cuadro son solo un pequeño extracto de los artículos publicados en “Paedagogium”, *Revista Mexicana de Educación y Desarrollo*, Núm.12, 2002.

| | | |
|---|--|--|
| | | como también los medios masivos de comunicación tanto escritos como electrónicos. Visto así el panorama laboral y por ende el compromiso social resultan muy amplio para el pedagogo y de ahí la necesidad de contar con planes de estudio acordes con esta concepción a fin de formar profesionales que poseen perfil adecuado y las posibilidades de coadyuvar a solucionar la problemática educativa tanto desde el análisis teórico como en la práctica”. |
| María del Carmen Bernal G. Directora de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Panamericana. | <i>El campo laboral del pedagogo</i> | “En el momento actual estamos viviendo profundas crisis de todos los órdenes por las tremendas transformaciones tecnológicas, sociales, etc., por lo que se ha hecho indispensable revalorizar las profesiones humanistas como es el caso de la pedagogía. Se debe apoyar a los estudiantes para que puedan poseer un repertorio amplio de opciones pedagógicas para crear ambientes de alto rendimiento educativo, solo de esta manera harán que la pedagogía sea esa actividad consciente diseñada para ensanchar el aprendizaje de otras personas. Cada vez son más los ámbitos que ofrecen al profesional de la educación nuevas posibilidades de desarrollo laboral, por mencionar algunos, tenemos el quehacer pedagógico en: museos, hospitales, empresas, ONG, instituciones de asistencia privada y pública”. |
| María de Jesús Mondragón y Karla Sabrina Rosado Estudiantes del seto cuatrimestre de la Licenciatura de Pedagogía. Universidad Mexicana. | <i>El papel del pedagogo en el siglo XXI</i> | “Consideramos que aunque la educación tiene finalidades o metas que cumplir, estas se definen conforme a lo que deseamos lograr a través del proceso educativo, (...), es entonces responsabilidad de los profesionales de la educación aceptar este hecho y propiciar el desarrollo de programas educativos dentro y fuera de la escuela, que actualmente están dominados por las buenas intenciones de muchos promotores de actividades educativas que no son planeadas, ejecutadas ni evaluadas con el respaldo de una formación pedagógica, de una filosofía de la educación, de un método o de un sistema que tome en cuenta el conjunto de elementos psicológicos, sociales, epistemológicos y didácticos necesarios para el proceso enseñanza- aprendizaje”. |

Elaboración propia

2) Modelo educativo.

La propuesta de modificación de plan de estudios vigente de la Licenciatura en Pedagogía descansa en los principios y valores que caracterizan al modelo educativo

de la Facultad de Filosofía y Letras. En consonancia con el espíritu de su misión, en el que se distingue la apertura a todas las corrientes de pensamiento, el modelo educativo esta basado en el diálogo permanente de los profesores con los estudiantes, es decir, una comunidad en constante comunicación que comparte el privilegio y el goce de los estudios humanistas²³⁰.

Este diálogo y apertura que permean la actividad académica, permiten el desarrollo del pensamiento crítico e independiente de los estudiantes que se forman en su seno. La pluralidad que existe en la Facultad y en el Colegio da la oportunidad de discutir y revisar enfoques y posturas diferentes de un mismo tema, lo que impide el adoctrinamiento. Esto constituye una de las características principales del modelo educativo sobre el que descansa la formación de los futuros profesionales de la pedagogía.

La formación de los estudiantes esta orientada a que se constituyan en profesionales reflexivos, interesados y comprometidos con los grandes temas y problemas universales y nacionales, teóricos y aplicados de la educación y la pedagogía.

En palabras de la Mtra. Ana María del Pilar Martínez:

Este plan si bien responde a las circunstancias educativas, disciplinarias y profesionales actuales necesarias para formar al especialista en pedagogía, conserva las fortalezas que han caracterizado al egresado de la institución: una variada y sólida formación teórica, filosófica e histórica; una visión amplia y plural en enfoques y metodologías, tanto los propios de la pedagogía como los de otras disciplinas; pero sobre todo una formación con un alto compromiso social hacia las necesidades y problemas educativos en nuestro país.²³¹

3) Objetivo General.

Como es bien sabido, los cambios en la organización social de un país, así como en las políticas, la economía, la cultura, los sistemas de gobierno, los avances científicos y tecnológicos generan necesidades educativas inimaginables en distintas áreas, pero que a su vez representan nuevas oportunidades laborales, en este caso para los profesionales en Pedagogía, de ahí que para el proyecto de renovación la CRPE

²³⁰ Juliana González, "De la Escuela de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras, citado en: UNAM, FFyL, Colegio de Pedagogía. *Proyecto de modificación del plan y los programas de estudio de la licenciatura en Pedagogía*, p. 34.

²³¹ Ana María del Pilar Martínez, *Op.cit.*, p. 324.

contemplara esas áreas innovadoras y poco tradicionales para el nuevo plan de estudios, como las de Educación No Formal, capacitación, servicios de consultoría y asesoría, en donde para la ENF se tomaba en cuenta el poder desarrollar proyectos de educación popular, educación y estudios de género, educación en derechos humanos, educación ambiental, educación ciudadana, educación para la paz, educación en contextos multiculturales, participación dentro de organismos no gubernamentales, entre otros²³².

Es así como dentro de este marco de ideas, el objetivo general del nuevo plan de estudios declara:

[...] formar profesionales de la pedagogía con sólidas y profundas bases teóricas, filosóficas, humanistas y científicas sobre la pedagogía y la educación; así como con el dominio de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para interpretar correctamente el devenir educativo e incidir en la solución efectiva y oportuna de problemas pedagógicos y educativos, así como generar propuestas e innovaciones conceptuales, metodológicas e instrumentales en los distintos campos y escenarios del quehacer pedagógico, con un profundo sentido ético del desempeño profesional²³³²³⁴

4) Perfil de ingreso, intermedio, egreso, profesional y perfil del área de Educación No Formal.

A continuación, me doy a la tarea de presentar los perfiles que ha determinado el plan de estudios de la licenciatura, ya que en relación de lo dispuesto en éstos es que se puede realizar una valoración de la formación del estudiante antes, durante y después de su paso por la licenciatura, al igual de que al tomar en cuenta el objetivo general del plan de estudios ayudan a dimensionar el cumplimiento de este. En lo que respecta al perfil intermedio y de egreso, se retomaron solo los puntos que a consideración propia pueden ser respondidos mediante la ENF.

Es importante partir del perfil de ingreso, ya que es el que marca lo mínimo que se desea en los estudiantes por parte de los docentes para avanzar en términos de sus asignaturas y que de ser necesario se puedan enmendar las carencias iniciales de los

²³² UNAM, *Proyecto de modificación del plan y los programas de estudio de la licenciatura en pedagogía, Fundamentación, t.1*, p.36.

²³³ *Ibid.*, p. 33.

²³⁴ En el anexo 5 se puede encontrar una transcripción del mecanograma con algunos de los aspectos del plan de estudios de 1966, esto con el propósito de tener elementos comparativos para el análisis del plan de estudios 2010.

estudiantes para que estos logren cumplir lo establecido en el perfil intermedio y el perfil de egreso.

El perfil de ingreso establece las siguientes características:

- Interés por los problemas humanos relacionados con la educación en particular, y por los sociales en general.
- Capacidad de adaptación al trabajo grupal e interdisciplinario.
- Capacidad de análisis, síntesis y evaluación.
- Habilidades para integrar y relacionar conocimientos.
- Disciplina en el estudio.
- Habilidad para expresarse correctamente en forma oral.
- Habilidad para comunicarse correctamente por escrito.
- Gusto por la lectura y el análisis de documentos y textos teóricos²³⁵.

El perfil intermedio fue formulado para definir los conocimientos, habilidades y actitudes con las que el estudiante debería contar al término del sexto semestre, que es cuando concluye con el estudio de todas las asignaturas de carácter obligatorio de las 4 áreas de formación del plan de estudios, las cuales se abordarán más adelante.

De acuerdo con este perfil, se espera que los estudiantes dominen:

Conocimientos de:

- La naturaleza y características de la educación en sus distintas manifestaciones, escenarios y contextos.
- Los distintos enfoques teóricos y filosóficos que se han desarrollado para explicar e interpretar la educación y fundamentar prácticas educativas específicas.
- Los fundamentos y herramientas básicos de la planeación y la evaluación educativas, así como los correspondientes del proceso enseñanza aprendizaje para responder a las necesidades de distintos escenarios y contextos de educación.

Habilidades para:

- Formular explicaciones del quehacer educativo actual en escenarios específicos.
- Fundamentar teórica, filosófica y metodológicamente intervenciones pedagógicas y educativas en distintos contextos y escenarios.
- Diseñar y evaluar planes y programas de estudio para distintos niveles y escenarios educativos.

Actitudes de:

- Compromiso con la educación.
- Respeto de los participantes en los procesos educativos.
- Interés por los problemas contemporáneos de la pedagogía y la educación.
- Actuación ética²³⁶.

²³⁵ UNAM, *Proyecto de modificación del plan y los programas de estudio de la licenciatura en pedagogía, Fundamentación, t.1*, pp.33-34

²³⁶ *Ibid.*, pp. 34-35

Por otro lado, en el perfil de egreso general se estipula que el egresado de la licenciatura en Pedagogía se distinguirá como un profesional con:

Competencias para:

- Proponer y desarrollar estrategias y métodos de análisis, planeación, desarrollo y evaluación de programas educativos de diversa índole, en las distintas modalidades, niveles y contextos educativos.

Conocimientos sobre:

- El entorno social, cultural y político que le permitan desarrollar proyectos educativos de diversa índole.
- Los diferentes niveles de intervención del profesional de la Pedagogía.

Habilidades para:

- Identificar e interpretar la problemática educativa en diferentes contextos.
- Planear, diseñar, evaluar e implantar planes y programas de estudio en cualquier nivel y modalidad educativa.
- Integrar, coordinar y participar en equipos de trabajo multi e interdisciplinario.

Actitudes de:

- Responsabilidad y compromiso con la educación.
- Sensibilidad hacia los problemas educativos y sociales, buscando el bienestar común.
- Respeto en el diálogo con los especialistas de otras áreas que intervienen en los procesos educativos.
- Apertura a la innovación en la aplicación de nuevas tecnologías y metodologías en los procesos educativos.
- Honestidad y actuación ética en todos los ámbitos de su actividad profesional²³⁷.

Considero que las asignaturas de Educación No Formal 1 y 2 podrán dar las bases para que se logren cumplir los puntos recuperados tanto del perfil intermedio como del perfil de egreso, sin embargo, se tendrán que tomar en cuenta las aportaciones de las asignaturas optativas que se ofrecen en los últimos dos semestres.

Si bien es importante tener en cuenta los conocimientos, habilidades y actitudes que se han presentado, también se vuelve esencial tomar en cuenta el perfil establecido para el área de Educación No Formal, ya que este dará la pauta de todo en cuanto se realice y requiera modificarse en el área. El perfil atiende a lo siguiente:

Conocimientos:

- Reconozca la evolución de las concepciones y nuevas visiones acerca de lo educativo, los agentes, los ámbitos y los espacios educativos en las circunstancias y problemáticas actuales.
- Identifique los diversos enfoques teóricos y metodológicos que fundamentan las prácticas de Educación No Formal.
- Identifique la evolución y problemas de la Educación No Formal en México y en el mundo.

²³⁷ *Ibid.*, pp. 35-36.

- Comprenda la aportación e intervención de otras disciplinas en el diseño y operación de programas y procesos de Educación No Formal.
- Identifique los factores culturales y ambientales que definen los grupos que requieren Educación No Formal.
- Identifique las acciones que en el campo de la Educación No Formal realizan organismos nacionales e internacionales especializados.

Habilidades:

- Contextualice adecuadamente los requerimientos de Educación No Formal.
- Integre conocimientos de diversos campos en el diseño y operación de sistemas, programas y estrategias de Educación No Formal,
- Interactúe armónicamente con los profesionales de otras disciplinas que participan en programas y tareas de Educación No Formal.
- Adapte metodologías y herramientas modernas para los procesos de Educación No Formal.
- Coordine grupos y equipos de trabajo en prácticas de Educación No Formal.
- Tome decisiones y resuelva problemas oportunamente.
- Desarrolle materiales de apoyo educativo para procesos de Educación No Formal.

Actitudes:

- Asuma una actitud propositiva ante las necesidades de Educación No Formal en el país.
- Se comprometa con los grupos y sectores que participan en procesos de Educación No Formal.
- Mantenga una actitud ética en el desempeño de tareas diversas en el campo de la Educación No Formal²³⁸.

Con la impartición de las asignaturas obligatorias de Educación No formal se deberán sentar las bases para que los estudiantes que elijan las optativas del área de ENF logren cumplir con el perfil de la misma y, consecuentemente, en conjunto con los logros obtenidos en las otras tres áreas que conforman el plan de estudios, se adquiera no sólo el perfil de egreso general, sino el perfil profesional²³⁹ que en cuestiones de ENF se dispone que el egresado podrá desempeñarse profesionalmente en: “La coordinación y supervisión de grupos de estudio, análisis, diseño y evaluación de programas educativos de diversa índole”.²⁴⁰ Sin descartar las otras opciones del campo laboral:

- La dirección y coordinación de centros, instituciones y programas pedagógicos.

²³⁸ *Ibid.*, p. 44.

²³⁹ UNAM, *Guía para la Elaboración de un Proyecto de Creación o de Modificación de un Plan de Estudios de Licenciatura de la UNAM*. De acuerdo con esta guía “los perfiles intermedios son los conocimientos, las habilidades, las actitudes y las aptitudes que habrá adquirido el estudiante al término de cada etapa de formación del plan, el de egreso los que habrá adquirido el estudiante al finalizar su formación profesional y el profesional los que poseerá el egresado para desempeñar su actividad profesional”, pp. 4-5. https://consejofi.fi-a.unam.mx/documentos_relacionados/guia_plan_estudios/modificacion.pdf

²⁴⁰ UNAM, *Proyecto de modificación del plan y los programas de estudio de la licenciatura en pedagogía, Fundamentación, t.1*, p. 46.

- La coordinación, supervisión y evaluación de estudios educativos y pedagógicos en diversas instituciones nacionales y del extranjero.
- La investigación formal y sistemática de temas propios de la pedagogía y la educación.
- La asesoría especializada de grupos de consulta sobre políticas y estrategias de educación en distintos ámbitos nacionales y del extranjero.
- La dirección, coordinación y evaluación de grupos encargados de desarrollar métodos materiales y herramientas educativas diversas.
- La asesoría especializada en el estudio, diagnóstico y desarrollo de innovaciones en los sistemas e instituciones de carácter educativo.
- La coordinación de procesos de formación, actualización y evaluación de recursos humanos en diferentes escenarios educativos.
- La asesoría especializada en instituciones públicas y privadas en materia de estrategias y programas de naturaleza educativa.
- La actividad académica (docencia- investigación- difusión) en las instituciones educativas y de investigación que cultiven el estudio sistemático de la pedagogía y de la educación²⁴¹.

En el anexo 6 se presenta un extracto de los planes de estudios en el que se presentan los perfiles de 1966 y 2010 para facilitar la comparación entre uno y otro; en el siguiente cuadro se presentan algunas nociones que se identificaron al realizar la comparación.

Cuadro 6. Comparación de Perfiles de los Planes de estudios de la Licenciatura en Pedagogía: 1966 y 2010²⁴²

- | |
|---|
| <p>a) El perfil de ingreso entre un plan y otro no sufrió grandes cambios, se mantuvieron los puntos principales integrando la importancia del trabajo interdisciplinario.</p> <p>b) Con el perfil de egreso se pueden observar marcadas diferencias, mientras que en el plan de 1966 se aprecian una serie de requisitos que el estudiante debe cumplir para poder egresar, el plan 2010 se compone de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que el alumno deberá poseer como resultado de su paso por las 4 áreas que conforman el plan de estudios, habiendo una marcada inclinación a que el alumno sepa identificar, contextualizar y comprender el hecho educativo, viéndolo como un todo y no solo por partes, lo que le permitirá saber el modo de proceder ante él; y un énfasis en que la intervención profesional se puede realizar en distintos escenarios sociales.</p> <p>c) Dentro del plan de 1966 se plantea que el pedagogo puede desempeñarse en el área de educación continua o educación permanente y en educación para adultos, lo que de hecho ya conlleva a pensar en la Educación No Formal, en primer lugar, porque como expuse en el capítulo 1, es la educación permanente la que sistematiza e integra de alguna manera todos los procesos educativos dando a su vez un sustento a la educación formal, no formal e informal; y en segundo lugar, por la relación que se ha hecho entre la educación de adultos y la educación no formal, planteada de igual manera en el primer capítulo de este trabajo.</p> |
|---|

Elaboración propia

²⁴¹ *Ibid.*, pp. 46-47.

²⁴² Ver anexos

Como ya se mencionó, cada uno de los perfiles planteados en el plan de estudios contribuye a una valoración de lo que se espera en la formación del estudiante y al mismo tiempo ayuda a determinar criterios de mejora. En el caso preciso del perfil planteado para la educación no formal se prevé que se desarrollen los conocimientos, las habilidades y actitudes indispensables para que la participación del pedagogo en los diversos procesos educativos de intervención no formal se logre llevar a cabo bajo los requerimientos conceptuales, metodológicos y técnicos adecuados.

5) Estructura y organización

Mientras en la Facultad de Filosofía y Letras se llevaba a cabo el proyecto de modificación del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía, la oferta educativa de la UNAM plasmada en la Guía de Carreras 2006-2007 describía la carrera del siguiente modo:

El licenciado en Pedagogía es el profesional que estudia integralmente la educación con la finalidad de describir, comprender, explicar, evaluar e intervenir para el fortalecimiento y mejora de los procesos educativos. Desarrolla su práctica profesional en los ámbitos formal y no formal y fundamenta su acción pedagógica en conocimientos, habilidades y actitudes propios de la profesión²⁴³.

No cabe duda de que la Educación No Formal se había abierto paso en el discurso y quehacer pedagógico, estaba siendo visibilizada y considerada como una de las áreas principales de la actividad pedagógica, por lo que se requería de profesionales que poseyeran una visión integral del fenómeno educativo, capaces de tomar decisiones y formados sólidamente en áreas como diseño curricular, elaboración de material didáctico, orientación educativa, educación no formal, organización, administración y dirección de instituciones educativas, investigación, etc., para el logro de los objetivos institucionales y del sistema educativo en general²⁴⁴. Sin embargo, se deja ver que no todo lo dispuesto en la citada Guía de Carreras de la UNAM se llevaba a cabo cabalmente ya que existían omisiones dentro del plan de 1966. Con el proyecto de modificación se trataban de subsanar ciertas diferencias y/o carencias de su antecesor, principalmente en cuanto a lo que refería al perfil profesional, tomando en cuenta, por consiguiente, que en su propuesta de mapa curricular se incluyeran asignaturas que

²⁴³ UNAM, *Guía de Carreras 2006- 2007*, p. 579.

²⁴⁴ *Ibid.*, p. 580.

atendieran los diferentes campos laborales que en los últimos años había comenzado a demandar la sociedad a los profesionales de la educación y que no se encontraban contemplados en el anterior²⁴⁵.

El nuevo plan de estudios de la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras quedó estructurado en 8 semestres con un valor total de 330 créditos siendo 258 obligatorios y 72 optativos; en estos ocho semestres los alumnos tendrán que cursar 48 asignaturas, de estas 36 son de carácter obligatorio y 12 optativas, de las cuales 2 serán de elección (a partir de las opciones asignadas para el quinto y sexto semestre) y 10 generales para responder a los intereses de los estudiantes (para los semestres séptimo y octavo el alumnado podrá seleccionar 5 asignaturas de manera libre). Así mismo, se organizó con base en tres criterios: primero, los contenidos se establecieron en asignaturas, lo cual facilita tener una secuencia de los conocimientos; segundo, estas asignaturas se organizan en áreas de formación que se interrelacionan, Área 1. Teoría, filosofía e historia; Área 2. Interdisciplinaria; Área 3. Investigación pedagógica y Área 4. Integración e intervención pedagógica; tercero, la posibilidad de combinar asignaturas obligatorias y optativas para lograr respaldar y enriquecer la formación de los estudiantes, respondiendo a sus intereses²⁴⁶.

El área 4 es la encargada de enlazar a las y los estudiantes con los campos en los que se puede desempeñar profesionalmente, por lo que dentro de ésta se consideraron 7 opciones temáticas²⁴⁷:

- 1) Proceso de enseñanza aprendizaje.
- 2) Planeación y evaluación educativas.
- 3) Comunicación y tecnologías en la educación.
- 4) Orientación educativa y atención a la diversidad.

²⁴⁵ En el proyecto se destacan los ámbitos relacionados con “Educación No Formal, capacitación y servicios de consultoría y asesoría, educación a distancia y del uso de nuevas tecnologías en la educación y política educativa”. UNAM, *Proyecto de modificación del plan y los programas de estudio de la licenciatura en pedagogía, Fundamentación*, p. 17-18.

²⁴⁶ Véase: Mapa curricular del plan de estudios 2010. Ver Anexo 7

²⁴⁷ En este caso la ENF en el documento “Proyecto de modificación del plan de estudios y los programas de estudio de la licenciatura en Pedagogía” esta planteada como opción temática dentro del área de Integración e Intervención pedagógica, en el mapa curricular como asignatura, mientras que en el plan de estudios de la página de internet de la Facultad aparece como subárea.

- 5) Educación no formal.
- 6) Administración educativa.
- 7) Política, sociedad y educación.

Refiriéndome especialmente a la Educación No Formal, dentro del proyecto de renovación se plantearon como objetivos de este rubro que el estudiante de pedagogía:

Ubique en un nivel teórico las distintas manifestaciones del fenómeno educativo y la nomenclatura de las clasificaciones de este, que reflexione acerca de la imposibilidad de establecer fronteras rígidas acerca de la educación, dada la variedad de agentes y espacios educativos en las circunstancias actuales, contextualice y valore adecuadamente los procesos de educación no formal; identifique la participación del pedagogo en procesos educativos diversos, así como los requerimientos conceptuales, metodológicos y técnicos que plantean distintos procesos de intervención pedagógica y prácticas de educación no formal; interrelacione los aspectos sociales, económicos y pedagógicos de la educación no formal, proponga innovaciones conceptuales y metodológicas en la educación no formal y finalmente, que diseñe y coordine modelos, sistemas y programas de intervención pedagógica en distintos escenarios sociales²⁴⁸.

De esta forma fue que se planteó dar a conocer a las y los estudiantes de pedagogía a la educación no formal como un tipo de educación que comprende un sector muy extenso y heterogéneo de procesos y situaciones que no se pueden englobar en una sola forma de entenderla, dado que posee un dinamismo y un rápido crecimiento que resultan en una constante aparición de nuevas experiencias de educación no formal, de ahí la necesidad de, comprender el contexto en el que apareció el término, hasta qué punto esa primera concepción resultó suficiente para la solución de los problemas que le dieron origen y el por qué la demanda de repensarla conceptualmente y proponer innovaciones metodológicas conforme a las nuevas visiones acerca de lo educativo así como del replanteamiento de agentes, ámbitos y espacios educativos de acuerdo a las circunstancias y problemáticas de un momento determinado.

Así finalmente tras un largo proceso de trabajo por parte de la Comisión Revisora del Plan de Estudios, la propuesta del nuevo plan de la Licenciatura en Pedagogía fue aprobada por el Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras el 27 de abril de 2007, poniéndose en marcha el nuevo plan en el semestre 2010- 1, incorporando

²⁴⁸UNAM, *Proyecto de modificación del plan y los programas de estudio de la licenciatura en pedagogía, Fundamentación*, p. 50.

Educación No formal 1 y 2 como asignatura de carácter obligatorio a cursar en el quinto y sexto semestre, además de 10 asignaturas optativas:

- Taller de Educación No Formal 1 y 2 (Educación y Salud).
- Taller de Educación No Formal 3 y 4 (Educación y Cultura).
- Taller de Educación No Formal 5 y 6 (Educación y Trabajo).
- Taller de Educación No Formal 7 y 8 (Educación y Medio Ambiente).
- Taller de Educación No Formal 9 y 10 (Educación e Información)²⁴⁹.

Como se señaló anteriormente, resulta interesante que se equiparara entre el antiguo y el nuevo plan de estudios las asignaturas de Técnicas de la educación extraescolar y Educación no formal, siendo que el programa de asignatura de esta última no se basó en los objetivos y temas propuestas de la primera.

Como se puede observar, la oferta de ENF que se implementó en el plan de estudios resultó ser amplia considerando las temáticas que se tomaron en cuenta para los talleres que se crearon, pues al ser ámbitos muy extensos les dan la oportunidad a los estudiantes de elegir dentro de ellos diferentes escenarios para llevar a cabo una intervención.

Considero que la inserción de la Educación No Formal al plan de estudios supuso un nuevo eje conductor dentro de la pedagogía, una especialidad que a su vez ha implicado un nuevo perfil de desarrollo profesional, que ha posibilitado hacer más comprensivo el fenómeno de la educación, además de que – hablando desde mi experiencia- es una de las asignaturas que lleva a otro nivel la interacción tanto interdisciplinaria como social, gracias a la evolución que ha tenido la misma ENF, pues como se recordará la educación no formal en México ha sido difícil de entender y ha tenido diferentes matices. Como se expuso en el primer capítulo, en México hubo una tendencia a considerar la educación no formal como educación de adultos pues las funciones que se vincularon a este tipo de educación fueron precisamente las de compensar a los grupos de población menos favorecidos por el sistema escolar, preparándolos para participar activamente en los diferentes procesos de la vida en sociedad y así disminuir las diferencias sociales y económicas; sin embargo, se debe recalcar que esto no significa que las actividades de educación no formal sean

²⁴⁹ FFyL, *Plan de estudios* en <http://pedagogia.filos.unam.mx/plan-de-estudios/>

exclusivamente para los grupos vulnerables o que no se puedan dar dentro de los espacios en que ocurre la educación formal pues como lo expresa María Pastor Homs, se pueden encontrar actividades o programas de educación no formal dentro de un Sistema de educación nacional, pues ni la una ni la otra están desvinculadas, al contrario, trabajan en un conjunto que le da sentido a la formación de las personas.

Es importante tener claros esos aspectos puesto que dentro de la estructura que realizó la SEP para el sistema educativo nacional, se puede encontrar que se planteó un sistema educativo extraescolar, recordando que la SEP consideraba esta como un tipo de educación al margen de la educación escolarizada. Dentro del Panorama Educativo Nacional 2013 se plasmaba de la siguiente manera:

| Sistema educativo extraescolar | | |
|---|------------------------------------|---|
| MODALIDAD EDUCATIVA | TIPO DE SERVICIO | |
| Educación abierta, no escolarizada y/o semiescolarizada | Educación inicial | Lactantes (CENDI) Maternales (CENDI) Vía padres capacitados |
| | Educación especial | Con discapacidad ¹ Aptitudes sobresalientes Sin discapacidad ² |
| | Sistema abierto o semiescolarizado | Bachillerato Profesional técnico Licenciatura y posgrado |
| | Educación para adultos | Alfabetización Educación básica Capacitación no formal para el trabajo Misiones culturales |
| | Educación extraescolar indígena | |
| | Formación para el trabajo | |
| <p>¹ incluye deficiencia mental, trastorno de audición e impedimentos motores.</p> <p>² incluye problemas de conducta, aprendizaje, lenguaje e intervención temprana.</p> | | |

Imagen 1. Fuente: Panorama Educativo Nacional 2013

Es decir, para este momento la Secretaría de Educación Pública hacía una diferenciación entre un sistema educativo escolarizado el cual correspondía a la educación básica, media superior y superior y un sistema educativo extraescolar en el que entre sus tipos de servicios se encontraba la educación para adultos ofreciendo

alfabetización, educación básica, capacitación no formal para el trabajo y misiones culturales. Estos dos conformaban el sistema educativo nacional.

Por otro lado, en el Panorama Educativo 2014 se hizo una reconfiguración en la estructura del Sistema Educativo Nacional, plasmándose como a continuación se presenta:

| Sistema Educativo Nacional | | | | |
|-----------------------------------|--|--|----------------------------|-------------------------|
| Tipo educativo | Nivel educativo | Tipo de servicio o modelo educativo | Edad ideal o típica | Duración en años |
| Educación básica | Preescolar | CENDI General Indígena Comunitario | 3 a 5 | 3 |
| | Primaria | General Indígena Comunitaria | 6 a 11 | 6 |
| | Secundaria | General Técnica Telesecundaria Comunitaria Para trabajadores | 12 a 14 - | 3 - |
| Educación media superior | Bachillerato o equivalente y educación profesional sin antecedente de bachillerato o equivalente | Bachillerato general Bachillerato tecnológico Profesional técnico | 15 a 17 | 2-5 |
| Educación superior | Licenciatura | Educación normal Universitaria y tecnológica | - | - |
| | Posgrado | Especialidad Maestría Doctorado | - | - |
| | | Educación inicial | Menores de 4 | - |
| | | Educación especial | - | - |
| | | Educación para adultos | Mayores de 15 | - |
| | | Formación para el trabajo | - | - |

Imagen 2. Fuente: Panorama Educativo Nacional 2014

La división entre sistema educativo escolarizado y sistema educativo extraescolar había desaparecido, conjuntando todo en una sola denominación y entendiéndolo como se lee a continuación:

El SEN se compone de tres tipos educativos: educación básica, media superior y superior, los cuales se estructuran en una secuencia obligatoria de grados escolares donde se prepara al alumno para ser promovido al siguiente grado, (...), el sistema educativo mexicano también comprende educación inicial, educación para adultos y formación para el trabajo. Dichos servicios educativos están diseñados para satisfacer necesidades educativas específicas de la población, para quienes requieren una atención diferente, especializada o flexible, (...), esta oferta educativa se imparte en tres modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta, la modalidad escolarizada está destinada a proporcionar educación mediante la atención a grupos de alumnos que asisten a un centro educativo de acuerdo con el calendario oficial y con ciertos horarios. El servicio no escolarizado tiene como propósito proporcionar la oportunidad de continuar o concluir su educación a los alumnos que no pueden incorporarse a los servicios escolarizados, los alumnos se sujetan a una serie de exámenes para certificar el avance en el cumplimiento del programa escolar. Por último, la modalidad mixta es una combinación de las dos anteriores que se caracteriza por su flexibilidad para cursar las asignaturas o módulos que integran el plan de estudios.²⁵⁰

Por último, ya que no se pretende hacer un análisis riguroso de la estructura del sistema educativo nacional, en el panorama educativo 2018, se retoma la expresión extraescolar dentro de otra de las modalidades que el SEN denomina educación especial, dentro de la cual existen dos componentes que brindan el servicio: los Centros de Atención Múltiple (CAM) que funcionan de manera escolarizada en donde los niños asisten de manera regular a un espacio educativo; y las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), las cuales son de forma extraescolar, donde docentes especializados acuden a las escuelas para brindar el apoyo necesario de acuerdo a necesidades específicas.

Pienso que la manera en la que la Secretaría de Educación Pública maneja la ENF o en este caso la educación no escolarizada o extraescolar es muy rígida o al menos así la hace ver; se podría estar hablando de una educación no formal muy normativa, pues para la SEP este tipo de educación se da solo en ciertos momentos y va dirigida a la población que ella estima, no obstante, esto no quiere decir que sea una concepción equivocada, al contrario, es una de las muchas formas de verla. Al punto al que deseo llegar es que, así como se ha expuesto que la Educación No Formal implica una acción

²⁵⁰ *Panorama educativo nacional 2014*, p. 45.

ajena a la institución escolar, también puede haber procesos de ésta dentro de todos los niveles que conforman a un Sistema Educativo Nacional.

La relevancia dada en precisar y describir estos aspectos del Sistema Educativo Nacional recayó en que no hay que olvidar que cuando comenzó a darse a conocer el término de educación no formal, se hablaba de actividades extraescolares que permitieran atender una gran variedad de demandas educativas existentes²⁵¹, con el tiempo a ese amplio campo de educación y actividades extraescolares se les dio la connotación de educación no formal o informal de acuerdo con lo ya expuesto en este trabajo. Es claro que al menos en México ha habido una tendencia a utilizar el término extraescolar en lugar del de educación no formal, siendo este último mayormente manejado y conocido entre quienes nos dedicamos al estudio de la educación, pues al menos en experiencia personal al hablar y tener conversaciones casuales con familiares, amigos o alguna otra persona que no necesariamente tenga alguna profesión relacionada con la educación desconocen este concepto, lo que conlleva a preguntas coloquiales como, ¿Y eso con qué se come? Sin embargo, entre los profesionales dedicados a la educación sigue habiendo muchas discrepancias en qué se debe entender y cómo se debe definir la educación no formal.

6) Programas de asignatura de Educación No Formal 1 y 2

Cabe señalar que, en virtud de que este plan de estudios pertenece a la oferta educativa que ofrece la UNAM a través del Colegio de Pedagogía de la FFyL, los programas de las asignaturas que lo conforman deberán estar orientados hacia dos objetivos generales que establece la Universidad, por un lado, el que evoca a los resultados que la institución busca obtener del egresado de la Universidad sin hacer distinción a la disciplina, el cual se encuentra plasmado en el Artículo 1 de la Ley Orgánica de la UNAM, por otro, el que alude a los resultados que a través del plan de estudios la institución busca obtener del egresado de pedagogía sin hacer distinción del plantel o modalidad, este se puede ubicar dentro de las Guías de Carreras de la

²⁵¹ Pedro A. Luque, Educación no formal. Un acercamiento a otras instituciones educativas, p. 313.

UNAM, pero también debe de estar con conformidad a un objetivo particular que corresponde al objetivo del plan de estudios 2010.²⁵²

Para el siguiente análisis de los programas de asignaturas de Educación No formal 1 y 2 se tomaron en cuenta diferentes aspectos desde en dónde se ubica la asignatura dentro del plan de estudios, los créditos, objetivos, contenidos, hasta la bibliografía y el perfil profesiográfico. Cabe aclarar que el Dr. Renato Huarte, quien fue parte de la Comisión Revisora del plan de estudios, durante el conversatorio “Debates en torno al concepto de educación no formal”²⁵³ señaló que a la asignatura se le otorgó el nombre de Educación No Formal por ser el nombre más aceptado a nivel mundial, lo cual fue una de las formas de visibilizar la educación que no era la escolar, algo que ha existido siempre en las diferentes culturas humanas.

Programa de asignatura Educación No Formal 1²⁵⁴

La asignatura se imparte en el quinto semestre de la carrera formando parte de las 36 asignaturas de carácter obligatorio. Consta de una duración total de 64 horas y 6 créditos, es de tipo teórico- práctica y de seriación indicativa, lo cual quiere decir que se sugiere una secuencia en la que se deben tomar los cursos de acuerdo con el mapa curricular. Esta no cuenta con alguna asignatura precedente, pero se complementa con la asignatura de Educación No Formal 2 y los respectivos talleres optativos del área.

Resulta importante el análisis de la posición que ocupa la asignatura en el plan de estudio, ya que, aunque no cuente con una asignatura precedente, debe de haber un vínculo entre los contenidos previos y los que le seguirán para que de esta manera se permita al docente hacer un abordaje de los contenidos de lo general a lo particular, así

²⁵² En el Anexo 8 se podrá consultar un cuadro de objetivos en donde aparte de los ya mencionados, se integran el objetivo general del plan de estudios 1966 y el objetivo general que se establece para la subárea de Educación No Formal perteneciente al área de Integración e Intervención del plan de estudios 2010.

²⁵³ El conversatorio formó parte del I Coloquio Internacional. Pensar fuera de la escuela: filosofía en la ciudad el cual se llevó a cabo a través de la página de Facebook del colectivo Filosofía en la ciudad integrado por “personas de diversas disciplinas con habilidades para promover el cuestionamiento y el pensamiento filosófico en diferentes ámbitos sociales”. <https://filosofiaenlaciudad.wixsite.com/filosofiaenlaciudad/filosofia-en-la-ciudad-quienes-somo>
El conversatorio se puede consultar en:

<https://www.facebook.com/FilosofiaEnLaCiudadfilunam/videos/845263409361470>

²⁵⁴ Anexo 9

como si se requiere, un ajuste a los temas y objetivos de aprendizaje, garantizando un equilibrio entre las horas teóricas y prácticas previstos en el programa.

Al ser el pedagogo el profesional que estudia de manera sistemática el fenómeno educativo, su formación debe poseer un panorama amplio y claro de los procesos y características del hecho educativo en todas sus manifestaciones y de las interrelaciones que este mantiene con otros procesos de la realidad social para que su intervención sea tanto eficaz como eficiente para así poder mejorar el ámbito educativo y hacerlo más pertinente a los ideales individuales y colectivos con los que se pueda enfrentar; para llevar esto a cabo, los estudiantes de la carrera necesitan tener primero un sustento histórico y teórico, conocer las características de los actores del proceso educativo, los procesos cognitivos y los principios que rigen al aprendizaje, saber detectar necesidades, conocer las orientaciones políticas educativas nacionales y mundiales, es decir, tiene que estar informado de su entorno local y global, en pocas palabras, el estudiante de Pedagogía debe ser un sujeto activo y consciente del momento histórico en el que vive.

Considero que estos son aspectos importantes que permiten comprender el por qué la asignatura se ubica en el 5° semestre, para este momento se pretende que haya en el estudiante una vinculación y una incorporación de los conocimientos previos de las asignaturas de las áreas de teoría, filosofía e historia, investigación pedagógica e interdisciplinaria para que se logre concretar la actuación y el compromiso social del pedagogo, de ahí que Educación No Formal se ubique en el área de Integración e Intervención, tomando en cuenta también que la mayoría de las asignaturas pertenecientes a esta área se ubiquen en el quinto y sexto semestre, los últimos dos en los que se aborda el tronco común de asignaturas.

En la sección de objetivos del programa de asignatura se enumeran dos objetivos principales:

Cuadro 7. Objetivos de la asignatura Educación No Formal 1²⁵⁵

| Educación No formal 1 | |
|---|--------------------------------|
| Analizar los alcances y los límites de diversas perspectivas teóricas para pensar el campo de la educación no formal, examinando para ello la transformación, naturaleza y potencialidad que se esta produciendo entre los diversos agentes, ámbitos y espacios en los cuales se forman los sujetos en las circunstancias actuales, y que estan redefiniendo nuevas fronteras educativas. | Nivel: Análisis |
| Llevar a cabo un reconocimiento de los diversos ámbitos educativos susceptibles de intervención pedagógica; así como una aproximación a la planeación de proyectos de intervención, tomando como base el diagnóstico correspondiente. | Nivel: Comprensión, Aplicación |

Elaboración propia

Se puede observar que hay una concordancia entre los objetivos y el perfil de egreso de la licenciatura, además de que se cumple que el programa este orientado a cumplir con el objetivo general del plan de estudios y el establecido en el área de integración e intervención pedagógica, gracias a que también existe una coherencia interna entre los objetivos del programa y la selección y organización de los contenidos. De acuerdo con Zabalza:

[...] seleccionar buenos contenidos significa escoger los más importantes de un determinado ámbito disciplinar, acomodarlos a las necesidades formativas de los estudiantes (perfil profesional para el que se forma), adecuarlos a las condiciones de tiempo y recursos disponibles y organizarlos de tal manera que sean accesibles a los estudiantes y que les abran las puertas a aprendizajes post- universitarios.²⁵⁶

Se puede percibir que los contenidos se seleccionaron tomando en cuenta los aprendizajes previos de los estudiantes ya que de alguna forma se requiere que éstos manejen fundamentos de la historia de la educación y la pedagogía, así como ciertas nociones de la investigación pedagógica y los procesos que conlleva. Además, los

²⁵⁵ UNAM, FFyL, Programa de asignatura de educación no formal 1, <http://pedagogia.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2019/08/EDUCACION-NO-FORMAL-1.pdf>

²⁵⁶ Miguel Ángel Zabalza, *Competencias docentes del profesorado universitarios: calidad y desarrollo*, p. 38.

contenidos fueron agrupados en 5 unidades temáticas, dentro de las primeras tres -las cuales se pueden considerar unidades teóricas- se contempla que los contenidos van de lo general a lo particular, delimitando la gran variedad de espacios, agentes y ámbitos educativos, teniendo en la primera unidad los temas que sirven como punto de anclaje a los demás; en las últimas dos unidades se ve la parte práctica y son las que se centran en los métodos necesarios para realizar el proceso de planeación de programas de intervención en los ámbitos estudiados.

Una posible crítica que se puede hacer a los temas plasmados en el programa es que carecen de especificidad, sobre todo la unidad 3 que abarca los ámbitos educativos, pues si bien se ubican un gran número de escenarios, se nos presentan bajo las denominaciones de, por ejemplo: educación y sociedad, educación y salud, educación y trabajo, etc., lo que lleva a la interrogante ¿Qué tipo de educación? Considero que como pedagogos no debemos perder de vista que la educación es un fenómeno muy amplio que abarca distintos tipos, modalidades, niveles y contextos, por lo que a pesar de saber que los temas pertenecen a la asignatura de Educación No Formal se debe ser lo más preciso posible al nombrarlos para no caer en confusiones.

Al mismo tiempo, hay que señalar que el programa de asignatura que se está tomando en cuenta, es el programa general que se presentó junto con la reestructuración del plan de estudios, por lo que, si así lo requieren, cada profesor determinará, según su posicionamiento respecto a la ENF, lo que será enseñado, tratando de no desvincularse del todo del programa general debido a que los temas seleccionados para este se consideraron en su momento como los más adecuados para introducir al estudiante a la ENF.

Ahora bien, se sabe que la articulación entre teoría-práctica debería hacerse de una forma dialéctica, el modo en el que se estructura el programa de asignatura lo hace ver como una relación lineal en la que el alumno debe saber primero la teoría para después ser capaz de interpretar e intervenir en la realidad, sin embargo, el cómo los profesores aborden los temas permitirá el desarrollo y la vinculación esperada entre la teoría y la práctica favoreciendo un aprendizaje constructivo.

Lo anterior me lleva a colocar mi atención en las estrategias de enseñanza y de aprendizaje y en los mecanismos de evaluación presentados en el programa. Considero que las estrategias son apropiadas para el logro de los objetivos y los contenidos de la asignatura, sugieren la participación activa del alumno al seguir métodos prácticos y de trabajo independiente, de igual manera, ayudan a adquirir experiencias y facilidades para las relaciones interpersonales así como habilidades de reflexión y análisis, es decir, destrezas para saber dónde, cómo y cuándo aplicar el conocimiento en la resolución de problemas basados en casos reales y que han de ser necesarios para el desarrollo del trabajo profesional. En cuanto a los mecanismos de evaluación considero que, si bien hay una cierta coherencia con el programa en su conjunto, algunos criterios se leen más como parte de las estrategias, un ejemplo son los trabajos y ejercicios fuera del aula; en la evaluación se debería puntualizar aún más qué de esos ejercicios se va a evaluar, quizás una presentación oral, la realización de un blog, un video, etc. Creo que los mecanismos de evaluación también deberían adaptarse tanto a los momentos actuales, como a la asignatura, esto con la finalidad de poder ir más allá de los que como alumnos siempre se nos presentan: asistencia, exámenes y participación. Como lo expone Zabalza: “se debe buscar un sistema integrado de evaluación en el que cada parte de ese proceso juegue un papel de forma que dispongamos de una visión completa, sincrónica y diacrónica del proceso de aprendizaje seguido por los estudiantes”²⁵⁷.

Con lo que respecta a la bibliografía presentada, en el programa se especifica una bibliografía básica y otra complementaria. La primera consta de 20 textos de los cuales 17 son de origen internacional y tan solo 3 son nacionales, entre los que se pueden encontrar libros y artículos de revistas especializadas en educación, la mayoría de ellos en español y algunos cuantos en inglés, sin embargo, un conflicto que se encuentra es que de los 20 textos tan solo 8 (5 artículos y 3 libros) se encuentran disponibles para poder consultarlos en los buscadores de internet, los demás requerirían ser buscados en otros medios ya sea en bibliotecas o librerías, pues de igual manera ninguna de las fuentes de consulta se encuentra disponible en la biblioteca Samuel Ramos de la Facultad, ni en el catálogo de la Biblioteca Central de la Universidad, lo que

²⁵⁷ *Ibid.*, p. 45.

representaría un problema para los estudiantes a menos que los profesores les brindaran el material de lectura. La mayoría de los textos data de los años 80's y 90's, solo 2 son de los años 70's y entre los más actuales se encuentran 5 que son de principios de los años 2000.

Mediante estos datos se podría llegar a varias apreciaciones/ deducciones, primero que un gran número de los textos fueron publicados en los años donde según los autores y fuentes que he revisado para este trabajo, la Educación No Formal tuvo su mayor auge, justamente años después de que el término saliera a relucir; segundo, la elaboración de textos nacionales sobre la Educación No Formal sigue siendo muy escasa, esto también lo he podido constatar con las fuentes consultadas para este trabajo, lo que llevaría a sugerir que un primer intento para comenzar a contrarrestar esta situación, al menos a un nivel micro, sería que los profesores de la asignatura dentro del Colegio de Pedagogía pudieran elaborar textos de su propia experiencia o de su propia visión de la ENF y que esto no se quede en el discurso dentro del aula, además que estos materiales pudieran servir de consulta para futuras generaciones; tercero, a pesar de que se conoce que hay muy pocos profesionales dedicados al estudio y análisis de la ENF y por ende también son contados los documentos que hay sobre ésta, se debería tratar de integrar a la bibliografía básica del programa fuentes más recientes, siendo la más actual la de 2005, sobre todo ahora que la sociedad ha sufrido muchos cambios, pero sin dejar de lado los textos teóricos base que pueden permitir la comprensión del tema; cuarto, tendría que haber una mayor disposición para lograr que sino todos, al menos la mayoría de los recursos dispuestos en el programa se pudieran conseguir dentro de las bibliotecas de la Universidad y de la propia facultad para beneficio del alumnado.

En cuanto a si la bibliografía es pertinente considero que sí lo es de acuerdo con los contenidos propuestos y a los objetivos planteados; se pueden hallar textos especializados y exclusivamente dedicados a abordar no solo la Educación No Formal, sino también la Formal y la Informal, en los que se aborda el replanteamiento de la escuela como único lugar en donde se llevan a cabo procesos educativos, por lo que permite el análisis y reconocimiento de los diversos ámbitos educativos tomando en cuenta la visión tanto de países de América Latina como de Europa.

De la bibliografía complementaria se podrían considerar prácticamente aspectos similares, con la diferencia de que los recursos dispuestos en esta están enfocados a nociones de pedagogía en general. Se presentan 15 títulos de los cuales 2 son artículos y 13 son libros, la mayoría de carácter internacional, disponibles en español y de manera digital. Al ser textos sobre pedagogía es posible encontrar algunos en la biblioteca de la Facultad. Varias de las fuentes pueden ser consideradas como de consulta obligatoria dentro de la carrera y de asignaturas como historia y teoría pedagógica por lo que se visualizan obras de los años 20's y 40's hasta la más actual de 2002.

Considero que el perfil profesiográfico debería estar un poco más especificado, si bien es importante que quien imparta la asignatura tenga un título en pedagogía y experiencia docente, de igual manera debería tener experiencia trabajando en ámbitos considerados de Educación No Formal ya sea desarrollando actividades educativas, haciendo planeaciones de programas, evaluaciones o asesorías. Lo fundamental es que el docente haya tenido la oportunidad de relacionar sus propios conocimientos con la práctica para que así pueda haber una apropiación de la asignatura y poder comunicarla a sus estudiantes de la mejor manera posible.

En términos generales el programa de Educación No Formal 1 del plan de estudios 2010 de la carrera de pedagogía logra la coherencia interna de los temas de la asignatura, aparte de que se ajusta tanto con los objetivos del programa como con el objetivo general del plan de estudios dando cabida a que se logre el cumplimiento de los perfiles de egreso y profesional, aunque es susceptible de ser perfeccionado.

Programa de asignatura Educación No Formal 2²⁵⁸

Esta asignatura se imparte en el sexto semestre de la carrera, de igual manera forma parte de las de carácter obligatorio. Consta de una duración total de 64 horas y 6 créditos, es de tipo teórico- práctica y de seriación indicativa, como asignatura precedente tiene la de Educación No Formal 1 y como asignatura subsecuente

²⁵⁸ Ver anexo 10.

siguiendo la seriación indicativa cuenta con los talleres de Educación No Formal ya antes referidos.

Dentro de los objetivos de este programa se pueden ubicar 2:

Cuadro 8. Objetivos de la asignatura Educación No Formal 2²⁵⁹

| Educación No formal 2 | |
|---|--------------------|
| Ubicar la particularidad de diversos espacios educativos, así como las necesidades de intervención de carácter pedagógico que se plantean en función de condiciones, experiencias y problemáticas concretas. | Nivel: Comprensión |
| Definir diversas formas de intervención pedagógica a partir de los espacios educativos estudiados y de la construcción de herramientas conceptuales teóricas y metodológicas pertenecientes al ámbito seleccionado. | Nivel: Síntesis |

Elaboración Propia

Al igual que con el programa de Educación No Formal 1, se aprecia que hay una coherencia con los objetivos para que se pueda cumplir el perfil de egreso, además de que hay una vinculación y un seguimiento entre estos y sus predecesores pues se retoman aspectos que para este momento ayudan a configurar unos objetivos más puntualizados en relación que si bien en los objetivos del primer programa se planteaba la adquisición de conocimientos de una índole más general, en estos se apunta a que se ubiquen características más específicas de los mismos aunado a que también se logre distinguir que el curso tenga una inclinación más hacia lo práctico, lo cual se puede notar incluso mediante los contenidos, los cuales a pesar de estar distribuidos de igual manera en 5 unidades temáticas, esta vez el contenido de cada una es de menor carga, teniendo en la primera unidad una recapitulación de los ámbitos educativos estudiados en el curso anterior mientras que las restantes cuatro

²⁵⁹ UNAM, FFyL, Programa de asignatura de educación no formal 2, <http://pedagogia.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2019/08/EDUCACI%C3%93N-NO-FORMAL-2.pdf>

están dedicadas a brindar los conocimientos necesarios para la realización de las actividades de intervención y los procesos que estas conllevan.

En cuanto a las estrategias de enseñanza y aprendizaje, se pueden observar las mismas que se establecieron para el programa de ENF1, son pertinentes y van encaminadas al cumplimiento de los objetivos por su carácter práctico y a adquirir los conocimientos tanto del perfil de egreso del plan de estudios como del propio de la subárea de Educación No Formal, al igual que las habilidades y actitudes puntualizados en ambos. Sobre los mecanismos de evaluación al ser también los mismos, conservo una opinión idéntica con respecto al primer programa.

Por último, se advierte que al ser igual la bibliografía entre los dos programas de asignatura se acaban obteniendo los mismos datos, aunque se sugeriría que la bibliografía para este programa estuviera encaminada más a obras relacionadas con la elaboración de proyectos culturales y sociales, la intervención en la Educación No Formal, el proceso de evaluación en actividades de esta índole y hasta fuentes sobre la elaboración y presentación de informes y reportes de resultados.

3.3. Balance general sobre la incorporación de la educación no formal en el plan de estudios 2010. Consideraciones finales.

Como ya se expuso en este capítulo, la pedagogía como profesión dentro de la UNAM ha pasado por una serie de cambios ligados tanto a las transformaciones y necesidades de la sociedad como a la perspectiva epistemológica, estos cambios se ven plasmados en la construcción de los planes de estudios y sus modificaciones ya anteriormente analizadas.

El que los planes de estudio de la Licenciatura de Pedagogía de la FFyL de la UNAM hayan tenido modificaciones y reestructuraciones completas está vinculado con el deseo de brindar una mejor formación al alumnado, con la búsqueda de la formación integral del profesional mediante la oferta amplia de asignaturas que le permitan conocer las diferentes oportunidades de quehacer laboral, pero sobre todo para darle a conocer las diferentes perspectivas desde donde se puede abordar el fenómeno educativo.

Pienso que la forma en que se ha planteado la educación no formal dentro del plan de estudios y específicamente en el Colegio de Pedagogía ha ayudado a dejarla de ver de la forma tradicional en que México la ha planteado y la ha englobado a lo largo de los años a través de sus políticas educativas, tal como se ha expuesto en el primer capítulo, como esa educación dirigida a sectores sociales vulnerables, a grupos no alfabetizados y rezagados del sistema educativo formal, a trabajadores agrícolas y a las personas adultas mayores; para permitirnos revalorizarla y extender sus fronteras a diferentes ámbitos socioeducativos, a poblaciones con características étnicas, laborales, sociales, culturales y económicas diversas, cubriendo aspectos de formación, capacitación, actualización, uso de tiempo libre, aprovechamiento de los recursos y avances científicos y tecnológicos, salud, ocio, turismo, deporte, educación ambiental y entre demás que emerjan de la interacción dinámica y evolución de la misma sociedad.

Sin embargo, también se puede estimar que la inserción de la educación no formal en el plan de estudios vaya más allá de una visibilización y una apertura a nuevos escenarios profesionales. Al decir que el pedagogo representa a un estudioso de lo educativo su responsabilidad profesional no se tendría que limitar tan solo a la investigación de conflictos y problemas de la educación, sino que también tendría que buscar obtener una modificación o transformación de aquellos aspectos que lo ameritan en beneficio de la comunidad de la que se ocupa profesionalmente.

Dichas transformaciones pueden ser logradas mediante la intervención y a través de los proyectos y actividades de educación no formal que, si bien sirven para llegar a satisfacer necesidades materiales, recreativas, intelectuales y culturales de los sujetos también lo conducen hacia una emancipación, lo cual nos guía hacia al terreno de las teorías sociales.

La doctora Claudia Pontón señala que:

La década de los sesenta puede identificarse como una etapa de antecedentes para la conformación conceptual del campo educativo, una década que se caracteriza no sólo por el evidente desajuste entre los proyectos institucionales universitarios y el proyecto político gubernamental, sino también por la injerencia en el debate académico de las ciencias sociales y sus referentes teóricos, a partir de los cuales e empieza a construir un marco interpretativo a los ya existentes, [...], se desarrolla un marco teórico y

metodológico general para el análisis de los sistemas educativos que, junto con otras perspectivas y aportes teóricos, permitieron confrontar un nuevo campo y una nueva problemática que se conoce como corriente crítica en educación²⁶⁰.

Asumir la pedagogía crítica en el contexto de la educación es pensar en un nuevo paradigma del ejercicio profesional no solo del maestro sino también del pedagogo. La educación se ha establecido como una construcción cimentada en los reglamentos y en políticas de gobierno del momento, es decir, en mantener a través de ciertas prácticas la noción de cultura hegemónica que busca mantener a través de ciertas prácticas lo establecido en donde, como ya se ha mencionado, el conocimiento es visto como medio o salida a un problema económico.

La pedagogía crítica toma el conocimiento como fuente de liberación,²⁶¹ encamina a los sujetos hacia la lectura de la realidad, especialmente en función de detectar los problemas culturales e inconsistencias sociales, de ahí que autores como Jorge Gallego y Bernardo Barragán asocien la pedagogía crítica con la educación no formal, de acuerdo con ellos:

La educación no formal entendida como aquella a la cual el sujeto acude libremente y se capacita no solo para desarrollar una labor específica, sino que le permite disfrutar de su tiempo libre y de sus espacios de ocio, esta educación es la que de una u otra forma conduce al sujeto hacia una emancipación, incluso mucho más factible que en la educación formal o estructurada de acuerdo con la pedagogía crítica, pues en el ámbito de lo no formal de la educación es donde más luchas sociales se producen, porque el individuo la busca por placer, y en esa medida es donde la pedagogía mirada desde lo social actúa más puramente como una pedagogía crítica, como un pensamiento crítico-emancipatorio necesario frente a las crisis²⁶².

Este cambio de paradigma, como lo ha sido la pedagogía crítica, principalmente en países como México y de América Latina es solo uno de muchos ejemplos pero importante de cómo la formación del pedagogo esta sujeta a la manera de ver, interpretar y describir el mundo y al compromiso que tiene la universidad como un espacio formativo para el cambio y transformación de las comunidades, de ahí que la revisión de los planes de estudio proyecten una formación integral que sea capaz de afrontar los nuevos desafíos que se presenten.

²⁶⁰ Claudia Pontón, *Op., cit.* p. 31.

²⁶¹ Paulo Freire, *La educación como practica de la libertad*, p. 56.

²⁶² Jorge I. Gallego y Bernardo Barragán, *Pedagogía crítica y educación no formal*, p. 4.

Considero las conceptualizaciones que hoy en día se vienen dando en la educación no formal desde la relación que tiene con la forma de transmitir el conocimiento, la pedagogía y con las exigencias de la sociedad constituyen un campo de estudio e investigación de un gran proyecto social, en el que se entretujan las relaciones actuales, la interdisciplinariedad de la que es parte y las tendencias que posiblemente haya en un futuro.

Entonces, ¿cómo y por qué se incorporó la Educación No Formal al plan de estudios 2010 del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras?

A partir del panorama que me deja el desarrollo de esta tesis, considero que son dos las características que más peso tuvieron para la incorporación de la educación no formal al plan de estudios 2010, primeramente, el rompimiento ideológico que se hace de la escuela y los sistemas educativos a partir de *La Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación*, pues esta proyectó las condiciones para la visibilización y el auge de dichas actividades en las diferentes regiones y sociedades, lo que más tarde llevó a investigarlas, estudiarlas y analizarlas hasta hacer de la Educación No Formal una categoría o en este caso una asignatura que en cuestiones de formación profesional fuera necesaria para poder ampliar la visión pedagógica, es decir, en la que se diera la integración de los conocimientos teóricos sobre los agentes, ámbitos educativos y los espacios pedagógicos emergentes o ya existentes en los que se pudiera examinar la posibilidad de una intervención planeada y ejecutada con el respaldo de una formación pedagógica. De ahí que la educación no formal al ser un proceso de intervención tenga una responsabilidad social. A partir de ella se reinventan los estilos de vida y las formas de organización y participación de los sujetos al desarrollarse nuevas percepciones del contexto de vida individual y contrastándolas con el contexto social, lo que resulta en nuevos modelos de vivir y pensar; por eso creo que conocer y transformar la realidad es una de las tareas que puede y debe seguir afrontando la educación no formal.

Segundo, la complejidad del campo laboral, pues a medida que se ha transformado la figura del pedagogo, la estructura, contenidos y calidad de su preparación profesional

se han convertido también en materia de discusión pues las demandas sociales son determinantes para encaminar la formación en competencias profesionales.

La educación superior en México enfrenta los nuevos retos originados por la globalización que impactan de manera determinante en los sectores económicos, políticos, sociales y culturales de la sociedad del siglo XXI. Es indudable que vivimos en una sociedad cambiante, que tiene la capacidad de hacer circular la información y el conocimiento en todos los ámbitos y de forma casi instantánea promoviendo el intercambio cultural, social, tecnológico, comercial, informativo, etc., lo que implica que la educación superior se encamine hacia nuevas tendencias que permitan el enlace entre el desarrollo de saberes cuyo eje se cruza con el campo laboral.

En términos del ámbito educativo, en la actualidad los sectores sociales requieren conocimientos y habilidades necesarios para atender los requerimientos en espacios educativos, desarrollo comunitario, tecnologías de información y comunicación, orientación, gestión, docencia e investigación, en espacios de educación formal y no formal, los cuales constituyen las demandas para la sociedad del siglo XXI.

Como se puede ver, es indiscutible que existe una relación natural entre educación y trabajo, solo que con los cambios acelerados de nuestra sociedad global este binomio ha adquirido tintes de exigencias competitivas a gran escala, de esta forma lo refiere Fisher:

[...] el mercado laboral esta evolucionando a un ritmo muy rápido, siguiendo unas pautas que revelan tendencias que hasta hace relativamente poco eran desconocidas. Entre todas las novedades que se han experimentado en el mercado de trabajo, cabe señalar principalmente dos, como las más representativas de la evolución experimentada: la importancia adquirida por las nuevas tecnologías e internet y la significación otorgada a los aspectos de ídoles emocional en el empleado y su profesionalidad²⁶³.

Esto hace inevitable que el mundo del trabajo demande cada vez más de personas competitivas con alto grado de conocimientos, habilidades, ideas, destrezas, pero sobre todo actitudes y valores que se reflejen en los profesionistas y así puedan

²⁶³ Laura Fisher, Mercadotecnia citado en María del Carmen Sánchez y Guadalupe Huerta, Demanda social del campo laboral del pedagogo y competencias profesionales, p.7.

atender las funciones y exigencias de los puestos de trabajo que se presentan en las diversas instituciones del sector educativo, social, salud o empresarial donde el pedagogo puede desempeñarse, de ahí que el conocimiento de la educación no formal en los estudiantes de pedagogía venga a tener un papel de gran importancia pues contribuye a ampliar el ejercicio profesional tanto en sectores públicos como en privados, lo que me lleva a considerar que la educación no formal dentro del plan de estudios ayude a complementar la educación integral del estudiante en pedagogía mediante el equilibrio de competencias de tipo cognoscitivo, prácticas o técnicas, sociales e interpersonales, lo que a su vez lleva a pensar primero, en líneas de acción relacionadas con la inter y la transdisciplinariedad que favorezcan las oportunidades de incorporación al mercado laboral del pedagogo y segundo, en definir de manera adecuada el perfil profesional que se espera obtener.

Continuando en esta línea, es importante decir que definir bien el perfil profesional es un requisito indispensable para establecer el marco de formación que se llevará a cabo en las instituciones de educación superior; en este se incorporan las competencias que van a facilitar la óptima inclusión de los egresados en el mundo social y laboral. Echeverría define el perfil profesional como “un conjunto de roles, conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desempeño de una profesión conforme a las condiciones socio-económico-culturales del contexto donde interactúa”²⁶⁴, sin embargo, se ha visto cada vez más una necesidad de estar un paso adelante a la hora de establecer los perfiles profesionales para poder atender no solo la demanda laboral actual sino también aquella que no se ha abierto en el mercado y que puede llegar a ser deseable.

En este sentido no es de extrañarse que las Universidades se vean obligadas a revisar y actualizar sus planes de estudio de tal forma que puedan formar a los estudiantes como agentes de cambio y del bien social en aras de un futuro desconocido y lleno de incertidumbre a través de conocimientos y aprendizajes de mayor profundidad propios de cada área profesional, como en su momento lo hizo el Colegio de Pedagogía al

²⁶⁴ Samanes Echeverría, “Competencias y cualificaciones” citado en Cristian González, Pilar Martínez y Natalia González, *El perfil formativo del graduado en pedagogía: la visión del alumnado*, p. 399.

reconocer y advertir que los pedagogos se estaban ocupando cada vez más espacios en la educación no formal dando paso a este campo de formación con su incorporación al plan de estudios.

No sé si esta incorporación llegó en el momento adecuado o en su defecto se pudo haber realizado desde antes, lo que sí creo es que su aparición defendió el quehacer pedagógico de lo que Álvarez y Romero²⁶⁵ definen como un intrusismo profesional al considerar a la pedagogía como una de las profesiones más afectadas por esta situación.

El perfil profesional del pedagogo que como experto en educación, tradicionalmente se ha visto limitado a su ejercicio dentro del contexto escolar, ocasionó que otros profesionales alejados del campo educativo desempeñaran funciones propias a la pedagogía que iban más allá de la escuela,²⁶⁶ resultado muchas veces de la falta de definición de las funciones específicas entre las distintas profesiones. Es por ello por lo que la pedagogía y el propio pedagogo deben seguir esforzándose por establecer una especificación clara acerca de sus potencialidades y limitaciones en el ámbito profesional más ahora que la educación supone el principal motor para promover cambios en la sociedad, para ello es indispensable partir tanto de las distintas funciones que el pedagogo puede desempeñar como de los diferentes contextos e instituciones en donde podrá llevarlas a cabo pues el abanico de oportunidades laborales donde el pedagogo tiene cabida como profesional de la educación puede y debe ampliarse en aras de la formación recibida.

²⁶⁵ Víctor Álvarez, Soledad Romero, "Formación basada en competencias para los profesionales de la orientación" citado en Cristina González, *et.al.*, El perfil formativo del graduado en pedagogía: la visión del alumnado, p. 398.

²⁶⁶ *Ibid.*, p. 398.

Conclusiones

Después del recorrido hecho en esta tesis solo queda decir y reafirmar que la educación es un proceso dinámico y constante que sucede rodeado de procesos formales, no formales e informales, siendo por ello necesario leer, analizar y comprender a la educación desde las diversas posturas de la estructura que conforman el sistema de nuestro país. Todas las construcciones teóricas que aquí se plantearon son dependientes de las condiciones concretas en las que se muestra la realidad, en consecuencia, la ENF no puede comprenderse fuera del contexto económico, político, sociocultural e histórico en que esta inserta. De ahí que las fuentes de consulta que se revisaron y ayudaron a la construcción de este trabajo de investigación, me hayan permitido percatarme de la existencia de abundantes y variadas definiciones de educación no formal, por lo que es preciso enfatizar su multiplicidad de experiencias y proyectos en el terreno de la praxis educativa.

Lo anterior se puede apreciar a lo largo de los tres capítulos desarrollados en los que se puede distinguir el constructo que se ha hecho de la idea de educación no formal, es decir, de las diferentes directrices que la explican de acuerdo con el momento, el espacio analizado, el pensamiento y las concepciones de los investigadores y estudiosos del tema; lo que permite que en la exposición del trabajo se halle una concepción de educación no formal enfatizando un sentido político- económico y otra ligada a un cambio de perspectiva educativa ante la aparición del concepto de educación permanente.

En primer lugar, como ya se ha dicho, la educación no formal surge unida al modelo económico que se fue constituyendo con los cambios que determinó el proceso de industrialización tras la Segunda Guerra Mundial. Desde este sentido estrictamente político y económico se reconoce que la sociedad es un centro en el que emergen grandes estructuras políticas, económicas, sociales y educativas, por lo que las comunidades van a buscar a partir de su condición el desarrollo y resolución de circunstancias, situaciones, conflictos y problemáticas específicas.

Como se sugirió en el primer capítulo, en México la ENF tuvo el énfasis político, económico y de desarrollo nacional a partir de las misiones culturales entendidas estas

como los primeros programas educativos dirigidos al adulto. El proyecto de las misiones culturales fue una de las primeras necesidades al crearse la Secretaría de Educación Pública pues José Vasconcelos las consideraba el instrumento de la llamada cruzada contra la ignorancia, ya que la intención era que los indígenas y campesinos formaran parte del proyecto de nación civilizada, habiendo una urgencia de llevar la comodidad y el progreso al campo a través de la educación después de que México había pasado por una guerra que había generado mucha pobreza, aislamiento y hasta se podría decir desconfianza en el gobierno, por lo que era preciso un mensaje de cambio y transformación.

Recordemos que las misiones culturales se instalaban en los centros de poblaciones rurales con altos índices de analfabetismo y estaban conformadas por maestros que eran los encargados de ejercer influencias civilizadoras sobre los habitantes de la región, satisfaciendo las necesidades inmediatas como salud, nutrición, control de la natalidad, así como también despertar el interés por el trabajo, creando la capacidad necesaria para explotar oficios y artes industriales que mejoraran la situación de la población enseñándoles a utilizar los recursos locales e incorporándolos lenta pero firmemente a la civilización que se desarrollaba en las regiones urbanas.

Bajo este contexto es que la educación no formal no sería entendida solo como alfabetización, educación para el trabajo o formación de capital humano, sino como parte de una estrategia política, considerándola un medio para redefinir al individuo en la sociedad, incorporarlo a una definición particular de nación, a un papel particular de la producción y del desarrollo económico.

Como segundo lugar, se tiene la noción de la educación no formal como parte de un cambio de perspectiva al aparecer el concepto de educación permanente, esto a partir de que la UNESCO adoptara el término para referirse a un proceso de formación del ser humano que se realiza a lo largo de toda su vida y no solo en un transcurso de tiempo delimitado, por lo que se empezaron a considerar y analizar las prácticas educativas que se generaban fuera de la escuela para poder delimitar un marco teórico y así darle un sustento a esta nueva forma de percibir la educación de los sujetos.

La ENF ha surgido en el ámbito internacional como si se tratara de un fenómeno nuevo, diferente y paralelo a la educación formal, cuando en realidad mucho antes de que naciera el término ya había actividades que podrían ubicarse bajo este rubro.

Desde mi opinión, de los planteamientos más importantes a considerar para comprender la aparición de la ENF hay que tener en cuenta los siguientes:

- 1) La escuela ya no se considera el único lugar para la enseñanza, por lo que hoy en día ya no le pertenece ni puede ambicionar el monopolio de las funciones educativas de la sociedad, debido a que las posibilidades de aprendizaje abarcan elementos múltiples y diversos que no dependen únicamente de los departamentos responsables de la educación nacional, sino también de otras instituciones y servicios.
- 2) Tanto la enseñanza como el aprendizaje han dejado de considerarse sinónimos de escolaridad y la educación ya no es concebida tan solo como el nivel o grado académico que alcance o requiera un individuo.

Dentro de esta idea de educación permanente y al ver las insuficiencias de los sistemas escolares, existieron cuestionamientos acerca de la existencia y función de las escuelas planteando a la educación no formal algunas veces como sustituto del sistema educativo y otras como un complemento de la educación formal. Ejemplo de ello es Ali Hamadache quien en la revista "Perspectiva" de la UNESCO N°1 de 1991, da un panorama del desarrollo de la educación no formal desde esta idea de complementariedad:

[...] este interés creciente por las formas de enseñanza extraescolar como complemento o incluso como sustituto de la escuela, surgió primero en respuesta a las fallas y defectos del sistema escolar de tipo clásico. En realidad, lo que mejor explica este interés son las ventajas que presenta la enseñanza extraescolar para el desarrollo socioeconómico y/o sociocultural, por otra parte, la iniciativa no partió de los pedagogos, sino más bien de los investigadores e instituciones preocupadas por el problema del desarrollo y por la necesidad de aprovechar los recursos humanos potenciales de las sociedades²⁶⁷.

Al respecto, considero que la educación no formal es una alternativa que va más allá de complementar a la educación formal única y exclusivamente en problemas de analfabetismo o de educación de adultos, ver a la ENF como un parche para arreglar lo

²⁶⁷ Ali Hamadache, "La educación no formal: concepto e ilustración". *Revista Perspectivas*, XXI, (1). Pp.112-124.

que con la EF no se ha podido es tener una visión muy limitada, la educación no formal es una educación para el hombre que requiere de organización y sistematización.

Así pues, la incorporación de la educación no formal al plan de estudios se hizo a través de análisis y evaluaciones sólidas y consistentes por causa de las transformaciones que la Licenciatura en Pedagogía experimentó a nivel epistemológico, conceptual y operativo; a que el ámbito educativo comenzó a plantear desafíos en escenarios considerados de ENF, los cuales requerían conocimientos, habilidades y aptitudes específicas para el campo laboral y a que el plan de estudios no es una estructura fija que albergue contenidos definitivos, sino un instrumento dinámico que cambiará y se desarrollará a medida que la formación profesional y la sociedad lo requiera.

Finalmente, puedo decir que, si bien este trabajo ha tenido como propósito presentar un panorama para comprender la incorporación de la ENF en el plan de estudios 2010 de la licenciatura en Pedagogía de la FFyL, no dejo de reconocer que lo aquí expuesto no es un conocimiento que pueda considerarse absoluto, sino que debe revisarse y perfeccionarse debido al carácter polémico del tema. Considero que es necesaria una amplia y activa discusión teórica que permita esclarecer la naturaleza de esta práctica educativa en forma particular dentro de la formación académica del pedagogo y de modo general en México, lo que podría posibilitar una mayor producción de textos nacionales para la comprensión de dicho fenómeno, pues, aunque hay una gran acumulación de experiencias relativas al tema, la mayoría proviene de ámbitos internacionales.

Esta tesis arroja únicamente una alternativa inicial para avanzar en la tarea de análisis de la ENF como una asignatura en el plan de estudios, por lo que se pueden desarrollar otros trabajos y dar pie a nuevas preguntas de investigación, por ejemplo, ¿Cómo se incorporó, si es que lo está, la educación no formal en los planes de estudio de las otras instituciones de la UNAM en donde se ofrece la Licenciatura en Pedagogía como oferta educativa? ¿Cómo ha repercutido la incorporación de la ENF al plan de estudios en el quehacer profesional de los egresados del Colegio de Pedagogía de la FFyL de la UNAM?

ANEXO 1. Tabla comparativa del listado de materias del plan de estudios de Maestría del Colegio de Pedagogía 1955 (Primer plan de estudios).

| | |
|--|---|
| <p>Texto 1: UNAM, Acuerdo número 32, Comisión del trabajo docente, AHUNAM, colección Consejo Universitario, en: Zaira Navarrete (2018), Creación de una profesión. La carrera de pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México</p> | <p>Texto 2: Martínez Hernández, Ana María del Pilar (2015), Francisco Larroyo y el origen de la Licenciatura en Pedagogía en la UNAM, en: García casanova María Guadalupe (2015), Reflexiones sobre la educación y la pedagogía en México. Apuntes para su historia.</p> |
| <p>Materias Obligatorias:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Teoría pedagógica -Historia general de la pedagogía -Historia de la educación en México -Conocimiento de la infancia -Conocimiento de la adolescencia -Fundamentos biológicos de la pedagogía -Fundamentos sociológicos de la pedagogía -Filosofía de la educación | <p>Materias Generales:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Teoría pedagógica -Historia General de la pedagogía -Historia de la educación en México -Conocimiento de la infancia -Conocimiento de la adolescencia -Fundamentos biológicos de la pedagogía -Fundamentos sociológicos de la pedagogía -Filosofía de la educación |
| <p>Materias Monográficas Obligatorias:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Didáctica -Organización escolar -Psicotécnica pedagógica -Antropometría pedagógica -Técnica de la investigación pedagógica -Orientación vocacional y profesional -Psicología contemporánea -Psicopatología de la adolescencia -Pedagogía comparada | <p>Materias Optativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Didáctica -Organización escolar -Psicotécnica pedagógica -Antropometría pedagógica -Técnica de la investigación pedagógica -Orientación vocacional y profesional -Psicopatología de la adolescencia -Pedagogía comparada -Filosofía de la educación |
| <p>Materias Optativas: Sin enlistar</p> | |

Fuente: Elaboración propia

Se puede observar que en ambos textos se tiene una forma distinta de categorizar las materias del plan de estudios; mientras que en el texto 1 se menciona que el plan de estudios quedó estructurado en los 3 rubros que se muestran, en el texto 2 la autora solo nos señala 2 clasificaciones. Una cosa que destacar es que, aunque el segundo grupo de materias lleva nombres distintos, se podría decir que el enlistado de asignaturas es el mismo a diferencia de las materias resaltadas.

ANEXO 2. Tabla de materias de la Licenciatura en Pedagogía y listado de la plantilla docente. Plan de estudios aprobado en 1959.

| Nivel: Licenciatura |
|---|
| Primer año |
| 1.- Teoría pedagógica (2 semestres) 2.- Historia General de la Educación (2 semestres) 3.- Fundamentos biológicos de la Pedagogía (2 semestres) 4.- Conocimiento de la Infancia (2 semestres) 5.- Corrientes de la Psicología Contemporánea (2 semestres) 6.- Materia Optativa (2 semestres) |
| Segundo año |
| 1.- Historia de la Educación en México (2 semestres) 2.- Didáctica General (2 semestres) 3.- Conocimiento de la Adolescencia (2 semestres) 4.- Psicotécnica Pedagógica (2 semestres) 5.- Fundamentos Sociológicos de la Educación (2 semestres) 6.- Materia Optativa (2 semestres) |
| Tercer año |
| 1.- Organización Escolar (2 semestres) 2.- Orientación Vocacional (2 semestres) 3.- Técnica de la Investigación Pedagógica (2 semestres) 4.- Psicopatología de la Adolescencia (1 semestre) 5.- Filosofía de la Educación (2 semestres) 6.- Pedagogía Comparada (1 semestre) 7.- Materia Optativa (2 semestres) |

Fuente: Polux Alfredo García Cerda (2020), tesis de doctorado: El pensamiento de Enrique Moreno y De los Arcos y su idea de Plan de estudios.

ANEXO 2. Tabla de materias de la Licenciatura en Pedagogía y listado de la plantilla docente. Plan de estudios aprobado en 1959.

| Profesor | Cátedra |
|--|---|
| Arq. e Ing. Jesús Aguirre Cárdena | Didáctica General |
| Prof. Antonio Ballesteros Usano | Historia de los sistemas de segunda enseñanza |
| Méd. Cir. Ranulfo Bravo Sánchez | Fundamentos biológicos de la educación Conocimiento de la adolescencia Antropometría pedagógica |
| Méd. Cir. Alfonso Campos Artigas | Orientación vocacional y profesional |
| Dr. y Lic. José Luis Curiel Benfield | Corrientes de la psicología contemporánea |
| Mtra. Margarita Garza Ramos | Teoría pedagógica |
| Dr. Francisco Larroyo | Historia de la educación en México |
| Méd. Cir. y Mtro. Agustín Lemus Talavera | Conocimiento de la infancia Conocimiento de la adolescencia Psicopatología de la adolescencia |
| Mtro. Matías López Chaparro | Psicotécnica pedagógica |
| Profa. María de la Luz López Ortiz | Educación audiovisual |
| Mtro. Juvencio López Vásquez | Didáctica de las Lenguas vivas |
| Dr. y Lic. Juan Pérez Abreu | Fundamentos sociológicos de la educación |
| Prof. Domingo Tirado Benedí | Organización escolar Técnica de la investigación pedagógica Filosofía de la educación Historia de los sistemas de enseñanza normal Historia de las universidades Seminario de didáctica y organización |
| Dr. José M. Villalpando Nava | Historia general de la educación Teoría pedagógica Pedagogía comparada Seminario de textos clásicos de pedagogía |

Fuente: Polux Alfredo García Cerda (2020), tesis de doctorado: El pensamiento de Enrique Moreno y De los Arcos y su idea de Plan de estudios.

Los médicos que no tenían título de Pedagogo estaban incorporados al Colegio desde su fundación, incluso desde la Maestría y Doctorado en Ciencias de la educación. En cambio, tenían título Margarita Garza (Maestra en Pedagogía, 1960), Agustín Lemus (Maestro en Pedagogía, 1960), José Manuel Villalpando (Maestro en Pedagogía, 1962 y Doctor en Pedagogía, 1964) y Jesús Aguirre Cárdenas (Maestro en Pedagogía en 1964). En los casos de los profesores López Ortiz, Tirado y Ballesteros alternaban su cátedra universitaria con la normalista.

ANEXO 3. Plan de estudios 1966

| Clave | Materia | Hrs/Cr | Clave | Materia | Hrs/Cr |
|---|---|--------|-------------------------|---|--------|
| Primer semestre | | | Segundo semestre | | |
| 0013 | Antropología filosófica 1 | 2/4 | 0014 | Antropología filosófica 2 | 2/4 |
| 0081 | Conocimiento de la infancia 1 | 2/4 | 0082 | Conocimiento de la infancia 2 | 4/8 |
| 0465 | Iniciación a la investigación pedagógica 1 | 3/6 | 0466 | Iniciación a la investigación pedagógica 2 | 3/6 |
| 0985 | Teoría pedagógica 1 | 2/4 | 0986 | Teoría pedagógica 2 | 2/4 |
| 0764 | Psicología de la educación 1 | 2/4 | 0766 | Psicología de la educación 2 | 2/4 |
| 0972 | Sociología de la educación 1 | 2/4 | 0973 | Sociología de la educación 2 | 2/4 |
| Tercer semestre | | | Cuarto semestre | | |
| 0160 | Didáctica general 1 | 2/4 | 0161 | Didáctica general 2 | 2/4 |
| 0079 | Conocimiento de la adolescencia 1 | 2/4 | 0080 | Conocimiento de la adolescencia 2 | 2/4 |
| 0420 | Historia general de la educación 1 | 2/4 | 0421 | Historia general de la educación 2 | 2/4 |
| 0773 | Psicotécnica pedagógica 1 | 4/8 | 0774 | Psicotécnica pedagógica 2 | 4/6 |
| 0040 | Auxiliares de la comunicación 1 | 2/4 | 0041 | Auxiliares de la comunicación 2 | 2/4 |
| 0196 | Estadística aplicada a la educación 1 | 3/6 | 0197 | Estadística aplicada a la educación 2 | 3/6 |
| 0741 | Prácticas escolares I-1 | 2/4 | 0742 | Prácticas escolares I- 2 | 2/4 |
| Quinto semestre | | | Sexto semestre | | |
| 0699 | Organización educativa 1 | 2/4 | 0670 | Organización educativa 2 | 2/4 |
| 0705 | Orientación educativa, vocacional y profesional I- 1 | 2/4 | 0706 | Orientación educativa, vocacional y profesional I- 2 | 2/4 |
| 0352 | Historia de la educación de México 1 | 2/4 | 0353 | Historia de la educación de México 2 | 2/4 |
| <i>Optativas de la elección (seleccionar 1)</i> | | | | | |
| 0558 | Laboratorio de didáctica 1 | 4/8 | 0559 | Laboratorio de didáctica 2 | 4/8 |
| 0562 | Laboratorio de psicopedagogía 1 | 4/8 | 0563 | Laboratorio de psicopedagogía 2 | 4/8 |
| 0988 | Teoría y práctica de la investigación Sociopedagógica 1 | 4/8 | 0989 | Teoría y práctica de la investigación Sociopedagógica 2 | 4/8 |
| <i>Optativas de elección (seleccionar 1)</i> | | | | | |
| 0143 | Desarrollo de la comunidad 1 | 2/4 | 0144 | Desarrollo de la comunidad 2 | 2/4 |
| 0195 | Epistemología de la educación | 2/4 | 0684 | Metodología | 3/6 |
| 0714 | Pedagogía comparada 1 | 2/4 | 0715 | Pedagogía comparada 2 | 2/4 |
| 2987 | Pedagogía experimental 1 | 2/4 | 2988 | Pedagogía experimental 2 | 2/4 |
| 0743 | Prácticas escolares II- 1 | 2/4 | 0744 | Prácticas escolares II- 2 | 2/4 |
| 0761 | Psicofisiología aplicada a la educación | 3/6 | 0772 | Psicopatología del escolar | 3/6 |

| | | | | | |
|---|---|-----|------------------------|---|-----|
| 0762 | Psicología contemporánea 1 | 2/4 | 0763 | Psicología contemporánea 2 | 2/4 |
| 0968 | Sistema educativo nacional | 2/4 | 0967 | Organismos nacionales e internacionales de educación | 2/4 |
| 1571 | Pedagogía contemporánea 1 | 2/4 | 1572 | Pedagogía contemporánea 2 | 2/4 |
| 0768 | Psicología del aprendizaje y la motivación | 3/6 | | | |
| 0771 | Psicología social | 4/8 | | | |
| Séptimo semestre | | | Octavo semestre | | |
| 0162 | Didáctica y práctica de la especialidad 1 | 2/4 | 0163 | Didáctica y práctica de la especialidad 2 | 2/4 |
| 0220 | Filosofía de la educación 1 | 2/4 | 0221 | Filosofía de la educación 2 | 2/4 |
| 0574 | Legislación educativa | 2/4 | 0204 | Ética profesional del magisterio | 2/4 |
| <i>Optativas de elección (seleccionar cuatro)</i> | | | | | |
| 0169 | Economía de la educación | 2/4 | 0719 | Planeación educativa | 2/4 |
| 0207 | Evaluación de acciones y programas educativos | 3/6 | 0755 | Problemas educativos de América Latina | 2/4 |
| 0707 | Orientación educativa, vocacional y profesional II- 2 | 4/8 | 0708 | Orientación educativa, vocacional y profesional II- 2 | 4/8 |
| 0969 | Sistema de educación especial 1 | 3/6 | 0970 | Sistemas de educación especial 2 | 3/6 |
| 0974 | Técnicas de educación extraescolar 1 | 2/4 | 0975 | Técnicas de educación extraescolar 2 | 2/4 |
| 1567 | Taller de organización educativa 1 | 2/4 | 1568 | Taller de organización educativa 2 | 2/4 |
| 1579 | Taller de orientación educativa 1 | 2/4 | 1580 | Taller de orientación educativa 2 | 2/4 |
| 1577 | Taller de didáctica 1 | 2/4 | 1578 | Taller de didáctica 2 | 2/4 |
| 1569 | Taller de comunicación educativa 1 | 2/4 | 1570 | Taller de comunicación educativa | 2/4 |
| 1573 | Taller de investigación pedagógica 1 | 2/4 | 1574 | Taller de investigación pedagógica 2 | 2/4 |
| 1575 | Seminario de filosofía de la educación 1 | 2/4 | 1576 | Seminario de la filosofía de la educación 2 | 2/4 |

ANEXO 4. Tabla de equivalencias entre el plan de estudios vigente 1966 y el plan de estudios propuestos para la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras 2009.

| Plan de estudios vigente 1966 | | | Plan de estudios propuestos 2009 | | |
|-------------------------------|-------|---|---|-------|-------|
| Clave | Créd. | Asignatura | Asignatura | Clave | Créd. |
| 0715 | 04 | Pedagogía Comparada2 | Sin equivalencia | | |
| 0719 | 04 | Planeación Educativa | Planeación y Evaluación Educativas | | 06 |
| 0725 | 02 | Práctica de la Investigación Pedagógica, Bibliográfica y Documental 1 | Sin equivalencia | | |
| 0726 | 02 | Práctica de la Investigación Pedagógica, Bibliográfica y Documental 2 | Sin equivalencia | | |
| 0741 | 04 | Prácticas Escolares I 1 | Sin equivalencia | | |
| 0742 | 04 | Prácticas Escolares I 2 | Sin equivalencia | | |
| 0743 | 04 | Prácticas Escolares II 1 | Sin equivalencia | | |
| 0744 | 04 | Prácticas Escolares II 2 | Sin equivalencia | | |
| 0754 | 04 | Problemas Contemporáneos de la Pedagogía | Problemas Contemporáneos de la Educación 1 | | 06 |
| 0755 | 04 | Problemas Educativos de América Latina | Seminario de Educación en América Latina 1 | | 06 |
| 0761 | 06 | Psicofisiología Aplicada a la Educación | Seminario de Psicología y Educación 5 (Neuropsicofisiología e Intervención Educativa) | | 06 |
| 0762 | 04 | Psicología Contemporánea 1 | Seminario de Psicología y Educación 1 (Paradigmas en Psicología Educativa) | | 06 |
| 0763 | 04 | Psicología Contemporánea 2 | Seminario de Psicología y Educación 2 (Paradigmas en Psicología Educativa) | | 06 |
| 0768 | 06 | Psicología del Aprendizaje y la Motivación | Seminario de Psicología y Educación 3 (Perspectivas de Desarrollo Psicosocial en Pedagogía) | | 06 |
| 0771 | 08 | Psicología Social | Seminario de Psicología y Educación 4 (Perspectivas de desarrollo psicosocial en Pedagogía) | | 06 |
| 0772 | 06 | Psicopatología del Escolar | Seminario de Psicología y Educación 6 (Neuropsicofisiología e intervención educativa) | | 06 |
| 0968 | 04 | Sistema Educativo Nacional | Sistema Educativo Nacional | | 08 |
| 0969 | 06 | Sistemas de Educación Especial 1 | Taller de Atención Educativa en Situaciones de Aprendizaje Diferenciado 1 | | 06 |
| 0970 | 06 | Sistemas de Educación Especial 2 | Taller de Atención Educativa en Situaciones de Aprendizaje | | 06 |

| | | | Diferenciado 2 | | |
|------|----|---|--|--|----|
| 0974 | 04 | Técnicas de la Educación Extraescolar 1 | Educación No Formal 1 | | 04 |
| 0975 | 04 | Técnicas de la Educación Extraescolar 2 | Educación No Formal 2 | | 04 |
| 0988 | 08 | Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica 1 | Taller de Investigación Pedagógica 3 (Elaboración del proyecto) | | 06 |
| 0989 | 08 | Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica 2 | Taller de Investigación Pedagógica 4 (Realización del proyecto de investigación) | | 06 |
| 0993 | 06 | Teoría y Práctica de la Dirección y Supervisión Escolar 1 | Sin Equivalencia | | |
| 0994 | 06 | Teoría y Práctica de la Dirección y Supervisión Escolar 2 | Sin Equivalencia | | |
| 0995 | 08 | Teoría y Práctica de las Relaciones Humanas | Sin Equivalencia | | |

Fuente: UNAM. FFyL, Colegio de Pedagogía. *Proyecto de Modificación del Plan y los Programas de Estudio de la Licenciatura en Pedagogía, Fundamentación, t. I*

ANEXO 5. Mecanograma. Licenciatura en pedagogía Sistema escolarizado.

1. ORIGEN Y TRAYECTORIA

La licenciatura en Pedagogía se fundó en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México en el año de 1960.

Tuvo como antecedentes la Maestría en Ciencias de la Educación (1935 a 1955) y la Maestría y el Doctorado en Pedagogía (de 1955 a 1960). Posteriormente, en 1966 se modifica el plan de estudios creando cuatro áreas de interés: Psicopedagogía, Sociopedagogía, Didáctica y Organización Escolar, Filosofía e Historia de la Educación.

2. TITULO QUE SE OTORGA

Licenciado en Pedagogía.

3. OBJETIVO

La carrera de pedagogía tiene como objetivo fundamental formar profesionistas capaces de analizar problemas educativos y proponer soluciones relacionadas.

4. Duración

4.1- La carrera se cursa en ocho semestres, los primeros dos con seis asignaturas todas obligatorias; a partir del 3er semestre se cursan siete materias tanto obligatorias como optativas, haciendo un total de 54 asignaturas. Se pueden cursar materias optativas en otros colegios de la misma facultad e inclusive en otras facultades de la UNAM.

4.2- Plan de estudios, licenciatura en Pedagogía (ver mapa curricular al final de este documento).

5. REQUISITOS

5.1- Para ingresar:

Para alumnos provenientes de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM:

- Haber concluido el Bachillerato.
- Solicitar la inscripción de acuerdo con los requisitos que se establezcan.

Para alumnos provenientes de escuelas de nivel medio superior incorporadas a la UNAM y de otras escuelas:

- Certificado de Bachillerato con promedio mínimo de 7.
- Haber sido aceptado a través del concurso de selección.
- Solicitar la inscripción de acuerdo con los requisitos que se establezcan.

5.2- Permanencia

El aspirante a esta carrera debe poseer además de una formación académica general en el área de humanidades las siguientes características:

- Interés por los problemas educativos en particular, y los sociales en general.
- Preocupación por los problemas humanos relacionados con la educación.
- Capacidad de adaptación al trabajo grupal.
- Disciplina en el estudio.
- Habilidad para el manejo del lenguaje oral y escrito.
- Gusto por la lectura y análisis de documentos y textos teóricos.

Respecto a recursos, se requiere invertir en material bibliográfico y lo necesario para efectuar prácticas escolares.

El alumno puede trabajar mientras estudia, ya que el plan de estudios solo exige permanencia de medio tiempo.

5.3- Egreso

El alumno deberá acreditar el total de las asignaturas del plan de estudios, examen de comprensión de lectura de un idioma, y cubrir el Servicio Social, en alguna actividad relacionada con su carrera, con una duración de 480 horas. Para poderse titular el egresado deberá presentar un trabajo escrito (Tesis, Tesina o Informe Académico de Actividad Profesional, Servicio Social o Difusión) y réplica oral del mismo ante un jurado.

6. QUEHACER PROFESIONAL

El pedagogo puede desarrollarse en algunas de las siguientes áreas: formación docente, investigación educativa, capacitación, educación continua, educación de adultos, educación especial, política educativa, planeación y administración educativa, orientación educativa, entre otras.

Labora tanto en el sector público como en el privado, en instituciones educativas, en departamentos de selección y reclutamiento de personal, de orientación educativa, clínicas de educación especial, centros de investigación educativa, centros culturales y de recreación, clínicas psicopedagógicas, en medios de comunicación (radio, tv, cine, revistas periódicos) y en consultorios y despachos particulares.

Atiende a diversos sectores de la población que requieren ayuda pedagógica (estudiantes, profesores, investigadores, instructores, empresarios, directivos, padres de familia, orientadores y apoyo profesionales).

El pedagogo puede participar individual o en grupo interdisciplinario en actividades tales como: alfabetización, creación o modificación de planes y programas de estudios; planeación y administración educativas, investigación sobre rezago, deserción y reprobación escolar, actualización y formación de personal docente, capacitación a instructores, coordinadores de trabajo, programas de orientación escolar, vocacional, profesional y de capacitación.

El egresado de la carrera no requiere del título para el ejercicio profesional, sin embargo, la solicitud de este esta supeditado a las políticas institucionales de contratación.

Fuente: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Coordinación del Colegio de Pedagogía, "Licenciatura en Pedagogía. Sistema Escolarizado", Mecanograma en Dolores Pérez Morales y Lucia Catillo Rodríguez, *Caracterización de la población estudiantil y expectativas frente a la carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*, Tesis de Licenciatura, 2001, p. 116-117.

ANEXO 6: Tabla comparativa de los perfiles del plan de estudios 1966 y 2010

| Plan de estudios 1966 | Plan de estudios 2010 |
|---|--|
| <p>Perfil de ingreso:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Interés por los problemas educativos en particular, y los sociales en general. -Preocupación por los problemas humanos relacionados con la educación. -Capacidad de adaptación al trabajo grupal. -Disciplina en el estudio. -Habilidad para el manejo del lenguaje oral y escrito. -Gusto por la lectura y análisis de documentos y textos teóricos. <p>Perfil de Egreso</p> <ul style="list-style-type: none"> -El alumno deberá acreditar el total de las asignaturas del plan de estudios, examen de comprensión de lectura de un idioma y cubrir el servicio social en alguna actividad relacionada con su carrera, con una duración de 480 horas. -Para poderse titular el egresado deberá presentar un trabajo escrito (tesis, tesina, o informe académico de actividad profesional, servicio social o difusión) y réplica oral del mismo ante un jurado <p>Quehacer profesional</p> <ul style="list-style-type: none"> -El pedagogo puede desarrollarse en algunas de las siguientes áreas: formación docente, investigación educativa, capacitación, educación continua, educación de adultos, educación especial, política educativa. | <p>Perfil de ingreso</p> <ul style="list-style-type: none"> -Interés por los problemas humanos relacionados con la educación en particular, y por los sociales en general. -Capacidad de adaptación al trabajo grupal e interdisciplinario. -Capacidad de análisis, síntesis y evaluación. -Habilidades para integrar y relacionar conocimientos. -Disciplina en el estudio. -Habilidad para expresarse correctamente en forma oral. -Habilidad para comunicarse correctamente por escrito. -Gusto por la lectura y el análisis de documentos y textos teóricos. <p>Perfil de Egreso</p> <ul style="list-style-type: none"> -Analizar e integrar los conocimientos propios del campo y conexos para comprender, contextualizar y explicar hechos educativos. -Desarrollar estudios sistemáticos de la educación que contribuyan a ampliar la base de conocimientos acerca de este fenómeno. -Proponer y desarrollar estrategias y métodos de análisis, planeación, desarrollo y evaluación de programas educativos de diversa índole, en las distintas modalidades, niveles y contextos educativos. -Generar metodologías innovadoras para diversos escenarios pedagógicos. -Valorar las condiciones sociales, políticas y económicas que inciden en su intervención como profesional de la pedagogía. <p>Conocimientos sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> -El entorno social, cultural y político que le permitan desarrollar proyectos educativos de diversa índole. -Los enfoques teórico-metodológicos que describen y explican el proceso educativo para comprenderlo más ampliamente, desde la perspectiva de la teoría pedagógica. -Las metodologías de investigación que les permitan comprender y analizar problemas pedagógicos, para proponer estrategias de construcción de conocimiento y de solución. -Los diferentes niveles de intervención del profesional de la pedagogía. <p>Habilidades para:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Fundamentar teórica, filosófica y técnicamente su actuar profesional en distintas instituciones y |

| | |
|--|--|
| | <p>escenarios educativos y sociales.</p> <ul style="list-style-type: none">-Identificar e interpretar la problemática educativa en diferentes contextos.-Planear, diseñar, evaluar e implantar planes y programas de estudio en cualquier nivel y modalidad educativa.-Usar críticamente las nuevas tecnologías para el desarrollo de programas educativos.-Integrar, coordinar y participar en equipos de trabajo multi e interdisciplinarios. <p>Actitudes de:</p> <ul style="list-style-type: none">-Responsabilidad y compromiso con la educación.-Sensibilidad hacia los problemas educativos y sociales, buscando el bienestar común.-Respeto en el diálogo con los especialistas de otras áreas que intervienen en los procesos educativos. |
|--|--|

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 7. Mapa Curricular plan de estudios 2010

| SEMESTRE | 3.4.7 MAPA CURRICULAR POR ÁREAS DEL PLAN DE ESTUDIOS PROPUESTO LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA (2009) | | | | | | | | | | | | Total de Horas | | Total de Créditos | | Total de Asignaturas | |
|----------|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|--|--|---|--|--|---|--------------------------|--------------------------|----------------|-------------------|--------|----------------------|--|
| | 1o. | 2o. | 3o. | 4o. | 5o. | 6o. | 7o. | 8o. | HT 22 | HP 2 | HT 22 | HP 2 | Oblig. | Oblig. | Oblig. | Oblig. | | |
| | Investigación Pedagógica 1 | Investigación Pedagógica 2 | Investigación Pedagógica 3 | Investigación Pedagógica 4 | Investigación Pedagógica 5 | Investigación Pedagógica 6 | Identidad y Vinculación Profesional 1 | Identidad y Vinculación Profesional 2 | Historia de la Educación y la Pedagogía 1 | Filosofía de la Educación 1 | Teoría Pedagógica 1 | Psicología y Educación 1 | Sociología y Educación 1 | HT 22 | HP 2 | Oblig. | Oblig. | |
| | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C8 | HT1 HP1 C8 | HT1 HP1 C8 | HT1 HP1 C8 | HT1 HP1 C8 | 24 | 46 | 6 | 6 | |
| | Investigación Pedagógica 2 | Investigación Pedagógica 3 | Investigación Pedagógica 4 | Investigación Pedagógica 5 | Investigación Pedagógica 6 | Identidad y Vinculación Profesional 1 | Identidad y Vinculación Profesional 2 | Historia de la Educación y la Pedagogía 2 | Filosofía de la Educación 2 | Teoría Pedagógica 2 | Psicología y Educación 2 | Sociología y Educación 2 | Oblig. | HT 22 | HP 2 | Oblig. | Oblig. | |
| | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C8 | HT1 HP1 C8 | HT1 HP1 C8 | HT1 HP1 C8 | HT1 HP1 C8 | HT1 HP1 C8 | 24 | 46 | 6 | 6 | |
| | Investigación Pedagógica 3 | Investigación Pedagógica 4 | Investigación Pedagógica 5 | Investigación Pedagógica 6 | Identidad y Vinculación Profesional 1 | Identidad y Vinculación Profesional 2 | Identidad y Vinculación Profesional 3 | Historia de la Educación y la Pedagogía 3 | Legislación y Política Educativa | Didáctica 1 | Psicología y Educación 3 | Economía y Educación | Oblig. | HT 22 | HP 2 | Oblig. | Oblig. | |
| | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C8 | HT1 HP1 C8 | HT1 HP1 C8 | HT1 HP1 C8 | HT1 HP1 C8 | HT1 HP1 C8 | 24 | 46 | 6 | 6 | |
| | Investigación Pedagógica 4 | Investigación Pedagógica 5 | Investigación Pedagógica 6 | Identidad y Vinculación Profesional 1 | Identidad y Vinculación Profesional 2 | Identidad y Vinculación Profesional 3 | Identidad y Vinculación Profesional 4 | Historia de la Educación y la Pedagogía 4 | Sistema Educativo Nacional | Didáctica 2 | Orientación Educativa | Comunicación y Educación | Oblig. | HT 20 | HP 4 | Oblig. | Oblig. | |
| | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C8 | HT1 HP1 C8 | HT1 HP1 C8 | HT1 HP1 C8 | HT1 HP1 C8 | HT1 HP1 C8 | 24 | 44 | 6 | 6 | |
| | Investigación Pedagógica 5 | Investigación Pedagógica 6 | Identidad y Vinculación Profesional 1 | Identidad y Vinculación Profesional 2 | Identidad y Vinculación Profesional 3 | Identidad y Vinculación Profesional 4 | Identidad y Vinculación Profesional 5 | Educación No Formal 1 | Organismos y Sistemas Interrelacionados de Educación | Diseño y Evaluación de Planes y Programas de Estudio | Organización y Administración Educativas | OPTATIVA DE ELECCIÓN 1 | Oblig. | HT 14 | HP 10 | Oblig. | Oblig. | |
| | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C8 | HT1 HP1 C8 | HT1 HP1 C8 | HT1 HP1 C8 | HT1 HP1 C8 | HT1 HP1 C8 | 24 | 38 | 6 | 6 | |
| | Investigación Pedagógica 6 | Identidad y Vinculación Profesional 1 | Identidad y Vinculación Profesional 2 | Identidad y Vinculación Profesional 3 | Identidad y Vinculación Profesional 4 | Identidad y Vinculación Profesional 5 | Identidad y Vinculación Profesional 6 | Educación No Formal 2 | Tecnologías en la Educación | Planación y Evaluación Educativas | OBLIGATORIA DE ELECCIÓN (Textos Clásicos) | OPTATIVA DE ELECCIÓN 2 | Oblig. | HT 14 | HP 10 | Oblig. | Oblig. | |
| | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C8 | HT1 HP1 C8 | HT1 HP1 C8 | HT1 HP1 C8 | HT1 HP1 C8 | HT1 HP1 C8 | 24 | 38 | 6 | 6 | |
| | Identidad y Vinculación Profesional 1 | Identidad y Vinculación Profesional 2 | Identidad y Vinculación Profesional 3 | Identidad y Vinculación Profesional 4 | Identidad y Vinculación Profesional 5 | Identidad y Vinculación Profesional 6 | Identidad y Vinculación Profesional 7 | Optativa | Optativa | Optativa | Optativa | Optativa | Optativa | HT 13-17* | HP 2-12* | Oblig. | Oblig. | |
| | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | 19-24* | 36 | 6 | 6 | |
| | Identidad y Vinculación Profesional 2 | Identidad y Vinculación Profesional 3 | Identidad y Vinculación Profesional 4 | Identidad y Vinculación Profesional 5 | Identidad y Vinculación Profesional 6 | Identidad y Vinculación Profesional 7 | Identidad y Vinculación Profesional 8 | Optativa | Optativa | Optativa | Optativa | Optativa | Optativa | HT 12-17* | HP 2-12* | Oblig. | Oblig. | |
| | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | 19-24* | 36 | 6 | 6 | |
| | Identidad y Vinculación Profesional 3 | Identidad y Vinculación Profesional 4 | Identidad y Vinculación Profesional 5 | Identidad y Vinculación Profesional 6 | Identidad y Vinculación Profesional 7 | Identidad y Vinculación Profesional 8 | Identidad y Vinculación Profesional 9 | Optativa | Optativa | Optativa | Optativa | Optativa | Optativa | HT 138-148* | HP 34-54* | Oblig. | Oblig. | |
| | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | 258 | 72 | 36 | 36 | |
| | Identidad y Vinculación Profesional 4 | Identidad y Vinculación Profesional 5 | Identidad y Vinculación Profesional 6 | Identidad y Vinculación Profesional 7 | Identidad y Vinculación Profesional 8 | Identidad y Vinculación Profesional 9 | Identidad y Vinculación Profesional 10 | Optativa | Optativa | Optativa | Optativa | Optativa | Optativa | HT 182-192* | HP 330 | Oblig. | Oblig. | |
| | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | 48 | 48 | 48 | 48 | |
| | Identidad y Vinculación Profesional 5 | Identidad y Vinculación Profesional 6 | Identidad y Vinculación Profesional 7 | Identidad y Vinculación Profesional 8 | Identidad y Vinculación Profesional 9 | Identidad y Vinculación Profesional 10 | Identidad y Vinculación Profesional 11 | Optativa | Optativa | Optativa | Optativa | Optativa | Optativa | Totales | | | | |
| | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | HT1 HP1 C6 | 330 | 48 | 48 | 48 | |

Fuente: UNAM. (2007). *Proyecto de modificación del plan y los programas de estudio de la licenciatura en pedagogía. Tomo 1, Fundamentación.*

ANEXO 8: CUADRO DE OBJETIVOS

| Ley Orgánica de la UNAM, Artículo 1° | Guía de Carreras UNAM | Plan de estudios 1966 | Plan de estudios 2010 | Área de integración e intervención Pedagógica-Educación No Formal |
|--|--|--|---|---|
| <p>La Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación Pública-organismo descentralizado del Estado- dotada de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemáticas nacionales, extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura.</p> | <p>Los estudios de licenciatura tienen como objetivo preparar profesionales con una formación ética y cultural, capacitados científicamente y técnicamente, en el campo de conocimiento propio de su disciplina con el fin de que sean útiles a la sociedad.</p> <p>El plan de estudios de la carrera de pedagogía está dirigido a la formación del profesionista capaz de analizar la realidad social, económica, política y cultural en que se encuentra la educación de nuestro país, así como sus bases filosóficas y políticas para mejorar los sistemas educativos en todos los niveles.</p> | <p>La carrera de pedagogía tiene como objetivo fundamental formar profesionales capaces de analizar problemas educativos y proponer soluciones relacionadas.</p> | <p>Formar profesionales de la pedagogía con sólidas y profundas bases teóricas, filosóficas, humanistas y científicas sobre la pedagogía y la educación; así como con el dominio de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para interpretar correctamente el devenir educativo e incidir en la solución efectiva y oportuna de problemas pedagógicos y educativos, así como generar propuestas e innovaciones conceptuales, metodológicas e instrumentales en los distintos campos y escenarios del quehacer pedagógico, con un profundo sentido ético del desempeño profesional</p> | <p>Que el estudiante de pedagogía ubique en un nivel técnico las distintas manifestaciones del fenómeno educativo y la nomenclatura de las clasificaciones de este, que reflexione acerca de la imposibilidad de establecer fronteras rígidas acerca de la educación dada la variedad de agentes y espacios educativos en las circunstancias actuales; contextualice y valore adecuadamente los procesos de Educación No Formal; identifique la participación del pedagogo en procesos educativos diversos, así como los requerimientos conceptuales, metodológicos y técnicos que plantean distintos procesos de intervención pedagógica prácticas de ENF; interrelacione los aspectos políticos, sociales, económicos y pedagógicos de la ENF; proponga innovaciones conceptuales y metodológicas en la ENF y, finalmente, que diseñe y coordine modelos, sistemas y programas de intervención pedagógica en distintos escenarios sociales.</p> |

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 9. Programa de Asignatura Educación No Formal 1.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

ASIGNATURA: EDUCACIÓN NO FORMAL 1

QUINTO SEMESTRE

ÁREA: Integración y Operación

| CLAVE | HORAS/SEMANA/SEMESTRE | TOTAL DE HORAS | CREDITOS | | | | |
|----------|--|----------------|-----------|---|---|----|---|
| | <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <th style="width: 50%;">TEORICAS</th> <th style="width: 50%;">PRACTICAS</th> </tr> <tr> <td>2</td> <td>2</td> </tr> </table> | TEORICAS | PRACTICAS | 2 | 2 | 64 | 6 |
| TEORICAS | PRACTICAS | | | | | | |
| 2 | 2 | | | | | | |

Carácter: Obligatoria

Tipo: Teórico práctica

Modalidad: Curso

Seriación: Indicativa

Asignatura precedente: Ninguna

Asignatura subsecuente: Educación No Formal 2

OBJETIVOS

El alumno será capaz de:

- Analizar los alcances y los límites de diversas perspectivas teóricas para pensar el campo de la educación no formal, examinando para ello la transformación, naturaleza y potencialidad que se está produciendo entre los diversos agentes, ámbitos y espacios en los cuales se forman los sujetos en las circunstancias actuales, y que están redefiniendo nuevas fronteras educativas.
- Llevar a cabo un reconocimiento de los diversos ámbitos educativos susceptibles de intervención pedagógica; así como una aproximación a la planeación de proyectos de intervención, tomando como base el diagnóstico correspondiente.

| HORAS POR UNIDAD | TEMARIO Y CONTENIDOS TEMÁTICOS |
|------------------|--|
| 12 | Unidad 1. FRONTERAS EDUCATIVAS |
| | 1.1. Educación escolar y extraescolar 1.2. Educación sistemática y asistemática 1.3. Educación formal, no formal e informal 1.4. Educación presencial, abierta y a distancia 1.5. Educación continua y actualización 1.6. Debate actual 1.7. El papel del pedagogo |
| 12 | Unidad 2. AGENTES EDUCATIVOS |

| | |
|----|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> 2.1. La familia 2.2. El Estado 2.3. La escuela 2.4. El trabajo 2.5. La comunidad 2.6. Los medios masivos de comunicación 2.7. Organizaciones sociales 2.8. Organismos culturales 2.9. Agrupaciones religiosas 2.10. Sindicatos 2.11. Agrupaciones civiles 2.12. Otros |
| 12 | Unidad 3. AMBITOS EDUCATIVOS |
| | <ul style="list-style-type: none"> 3.1. Educación y sociedad <ul style="list-style-type: none"> 3.1.1. Educación familiar 3.1.2. Educación y trabajo 3.1.3. Educación y salud 3.1.4. Educación, grupos sociales y religiosos 3.1.5. Educación, tiempo libre y ocio 3.1.6. Educación, pobreza, marginación y otros grupos minoritarios 3.2. Educación y ciudadanía <ul style="list-style-type: none"> 3.2.1. Educación y movimientos sociales 3.2.2. Educación y derechos humanos 3.2.3. Educación y ONG'S 3.2.4. Educación y organismos comunitarios 3.3. Educación y grupos específicos <ul style="list-style-type: none"> 3.3.1. Educación y grupos indígenas 3.3.2. Educación y ediciones 3.3.3. Educación y género 3.3.4. Educación y migración 3.3.5. Educación y otras minorías 3.4. Educación, sociedad y naturaleza <ul style="list-style-type: none"> 3.4.1. Educación ambiental y desarrollo sustentable |
| 12 | Unidad 4. FUNDAMENTOS Y METODOLOGIA DEL PROCESO DE DIAGNOSTICO PEDAGÓGICO |
| | <ul style="list-style-type: none"> 4.1. Realización del análisis para la detección de necesidades 4.2. Formulación de programas educativos |
| 16 | Unidad 5. FUNDAMENTOS DEL PROCESO DE PLANEACION EN PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA |
| | <ul style="list-style-type: none"> 5.1. Elaboración del proceso de planeación <ul style="list-style-type: none"> 5.1.1. Características, fases y procedimiento 5.2. Vinculación del proyecto con distintos elementos como: <ul style="list-style-type: none"> 5.1.1 La detección de necesidades 5.1.2 Los recursos humanos físicos y materiales 5.1.3 La temporalidad: corto, mediano y largo plazo 5.3. Selección o diseño de estrategias pedagógicas de la planeación 5.4. Organización, sensibilización y difusión de la planeación |
| 64 | TOTAL DE HORAS SUGERIDAS |

BIBLIOGRAFIA BASICA

- ASUNCIÓN, Ma. Mar y Enrique Segovia. *Educación ambiental no formal*. Disponible en: <http://www.unescoeh.org/text/manual/html/eanoformal.html> (01/02/08)
- BJORNAVOLD, Jens. *Making Learning Visible: Identification, Assessment and Recognition of Non-formal Learning in Europe*. Greece, European Centre for the Development of Vocational Training. 2000. Disponible en: <http://enric.ed.gov>.
- CARRON, Gabriel y R. A. Carr-Hill. *Non-formal Education: Information and Planning Issues*. IIEP Research Report n. 90, Paris, UNESCO, 1991.
- COLOM, A. "Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal". En *Revista de Educación*, n. 338, 2005. p. 9-22.
- DELGADO, Francisco. *La escuela pública amenazada: dilemas de la enseñanza*. Madrid, Popular, 1997.
- FREGOSO IGLESIAS, Emma Margarita. *Educación no formal: educación para el cambio*. México, Praxis/UNAM, 2000. 98p.
- GRANSTAFF, M. "La educación no formal como concepto". En *Revista Perspectivas*. Vol. VIII, n. 2. Paris, UNESCO, 1978.
- HUSSEN, T. *La sociedad educativa*. Madrid, Anaya, 1978.
- LA BELLE, T. J. "Formal, Non-formal and Informal Education: Holistic Perspectives on Lifelong Learning". En *Internacional Review of Education*. vol. 28, n. 2, 1982. p. 159-175.
- LA BELLE, T. J. *Educación no formal y cambio social en América Latina*. México, Nueva Imagen, 1980.
- MORENO, Enrique. *La educación asistemática*. Monterrey, Nuevo León, Gobierno del Estado, Secretaría de Educación y Cultura, 1982. 118 p.
- PAÍN, Abraham. *Educación informal. El potencial educativo de las situaciones cotidianas*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1992. 220 p. (Psicología Contemporánea)
- PASTOR, I. "Orígenes y evolución del concepto de educación no formal". En *Revista Española de Pedagogía*, n. 220, 2001. p. 525-544.
- REED, B. H. y Loughran Lee. *Más allá de las escuelas*. Barcelona, Gemika, 1986.
- SARRAMONA, Jaume. (Ed.) *La educación no formal*. Madrid, CEAC, 1992. 126 p.
- SARRAMONA VÁZQUEZ y Colm. *Educación no formal*. Barcelona, Ariel, 1998.
- TOURNIAN, J. M. "Análisis teórico del carácter formal, no formal e informal de la educación". En *Papers d'Educació*, n. 1, 1983 p. 105-127.
- TRILLA BERNET, Jaume. *La educación informal*. Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, 1986. 316 p.
- _____. *La educación fuera de la escuela. Ambos no formales y educación social*. Barcelona, Ariel, 1996. 276 p.
- TUJUNMAN, A. y A. F. Bosböm. "Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning". En *Internacional Review of Education*. Vol. 48, no. 2, 2002. p. 93-100.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- COOMBS, P. H. *La crisis mundial de la educación*. 4ª ed. Tr. de M. Solanas. Barcelona, Península, 1971. 332 p. (Historia, ciencia, sociedad, n. 82)

- DELORS, Jacques (Coord.). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris, UNESCO, 1996. 266 p.
- GARCÍA HOZ, Víctor. *Principios de Pedagogía Sistemática*. 13ª ed. Madrid, RIALP, 1990. 694 p. (Biblioteca de Educación y Ciencias Sociales. Serie Sistemática, n. 1)
- GÖTTLER, Josef. *Pedagogía sistemática*. 3ª ed. Tr. de Juan Tusquets. Barcelona, Hender, 1965. 442 p. (Biblioteca Hender. Sección de Pedagogía, n. 30)
- KANT, Immanuel. *Pedagogía*. Tr. de Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual. Madrid, Akal, 1991. 112 p. (Akal bolsillo. Educación y sociedad)
- LARROYO, Francisco. *La ciencia de la educación*. México, Porrúa, 1949. 330 p.
 _____ . *Diccionario de Pedagogía*. México, Porrúa, 1982. 602 p.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *Pedagogía*. 17ª ed. Buenos Aires, Losada, 1991. 332 p. (Publicaciones de la Revista de Pedagogía)
- MORENO, Enrique. "El lenguaje de la Pedagogía". En *OMNIA. Revista de la Coordinación de Estudios de Posgrado*. Año 2. Núm. 5. Diciembre 1986. México, UNAM, 1986. p. 15-20.
 _____ . "Sobre el vocablo Pedagogía". En *Paedagogium. Revista de Educación y Desarrollo*. México, CIAP. Bimestral. Jul-ago. 2002. n. 12. p. 4-6.
- NASSIF, Ricardo. *Pedagogía general*. Buenos Aires, Kapelusz, 1958. 310 p.
- NATORP, Pablo. *Propedéutica filosófica. Kant y la Escuela de Marburgo. Curso de Pedagogía Social*. 2ª ed. Prol. de Francisco Larroyo. México, Porrúa, 1987. 198 p. ("Sepan Cuántos . . .", n. 286)
- RIVERO HERRERA, José. *La educación no-formal en la reforma peruana*. Buenos Aires, UNESCO, Comisión Económica para América Latina, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 1979. 94 p.
- SPENCER, J. G. *La educación intelectual, moral y física*. Londres, Appleton y Cia., 1921. 272 p.
- TORRES, Carlos Alberto. *La política de la educación no formal en América Latina*. México, Siglo XXI, 1995. 254 p.

| ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE | MECANISMOS DE EVALUACION |
|---|--|
| Ejercicios fuera del aula Lecturas obligatorias Trabajos de investigación Prácticas de campo Estudio de casos | Exámenes parciales Trabajos y ejercicios fuera del aula Participación en clase Asistencia a prácticas Informe de investigación |

PERFIL PROFESIOGRÁFICO DE QUIENES PUEDEN IMPARTIR LA ASIGNATURA

LICENCIATURA, MAESTRÍA O DOCTORADO EN: Pedagogía
 Tener experiencia docente

Fuente: UNAM, FFyL, Colegio de Pedagogía, *Programa de asignatura de educación no formal 1*.
<http://pedagogia.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2019/08/EDUCACI%C3%93N-NO-FORMAL-1.pdf>

ANEXO 10. Programa de Asignatura Educación No Formal 2.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

ASIGNATURA: EDUCACIÓN NO FORMAL 2

SEXTO SEMESTRE

ÁREA: Integración y Operación

| CLAVE | HORAS/SEMANA/SEMESTRE | | TOTAL DE HORAS | CREDITOS |
|-------|-----------------------|-----------|----------------|----------|
| | TEÓRICAS | PRÁCTICAS | | |
| | 2 | 2 | 64 | 6 |

Carácter: Obligatoria

Tipo: Teórico-práctica

Modalidad: Curso

Seriación: Indicativa

Asignatura precedente: Educación No Formal 1

Asignatura subsecuente: Recomendación académica: Taller de Educación No Formal 1 (Educación y Salud), y/o Taller de Educación No Formal 3 (Educación y Cultura), y/o Taller de Educación No Formal 5 (Educación y Trabajo), y/o Taller de Educación No Formal 7 (Educación y Medio Ambiente) y/o Taller de Educación No Formal 9 (Educación e Información)

OBJETIVOS

El alumno podrá:

- Ubicar la particularidad de diversos espacios educativos, así como las necesidades de intervención de carácter pedagógico que se plantean en función de condiciones, experiencias y problemáticas concretas.
- Definir diversas formas de intervención pedagógica a partir de los espacios educativos estudiados y de la construcción de herramientas conceptuales teóricas y metodológicas pertinentes al ámbito seleccionado.

| HORAS POR UNIDAD | TEMARIO Y CONTENIDOS TEMATICOS |
|------------------|---|
| 16 | Unidad 1. AMBITOS EDUCATIVOS |
| | 1.1. Espacios educativos públicos, privados, sociales, civiles, culturales y virtuales 1.2. Espacios culturales 1.3. Empresa 1.4. Centros de atención diferenciada 1.5. Instituciones de reclusión y rehabilitación 1.6. Editoriales, centros de elaboración de textos y materiales didácticos 1.7. Unidades de atención hospitalaria y de asistencia |

| | |
|----|--|
| | 1.8. Medios masivos de comunicación 1.9. Centros de atención infantil y juvenil 1.10. Centros de atención a adultos mayores 1.11. Espacios virtuales 1.12. Centros para la inserción laboral 1.13. Centros de atención a poblaciones en situación de riesgo 1.14. Centros de atención a poblaciones de riesgo social (violencia intrafamiliar) |
| 12 | Unidad 2. LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA |
| | 2.1. El contexto 2.2. Experiencias educativas específicas 2.3. El proyecto pedagógico. |
| 12 | Unidad 3. PROCESO DE DESARROLLO O EJECUCIÓN |
| | 3.1. Flexibilidad, adecuación y ajuste 3.2. Seguimiento de los procesos de generación 3.3. Evaluación continua para el ajuste de la planeación, ejecución y control |
| 12 | Unidad 4. LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN |
| | 4.1. Evaluación del programa: estrategias, instrumentos y análisis de resultados 4.2. Evaluación general del proceso, considerando: diagnóstico de necesidades, ejecución del proceso educativo y resultados obtenidos |
| 12 | Unidad 5. COMUNICACIÓN DE LOS RESULTADOS |
| | 5.1. Elaboración del reporte de resultados del proceso educativo 5.2. Presentación de los resultados a la institución |
| 64 | TOTAL DE HORAS SUGERIDAS |

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- ASUNCIÓN, Ma. Mar y Enrique Segovia. *Educación ambiental no formal*. Disponible en: <http://www.unesco.org/educ/manual/html/eanoformal.html> (1 de febrero de 2008)
- BJORNAVOLD, Jens. *Making Learning Visible: Identification, Assessment and Recognition of Non-formal Learning in Europe*. Greece: European Centre for the Development of Vocational Training. 2000. Disponible en: <http://eric.ed.gov>.
- CARRON, Gabriel y R. A. Carr-Hill. *Non-formal Education: Information and Planning Issues*. IIEP Research Report n. 90, Paris, UNESCO, 1991.
- COLOM, A. "Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal". En *Revista de Educación*, n. 338, 2005. p. 9-22.
- DELGADO, Francisco. *La escuela pública amenazada: dilemas de la enseñanza*. Madrid, Popular, 1997.
- FREGOSO IGLESIAS, Emma Margarita. *Educación no formal: educación para el cambio*. México, Praxis/UNAM, 2000. 98p.
- GRANSTAFF, M. "La educación no formal como concepto". En *Revista Perspectivas*, Paris, UNESCO, vol. VIII, n. 2, 1978.
- HUSSEN, T. *La sociedad educativa*. Madrid, Anaya, 1978.
- LA BELLE, T. J. "Formal, Non-formal and Informal Education: Holistic Perspectives on Lifelong Learning". En *International Review of Education*, vol. 28, n. 2, 1982. p. 159-175.
- LA BELLE, T. J. *Educación no formal y cambio social en América Latina*. México, Nueva Imagen, 1980.

- DELORS, Jacques (Coord.). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris, UNESCO, 1996. 266 p.
- GARCÍA HOZ, Víctor. *Principios de Pedagogía Sistemática*. 13ª ed. Madrid, RIALP, 1990. 694 p. (Biblioteca de Educación y Ciencias Sociales. Serie Sistemática, n. 1)
- GÖTTLER, Josef. *Pedagogía sistemática*. 3ª ed. Tr. de Juan Tusquets. Barcelona, Herder, 1965. 442 p. (Biblioteca Herder. Sección de Pedagogía, n. 30)
- KANT, Immanuel. *Pedagogía*. Tr. de Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual. Madrid, Akal, 1991. 112 p. (Akal bolsillo. Educación y sociedad)
- LARROYO, Francisco. *La ciencia de la educación*. México, Porrúa, 1949. 330 p.
- _____. *Diccionario de Pedagogía*. México, Porrúa, 1982. 602 p.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *Pedagogía*. 17ª ed. Buenos Aires, Losada, 1991. 332 p. (Publicaciones de la Revista de Pedagogía)
- MORENO, Enrique. 'El lenguaje de la Pedagogía'. En *OMNIA. Revista de la Coordinación de Estudios de Posgrado*. Año 2. Núm. 5. Diciembre 1986. México, UNAM, 1986. p. 15-20.
- _____. 'Sobre el vocablo Pedagogía'. En *Paedagogium. Revista de Educación y Desarrollo*. México, CIAP. Bimestral. Jul-ago. 2002. n. 12. p. 4-6.
- NASSIF, Ricardo. *Pedagogía general*. Buenos Aires, Kapelusz, 1958. 310 p.
- NATORP, Pablo. *Propedéutica filosófica. Kant y la Escuela de Marburgo. Curso de Pedagogía Social*. 2ª ed. Prol. de Francisco Larroyo. México, Porrúa, 1987. 198 p. ('Sepan Cuántos ...', n. 286)
- RIVERO HERRERA, José. *La educación no-formal en la reforma peruana*. Buenos Aires, UNESCO, Comisión Económica para América Latina, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 1979. 94 p.
- SPENCER, J. G. *La educación intelectual, moral y física*. Londres, Appleton y Cia., 1921. 272 p.
- TORRES, Carlos Alberto. *La política de la educación no formal en América Latina*. México, Siglo XXI, 1995. 254 p.

| ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE | MECANISMOS DE EVALUACION |
|---|--|
| Ejercicios fuera del aula Lecturas obligatorias Trabajos de investigación Prácticas de campo Estudio de casos | Exámenes parciales Trabajos y ejercicios fuera del aula Participación en clase Asistencia a prácticas Informe de investigación |

PERFIL PROFESIOGRÁFICO DE QUIENES PUEDEN IMPARTIR LA ASIGNATURA

LICENCIATURA, MAESTRÍA O DOCTORADO EN: Pedagogía

Tener experiencia docente

Fuente: UNAM, FFYL, Colegio de pedagogía, *Programa de asignatura de educación no formal 1*.
<http://pedagogia.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2019/08/EDUCACI%C3%93N-NO-FORMAL-2.pdf>

Referencias

- Aguilar Villanueva, L.F. (1993). *Problemas públicos y agenda de gobierno*. Miguel Ángel Porrúa. México.
- Arce Gurza, F., Bazant, M., Staples, A., Tanck de Estrada, D. y Zoraida Vázquez, J. (1982). *Historia de las profesiones en México*. COLMEX. México. Revisado el 19 de marzo, 2021. Tomado de https://repositorio.colmex.mx/concern/books/n583xv754?f%5Bdate_created_sim%5D%5B%5D=1982&locale=es
- Arnau, H. (1995). Positivismos en *Temas y textos de filosofía*. Allhambra. México. Pp. 261-267.
- Bonal, X. (2009). La educación en tiempos de globalización: ¿quién se beneficia? *Revista educación y sociedad* (30). Revisado el 12 de mayo, 2021. Tomado de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300002
- Bracho, T. (2002). Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica. *Revista Educar* (29), 31-54. Revisado el 25 de mayo, 2020. Tomado de file:///C:/Users/hv_ci/Downloads/20753-Texto%20del%20art%C3%ADculo-20677-1-10-20060309.pdf
- Burgos, E. (s/f). *Kant: educación y pedagogía*. Revisado el 23 de febrero, 2021. Tomado de <https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/213/CienciasSocialesyHumanas363.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Calvo, A. H. (2001). Los organismos internacionales y la cooperación al desarrollo. *Revista de Economía Mundial* (5). Tomado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/397/b1193603.pdf?sequence=1>
- Cano, G. (2008). La Escuela Nacional de Altos Estudios y la Facultad de Filosofía y Letras, 1910-1929. En *Estudios y estudiantes de filosofía de la Facultad de Artes a la Facultad de Filosofía y Letras (1551-1929)*. (pp. 541-572). Revisado el 23 de agosto, 2020. Tomado de <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/estudios-y-estudiantes-de-filosofia-de-la-facultad-de-artes-a-la-facultad-de-filosofia-y-letras-1551-1929>
- Carmona Sánchez, L. A. (2020). La pedagogía de Emile Durkheim. *Revista Panamericana de Pedagogía* (30). Revisado el 15 de junio, 2020. Tomado de [file:///C:/Users/hv_ci/Downloads/2018-Texto%20del%20art%C3%ADculo-4859-1-10-20200703%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/hv_ci/Downloads/2018-Texto%20del%20art%C3%ADculo-4859-1-10-20200703%20(2).pdf)

- Carnoy, M. (1995). ¿Cómo debemos estudiar la educación de adultos? En Torres, C. A. *La política de la educación no formal en América Latina*. (pp. 9-18). Siglo veintiuno. España. Revisado el 28 de enero, 2020. Tomado de https://books.google.es/books?id=bbF0dsBIWyUC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Carpy Navarro, C. I. (coord.) (2013). *Miradas Históricas de la educación y de la pedagogía*. Díaz Santos. México.
- Carpy Navarro, C.I. (2004). *Los congresos nacionales de instrucción pública de 1889-90 y 1890-91. Debates y resoluciones*. Tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, México, D.F.
- Casillas Avalos, I. (2015). *La pedagogía como ciencia del espíritu. Aproximaciones al proyecto filosófico de Wilhelm Dilthey*. Tesis de maestría, Facultad de Filosofía y Letras, México, D.F.
- Castaño Carrasco, I. M. (2009). La necesidad de la educación permanente en el sistema actual. *Revista Recogidas (24)*, 1-8. Revisado el 24 de febrero, 2020. Tomado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_24/M_INMACULADA_MARTIN_2.pdf
- Castellanos, A. (s/f). *Asuntos de metodología general*, Universidad de Nuevo León, México, pp. 311. Revisado el 13 de agosto, 2020. Tomado de <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080022578/1080022578.PDF>
- Coombs, P. (1978). *La crisis mundial de la educación*. (Montserrat Solanas, Trad.). Península. Barcelona.
- Dávila Balsera, P. y Naya Garmendia, L. M. (2016). *Espacios y patrimonio histórico-educativo*. Erein. España. Revisado el 7 de agosto, 2020. Tomado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=655034>
- Delgado Calderón, L. (2016). *El personalismo pedagógico de Francisco Larroyo*. Revisado el 11 de marzo, 2021. Tomado de [file:///C:/Users/hv_ci/Downloads/1344-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2758-1-10-20180919%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/hv_ci/Downloads/1344-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2758-1-10-20180919%20(3).pdf)
- Diccionario de Cambridge. (2020). *Página oficial del Cambridge Dictionary*. Revisada el 29 de mayo, 2020. Tomado de <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/>

- Diccionario de la Real Academia Española (RAE). (2020). *Página oficial de la RAE*. Revisada el 29 de mayo, 2020. Tomada de <https://www.rae.es/>
- Diccionario Jurídico Mexicano*. (1994). Revisado el 25 de mayo, 2020. Tomado de <https://leyderecho.org/diccionario-juridico-mexicano/>
- Díaz Barriga Arceo, F. (1984). Metodología de diseño curricular para la enseñanza superior. *Revista Perfiles Educativos*. UNAM. México. Revisado el 18 de marzo, 21. Tomado de <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1984-7-metodologia-de-diseno-curricular-para-la-ensenanza-superior.pdf>
- Díaz Tepepa, M. G. (s/f). La educación de las niñas indígenas en los albores de la independencia. *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Multiculturalismo y educación*. México. Revisado el 11 de noviembre, 2020. Tomado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/2552.pdf
- Díaz Zermeño, H. (1999). Ezequiel A. Chávez: rasgos de su trayectoria y pensamiento político-educativo. *Revista Perfiles Educativos*. UNAM. México. Revisado el 9 de febrero, 2021. Tomado de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13208405.pdf>
- Elizalde González, J. (2005). *La educación en medicina*. Revisado el 20 de mayo, 2020. Tomado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/abc/bc-2005/bc054a.pdf>
- Escalante Cisneros, Beatriz María. (1983). *Algunas consideraciones en torno al concepto de educación no formal*. Tesis de licenciatura, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, México. D.F.
- Escalante Gonzalbo, P., Gonzalbo Aizpuru, P., Tanck de Estrada, D., Staples, A., Loyo. E., Greaves, C. y Zoraida Vázquez, J. (2010). *Historia mínima. La educación en México*. COLMEX. México. Revisado el 29 de abril, 2020. Tomado de <https://adolfosanpe.files.wordpress.com/2013/03/la-educacion-emn-mexico.pdf>
- Escolano, A. (s/f). Las ciencias de la educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos. (pp. 366-374).
- Estévez Leal, María Teresa. (1989). *Análisis de las perspectivas de la educación no formal*. Tesis de licenciatura, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, México, D.F.

- Fernández Liesa, C. R. (2015). La sociedad de naciones y los derechos humanos. En Gamarra Chopo, Y. y Fernández Liesa, C. R. *Los orígenes del derecho internacional contemporáneo. Estudios conmemorativos del centenario de la Primera Guerra Mundial*. (pp. 183-216). España. Revisado el 3 de febrero, 2020. Tomado de <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/35/22/07fernandezliesa.pdf>
- Florensa, S. (s/f). El Plan Marshall. *Revista Siglo XX historia universal* (21), 91-103. Revisado el 27 de enero, 2020. Tomado de <https://www.iemed.org/recursoscompartits/imatges/presentacio/bibliografia/FLORENSA-%20Senen%20El%20Plan%20Marshall%202.pdf>
- Furlán, A. (1998). El diseño de un nuevo plan de estudios. En *Curriculum e Institución*. (pp. 15-20). IMCED. México.
- Freire, P. (2011). La educación como práctica de la libertad. Trad. Lilién Ronzoni. Siglo XXI. México. P. 146.
- Gallegos Mosquera, J. I y Barragán Castrillón, B. (2007). Pedagogía Crítica y educación no formal. *Revista Uni-pluri/versidad* (2). Universidad de Antioquia, Medellín. Facultad de educación. Pp. 1-6. Revisado el 24 de noviembre, 2021. Tomado de file:///C:/Users/hv_ci/Downloads/Dialnet-PedagogiaCriticaYEducacionNoFormal-7895989.pdf
- García Amilburu, M. y García Gutiérrez, J. (2012). *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y siempre*. Narcea. España.
- García Casanova, M. (2015) Reflexiones sobre la educación y la pedagogía en México. Apuntes para su historia. UNAM. México. Pp. 291-333.
- García Hoz, V. (1973). *Principios de pedagogía sistemática*. Rialp. Madrid.
- Gaspar de Alba, A. (1990). Teoría y educación. Notas para el análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción, carácter y tipo de las teorías educativas. En Gaspar de Alba, A. *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. (pp. 19-49). UNAM. México.
- Gonzalbo Aizpuru, P. (2001). *Educación y colonización en la nueva España 1521-1821*. Universidad Pedagógica Nacional. México. Revisado el 10 de octubre, 2020. Tomado de file:///C:/Users/hv_ci/Downloads/educaci%C3%B3n%20y%20colonizaci%C3%B3n%20en%20la%20Nueva%20Espa%C3%B1a.pdf

- González González, E. (2010). Por una historia de las universidades hispánicas en el nuevo mundo (siglos XVI-XVIII). *Revista Iberoamericana de educación superior*. Revisado el 11 de noviembre, 2020. Tomado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722010000100006
- González Lorente, C., Martínez Clares, P y González Morga, N. (2015). El perfil formativo del graduado en pedagogía: la visión del alumnado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* (1) vol. 19. Universidad de Granada, España. Pp. 394-412. Revisado el 10 de diciembre, 2021. Tomado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41048>
- González Villarreal, R. (2018). La reforma educativa en México: 1970-1976. *Revista Espacio, Tiempo y Educación* (1). Revisado el 11 de marzo, 2021. Tomado de file:///C:/Users/hv_ci/Downloads/Dialnet-The19701976EducationReformInMexico-6417548.pdf
- Hely, A. (1962). *Nuevas Tendencias de la educación de adultos*. UNESCO. Revisado el 16 de marzo, 2020. Tomado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000135034>
- Homs Pastor, M. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación formal. *Revista Española de Pedagogía* (220), 525-255.
- Huarte Cuéllar, R. (2008). *La tradición pedagógica de Kant, Herbart, Dilthey y Natorp: discusiones en torno a la pedagogía como ciencia*. Tesis de maestría, Facultad de Filosofía y Letras. México, D.F.
- Ibarra García, L. (2013). El positivismo de Gabino Barreda. Un estudio desde la teoría histórico-genética. *Acta sociológica* (60). Revisado el 6 de agosto, 2020. Tomado de https://www.researchgate.net/publication/276212724_El_positivismo_de_Gabino_Barreda_Un_estudio_desde_la_teor%C3%ADa_hist%C3%B3rico-gen%C3%A9tica
- Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura (ICECU). (2020). *Página oficial del ICECU*. Revisada el 3 de julio, 2020. Tomado de <https://icecu.org/index.php/quienes-somos>
- Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL). (2020). *Página oficial del INBAL*. Revisado el 13 de agosto, 2020. Tomada de <https://inba.gob.mx/prensa/1052/ateneo-de-la-juventud-una-revoluci-oacuten-intelectual-en-las-calles-del-centro-hist-oacuterico>

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional. 2013*. Revisado el 20 de mayo, 2021. Tomado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1B112.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional. 2014*. Revisado el 20 de mayo, 2021. Tomado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B113.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional. 2018*. Revisado el 20 de mayo, 2021. Tomado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>
- Lazarín Miranda, F. (1996). Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1982. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. A.C. Revisado el 9 de abril, 2021. Tomado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14000112.pdf>
- Lazarín Miranda, F. (s/f). *Las misiones culturales. Un proyecto de educación para adultos (1923-1932)*. Revisado el 9 de abril, 2021. Tomado de <https://www.crefal.org/rieda/images/rieda-1996-2/historia1.pdf>
- Luque, P. A. (s/f). *Educación no formal. Un acercamiento a otras instituciones educativas*. Universidad de Sevilla. Revisado el 25 de mayo, 2021. Tomado de [file:///C:/Users/hv_ci/Downloads/Dialnet-EducacionNoFormal-2713690%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/hv_ci/Downloads/Dialnet-EducacionNoFormal-2713690%20(1).pdf)
- Maldonado-Maldonado, A. y Cantwell, B. (2014). Organismos internacionales y la ayuda bilateral. Las prioridades nacionales y los intereses transnacionales. En Bassett, R. y Maldonado, A. *Organismos internacionales y políticas en educación superior. ¿Pensando globalmente, actuando localmente?* (pp. 385–412). ANUIES. México.
- Mardones, J. M. (s/f). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Nota histórica de una polémica incesante. (pp. 19-57).
- Mialaret, G. (1981). Cuadro general de las ciencias de la educación. En Mialaret, G. *Ciencias de la educación*. (pp. 43-76). OIKUS-TAO.
- Mialaret, G. (1981). Inter e intradisciplinariedad en las ciencias de la educación. En Mialaret, G. *Ciencias de la educación*. (pp. 76-81). OIKUS-TAO.
- Morales Gómez, D. A. (1989). *La educación y desarrollo dependiente en América Latina*. Gernika. México.

- Moreno y de Los Arcos, E. (1993). *Principios de pedagogía asistemática*. UNAM. México.
- Moreno y de Los Arcos, E. (1999). *Pedagogía y ciencias de la educación*. Colegio de pedagogos de México/UNAM. México. Revisado el 25 de septiembre, 2020. Tomado de https://drive.google.com/file/d/1Js5H0fqmG0p9cFgD-Apv_KWIR6Nho9RI/view
- Moreno y de los Arcos, E. (2002). Plan de estudios y Curriculum. *Paedagogium. Revista mexicana de educación y desarrollo*. Revisado el 25 de septiembre, 2020. Tomado de <https://es.scribd.com/document/466272311/revista-12-Paedagogium>
- Muñoz Mancilla, M. (s/f). *El desplazamiento de la identidad en los procesos de formación de docentes: el caso de las escuelas normales de México*. Revisado el 23 de febrero, 2021. Tomado de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/46040/05%20-%20Martin%20Munoz%20Mancilla.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Natorp, P. (2001). *Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Revisado el 23 de febrero, 2020. Tomado de [file:///C:/Users/hv_ci/Downloads/11010-Texto%20del%20art%C3%ADculo-40332-1-10-20131011%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/hv_ci/Downloads/11010-Texto%20del%20art%C3%ADculo-40332-1-10-20131011%20(1).pdf)
- Navarrete Cazales, Z. (2018). Proceso de construcción identitaria del pedagogo universitario mexicano. *Revista Cadernos de Pesquisa* (134). Revisado el 18 de marzo, 21. Tomado de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-1574200800020001
- Navarrete Cazales, Z. y Buenfil Burgos, R. N. (2018). Creación de una profesión. La carrera de pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista mexicana de investigación educativa* (79). Revisado el 10 de julio, 2020. Tomado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000401023&lng=es&nrm=iso#B24
- Olivera Campirán, M. (s/f). *Evolución histórica de la educación básica a través de los proyectos nacionales: 1921- 1999*. Revisado el 28 de abril, 2021. Tomado de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_6.htm
- Orozco, G. (). *Televisión y educación: Lo enseñado, lo aprendido y lo otro*. En *Miradas latinoamericanas a la televisión*. (pp. 143-150). Universidad Iberoamericana, A. C. México. Revisado el 28 de enero, 2020. Tomado de <https://books.google.com.mx/books?id=oX7qVI4SN84C&pg=PA149&lpg=PA149&dq=plaza+sesamo+resultados&source=bl&ots=TIss6VYyMW&sig=ACfU3U3ky1ZvoJufEXws7C-e9sno8aiYDA&hl=es->

[419&sa=X&ved=2ahUKEwjcgqKw8PqAhUNWa0KHRsJB1cQ6AEwDnoECAsQAQ#v=onepage&q=plaza%20sesamo%20resultados&f=false](http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v19n29/0122-7238-rhel-19-29-00165.pdf)

Ortiz Ocaña, A. (2017). Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación. *Revista.hist.edu.latinoam* (29). Revisado el 23 de febrero, 21. Tomado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v19n29/0122-7238-rhel-19-29-00165.pdf>

Pérez Morales, D y Castillo Rodríguez, L. (2001). *Caracterización de la población estudiantil y expectativas frente a la carrera de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*. Tesis de licenciatura, Facultad de Filosofía y Letras. México, D.F.

Peters, R.S. (1977). *Filosofía de la educación*. Fondo de cultura económica. México.

Ponce Meléndez, P. E. (1979). *Análisis teórico de la concepción de educación permanente*. Tesis de licenciatura, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. México, D.F.

Pontón Ramos, C. (2011). *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*. UNAM. México.

Radio Progreso. (2020). *Página oficial*. Revisado el 3 de julio, 2020. Tomada de <https://wp.radioprogressohn.net/radio-progreso-62-anos-de-informar-y-entretener-al-pueblo-hondureno/>

Radio Santa María. (2020). *Página oficial*. Revisada el 3 de julio, 2020. Tomada de <https://radiosantamaria.net/somos/>

Reyes, A., Caso, A., Henríquez Ureña, P., González Peña, C., Escofet, J. y Vasconcelos, J. (2000). *Conferencias del ateneo de la juventud*. Revisado el 7 de agosto, 2020. Tomado de https://books.google.com.mx/books/about/Conferencias_del_ateneo_de_la_juventud.html?id=XcC9qHH4S-EC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Sánchez Zamudio, M y Yépez González, B. (2015). Demanda social del campo laboral del pedagogo y competencias profesionales. *Revista Iberoamericana de producción académica y gestión educativa* (4). Universidad Veracruzana. Revisado el 10 de diciembre, 2021. Tomado de <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/346>

Sarramona, J. (1991). *Fundamentos de educación*, CEAC, Barcelona.

Savater, F. (2004). *El valor de educar*. Ariel. Barcelona

Sen, A. (2000). Teorías del desarrollo a principios del siglo XXI. P. Imprenta. Serie: *Revista Centroamericana de Economía*.

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). (2020). *Página oficial del SITEAL*. Revisada el 23 de septiembre, 2021. Tomada de <https://siteal.iiep.unesco.org/>

Tanck de Estrada, D. (1973). Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México, 1822-1842. En *Historia Mexicana*. (pp. 494–513). COLMEX. México. Tomado de <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2929>

Teódulo Guzmán, J. (1978). *Alternativas para la educación en México*. Gernika. México.

Torres, C. (1995). La política de educación no formal en América Latina. Siglo XXI. Editores. México, pp. 253. Revisado el 28 de enero, 2020. Tomado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=bbF0dsBIWYUC&oi=fnd&pg=PA9&dq=origen+de+los+programas+de+educacion+no+formal&ots=K6tNF3BxGV&sig=qHJvuXz3incPdkrc2e3vYRvvM80#v=onepage&q=origen%20de%20los%20programas%20de%20educacion%20no%20formal&f=false>

Touriñán López, J.M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos. Formales, no formales e informales. *Revista Teoría de la educación* (8), 55-79.

Tristá Pérez, B. (2016). Hacia una teoría de la educación. En *Educación: teoría y práctica*. (pp. 8-12). Revisado el 16 de febrero, 2021. Tomado de https://books.google.com.mx/books?id=Mij3DwAAQBAJ&pg=PA8&lpg=PA8&dq=primer+a+catedra+de+pedagog%C3%ADa+1779&source=bl&ots=mD1WHa2wRb&sig=ACfU3U1gTxfoeJwFpymuJzPIBrYOxxwQhA&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwjV2Ojt4O_uAhUQLKwKHTeIA2MQ6AEwBXoECAUQAq#v=onepage&q=primera%20catedra%20de%20pedagog%C3%ADa%201779&f=false

UNAM. (2007). *Proyecto de modificación del plan y los programas de estudio de la licenciatura en pedagogía. Tomo 1, Fundamentación*. Revisado el 11 de marzo, 2021. Tomado de http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/304/Pedagogia_Tomo%20I.%20Versi%C3%B3n%20C3%BAltima%20CAHA.pdf?sequence=1&isAllowed=y (C3)

- UNAM, FFyL, Colegio de Pedagogía (s/f). *Programa de asignatura de educación no formal 1*. Revisado el 20 de mayo, 2021. Tomado de <http://pedagogia.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2019/08/EDUCACI%C3%93N-NO-FORMAL-1.pdf>
- UNAM, FFyL, Colegio de Pedagogía (s/f). *Programa de asignatura de educación no formal 2*. Revisado el 20 de mayo, 2021. Tomado de <http://pedagogia.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2019/08/EDUCACI%C3%93N-NO-FORMAL-2.pdf>
- Valderrama, F. (s/f). *La UNESCO y la educación. Antecedentes y desarrollo*, UNESCO, pp.28, Revisado el 25 de noviembre, 2019. Tomado de <http://www.unesco.org/education/pdf/VALDERRA.PDF>
- Vázquez, J. Z. (1996). *La modernización educativa (1988-1994)*. (pp. 927-952). COLMEX. Revisado el 19 de mayo, 2021. Tomado de file:///C:/Users/hv_ci/Downloads/2463-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2282-1-10-20160406.pdf
- Villalpando Nava, J. M. (2000). *Historia de la educación en México*. Porrúa. México.
- Von Wright, G. H. (1987). *Explicación y comprensión*. Alianza. Madrid. Revisado el 10 de diciembre, 2020. Tomado de file:///C:/Users/hv_ci/Downloads/Von-Wright-Explicacion-y-Comprension.pdf
- Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea. Madrid. Pp. 7-46. Revisado el 12 de octubre, 2021. Tomado de <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=ho6AanfMHy8C&oi=fnd&pg=PA7&dq=competencias+docentes+del+profesorado+universitario&ots=NrPX-ucQ5K&sig=qJVjB54BDznFCmquUpE80amLf3l#v=onepage&q=competencias%20docentes%20del%20profesorado%20universitario&f=false>