



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

## FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

Crítica a los Programas de la Línea Eje  
Histórico-Filosófica del Plan de Estudio de  
Pedagogía FES Aragón: Propuesta de  
Transversalidad

### **TESIS**

PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA  
EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

**ADILENE MICHEL LUNA CADENA**

ASESOR:

**DR. JESÚS ESCAMILLA SALAZAR**



**FES Aragón**

CIUDAD NEZAHUALCÓYOTL, EDO. DE MÉXICO,  
2022



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



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

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

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

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

## **Agradecimientos**

Gracias Dios por acompañarme durante todo este proceso académico, por permitirme concluir una de las etapas más confrontante e inolvidable de mi vida, gracias por levantarme todas las veces que quise darme por vencida, gracias por todo tu amor y bondad que has tenido conmigo, si no fuera por tu misericordia esto no lo hubiera logrado.

Gracias a mi mamá Lizbeth Ivonne, a mis hermanos Mayra, José, a mi sobrina Hanny y a mi cuñado Tino por todo su apoyo, por creer y confiar en mí, por enseñarme a jamás rendirme a pesar de las dificultades que se me puedan presentar, por darme la fuerza y valentía para enfrentar cada proceso de mi vida, por enseñarme a ser persistente y perseverante.

Gracias a mi asesor de tesis el Dr. Jesús Escamilla Salazar por todo el apoyo que me ha brindado durante todo mi proceso universitario, por su confianza y transmisión de conocimientos, por guiarme en todo momento, por ser para mí una gran inspiración para continuar con este proyecto de tesis, con mi vida académica y profesional.

Gracias al Dr. Alberto Rodríguez por ser un gran apoyo en toda mi carrera Universitaria, por la confianza que me ha brindado, por incorporarme a cada uno de sus proyectos académicos que me han formado en el campo de la Investigación.

Gracias a todos mis Profesores por todas sus palabras de aliento para concluir esta etapa, por todo el conocimiento que me transmitieron en cada una de sus clases y por creer en mí.

Esta tesis es un agradecimiento hacía mi Universidad y a la Facultad de Estudios Superiores Aragón por todo lo que me han brindado.

Adilene Michel Luna Cadena.

## ÍNDICE

<b>Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I. La pedagogía crítica y la filosofía educativa como marco para la crítica de programas educativos .....</b>	<b>6</b>
1.1 Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas.....	6
1.2 La Filosofía Educativa Latinoamérica: una construcción necesaria para la formación del pedagogo.....	13
1.3. Una mirada histórica al Plan de Estudios de Pedagogía en la UNAM .....	17
1.4. El plan de estudios 1103 de la carrera de Pedagogía de la FES Aragón: características generales.....	27
<b>Capítulo II. Procedimiento metodológico para la crítica a los programas de la Línea Eje de Formación Histórico Filosófica.....</b>	<b>40</b>
2.1 La Evaluación curricular: marco para la crítica a los programas educativos.....	40
2.2 Indicadores metodológicos para la crítica a los programas educativos.....	48
2.3 Análisis de la Línea Eje de Formación Histórico Filosófica en el marco del plan de estudios 1103 de la carrera de Pedagogía.....	52
2.4 La crítica a programas de estudio de la Línea Eje de Formación Histórico Filosófica del plan de estudios (1103) de la carrera de Pedagogía.....	78
<b>Capítulo III. Propuesta de ejes transversales para la reestructuración de los programas educativos de la Línea Eje de Formación Histórico Filosófica .....</b>	<b>114</b>
3.1 Fundamento teórico y metodológico de los ejes transversales en el Currículo.....	114
3.2 Los Ejes transversales como propuesta Curricular en la Línea Eje de Formación Histórico Filosófica.....	117
3.2.1 Pedagogías Críticas Latinoamericanas.....	120
3.2.2 Epistemologías del Sur.....	128
3.2.3 Filosofía de la Liberación Latinoamericana.....	135
Conclusiones .....	141
Referencias bibliográficas .....	143
Bibliografía .....	<b>145</b>

## **Introducción**

La Historia y Filosofía académica son parte esencial en la formación de los sujetos, sin embargo, la Historia y Filosofía que persiste en la academia se fundamenta a partir de las teorías occidentales y norteamericanas que están fuera de la realidad de los educandos.

Surge en la actualidad en Occidente y Norte América con el proyecto de modernidad una concepción de Filosofía desligada a lo que era dado como amor a la sabiduría.

Ahora los filósofos modernos ya no son amantes de la sabiduría sino del logos, porque la sabiduría es para la vida, en cambio el logos en una mediación para lograr ese saber o conocimiento para la vida, la filosofía moderna ahora piensa filósofos o libros de filosofía, pero ya no la realidad. (Bautista, 2014, p.246).

En otras palabras, estos filósofos modernos construyen para ellos un conocimiento con base en planteamientos elaborados desde otras realidades.

Retomando a Paulo Freire (1976) en su libro Pedagogía del Oprimido, señala que la educación que se lleva a cabo en las instituciones educativas y la relación educador-educando-contenidos propician la formación de un sujeto oprimido, lo que él llamó "Educación Bancaria", como aquella que está alejada de la realidad del educando, al respecto señala "La educación bancaria es concebida, esencialmente, como una narración de contenidos fijos, como una transmisión de una realidad que no requiere reelaboración y que se presenta como la única posible" (P. 74).

En este caso, se hace énfasis en el proyecto Occidental que se presenta curricularmente con contenidos escolares fijos y establecidos como la única posibilidad y realidad que nos constituye como sujetos históricos, sociales, políticos, culturales y principalmente como sujetos educados a partir de una realidad ajena de nuestras raíces Latinoamericanas.

Es importante destacar que los programas educativos que se establecen en los países de América Latina se ven afectados, más no determinados, a las demandas y ajustes curriculares que proponen las élites gubernamentales de las potencias

occidentales (Alemania, Francia, Gran Bretaña, Japón, Italia, Canadá y Estados Unidos) en conjunto con los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) Fondo Monetario Internacional (FMI) Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Estos países potenciales que se mencionan y las organizaciones internacionales introducen su poder económico, político, cultural y educativo sobre los Estados Nación, y ello, se refleja en las políticas educativas que se implementan en cada uno de ellos. Por lo que cabe preguntarse ¿Desde qué enfoque curricular se estructuran los planes y programas de estudio en México y América Latina?, ¿Qué aspectos influyen en la construcción de los planes y programas de estudio para el contexto Latinoamericano?

Al cursar las unidades de conocimiento de la Línea Eje de Formación Histórico Filosófica de la carrera de Pedagogía en la FES Aragón, visualice en sus programas, contenidos y bibliografías que hay una persistencia de la Historia y Filosofía de la educación Norteamericana y Europea, solo tres unidades de conocimiento, una obligatoria de tercer semestre que es Historia General de la Educación en México, Seminario de Historia de la Pedagogía en América Latina, optativa de tercer semestre y Temas Selectos de Historia de la Educación, optativa de quinto semestre, dan un acercamiento al panorama del contexto Latinoamericano, sus hechos sociales, educativos, históricos y filosóficos.

Por lo tanto, la mayoría de los programas de estudio no se articulan ni históricamente, ni filosóficamente al contexto latinoamericano, ya que el marco teórico conceptual y los autores vistos en cada unidad de conocimiento parten de la Historia y Filosofía occidental o norteamericana. “Cuando nos apropiamos de esos pensadores o autores, al final terminamos pensando la realidad, nuestra realidad, y a nosotros mismos desde el pensamiento producido por ellos, el cual refleja y expresa bien su realidad, pero no la nuestra” (Bautista, 2014, p.85).

Esta situación justifica el interés por hacer pedagógicamente una crítica a los programas analíticos incorporados por los profesores de la Línea Eje de Formación Histórico Filosófica de la carrera de Pedagogía de la FES Aragón.

Concordamos con Concepción Barrón “El problema fundamental se centra en el ejercicio profesional del pedagogo ante las reconfiguraciones de las relaciones internacionales de nuestro país con el resto del mundo, así como la exigencia de la sociedad mexicana”. (Barrón, 1993, citada en Escamilla 2018, p. 3). Estas relaciones internacionales deben establecerse desde una cosmovisión Latinoamericana ante el mundo.

Es importante destacar que no se intenta desplazar por completo lo occidental en los contenidos curriculares ya que contribuyen en la formación del pedagogo para su reflexión y análisis profundo de su objeto de estudio y las prácticas pedagógicas, sin embargo, saber y conocer su propio contexto Latinoamericano en Historia y Filosofía de la educación fundamenta una práctica pedagógica crítica, consciente y reflexiva.

Por lo que, el valor teórico y trascendental de la presente investigación se centra en la urgente necesidad de postular el pensamiento Filosófico Latinoamericano en la formación del Pedagogo de la FES Aragón, partiendo desde la mirada de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas de emergencia las cuales responden a las necesidades, problemáticas y luchas latinoamericanas con la creación de proyectos educativos y pedagógicos, como espacio geopolítico de resistencias frente a las pedagogías decoloniales, así mismo, tenemos como base el fundamento de las epistemologías del Sur, que traen consigo, la reconstrucción de conocimientos analizados desde la periferia que dan la posibilidad de llegar al conocimiento desde la realidad histórica de países no solo del sur, también del norte que han sido visibilizados, marginados, excluidos y silenciados desde la historia que no les es propia.

El problema central que aquí se plantea es que en los contenidos de las unidades de conocimiento de la Línea Eje de Formación Histórico Filosófica de la carrera de Pedagogía de la FES Aragón no se contempla una Filosofía de la educación

Latinoamericana, esto conlleva a plantear nuestra pregunta central de investigación, ¿Es posible incorporar ejes transversales desde una Filosofía de la Educación Latinoamericana en los contenidos curriculares de la Línea Eje de Formación Histórico Filosófica en la carrera de Pedagogía en FES Aragón?

Aunado al problema de investigación y con la intencionalidad de dar una solución, los objetivos de investigación son los siguientes:

### **General**

Construir desde las Pedagogías Críticas Latinoamericanas ejes transversales que posibiliten la articulación y actualización de los programas de estudio de Línea Eje de Formación Histórico Filosófica de la carrera de Pedagogía en FES Aragón, para fortalecer la formación del pedagogo.

### **Específicos**

Argumentar desde la pedagogía crítica y la evaluación curricular la crítica a los programas de estudio de la Línea Eje de Formación Histórico Filosófica de la carrera de Pedagogía en FES Aragón.

Criticar con base al procedimiento metodológico los programas sintéticos y analíticos de la Línea Eje de Formación Histórico Filosófica.

Proponer ejes transversales para la reestructuración de los programas de estudio de la Línea Eje de Formación Histórico Filosófica de la Carrera de Pedagogía en FES Aragón, para incorporar la perspectiva de Historia y la Filosofía de la educación latinoamericana.

Con base a nuestros objetivos a seguir, dicha investigación se divide en tres momentos: el primero, hace referencia teórico conceptual a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas como marco para la crítica de programas educativos. En un segundo momento metodológico se desarrollará el procedimiento para la crítica a los programas analíticos de la Línea Eje de Formación Histórico Filosófica de la carrera de Pedagogía de la FES Aragón. En un tercer momento propositivo se desarrollará una serie de ejes transversales para la reestructuración de los



programas educativos de la Línea Eje de Formación Histórico Filosófica de la carrera de Pedagogía de la FES Aragón para brindar las posibilidades de que se incorpore la Filosofía de la Educación Latinoamericana en la Línea Eje analizada.

## **Capítulo I. Las pedagogías críticas y la filosofía educativa como marco para la crítica de programas educativos**

Este primer capítulo está estructurado a partir de cuatro subtemas primordiales que dan pautas para realizar una crítica fundamentada de los programas educativos de la Línea Eje de Formación Histórico Filosófica. Como primer subtema, damos un acercamiento histórico y conceptual de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas con diversos autores como Adriana Puiggrós, Raúl Mejía, entre otros. Posteriormente, problematizamos la Filosofía Educativa Latinoamérica como una construcción necesaria para la formación del pedagogo, como tercer momento realizamos una mirada histórica al Plan de Estudios de Pedagogía en la UNAM, finalmente, damos un panorama en general de la construcción del Plan de Estudios actual de la carrera de Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón.

### **1.1 Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas**

Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas como un campo abierto a múltiples teorizaciones trae consigo perspectivas de reconstrucción de los diversos contextos que dan cuenta de la realidad que emerge de los espacios que conforman América Latina, entre ellos, el contexto político, económico, social, histórico y sobre todo educativo.

Se trata de un movimiento de emergencia que responde a las necesidades, problemáticas y luchas latinoamericanas con la creación de proyectos educativos y pedagógicos, como espacio geopolítico de resistencias frente a las pedagogías coloniales.

Es relevante mencionar los aspectos históricos que dan inicio a las pedagogías críticas Latinoamericanas, conocidas también como Pedagogías Contra hegemónicas, como lo señala Adriana Puiggrós (1998-2010).

Esta autora realizó una propuesta cronológica histórica a las Pedagogías Contra hegemónicas, lo cual comprende de seis periodos:

- 1). Parte de la primera mitad del siglo XIX, con los primeros escritos teóricos y puestos en práctica del Pedagogo Venezolano Simón Rodríguez.
- 2). Desde la segunda mitad del siglo XIX, hasta la reforma universitaria de 1918, se define por la existencia de movimientos socialistas, anarquistas y democráticos espiritualistas.
- 3). Abarca de 1918 hasta 1934, se identifica por discursos pedagógicos nacionalistas populares como el irigoyenismo (Argentina), el aprismo (Perú) y el sandinismo (Nicaragua).
- 4). Abarca de 1935 hasta 1955 con la persistencia de discursos pedagógicos nacionalistas populares, estatales y de movimientos democráticos como el cardenismo (México), el peronismo (Argentina), el varguismo (Brasil) y el Frente Popular (Chile).
- 5). Abarca de 1959 a 1975, con inicio en la revolución cubana, el movimiento estudiantil y el desarrollo de la pedagogía de la liberación.
- 6.) 1976 a 1989, los discursos pedagógicos están dirigidos a las dictaduras militares.

Al igual que Adriana Puiggrós, el colombiano Raúl Mejía (2013), realizó un giro histórico hacia Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, mencionando cinco importantes momentos históricos que dan apertura a una nueva perspectiva de realidad-mundo-vida, estos cinco momentos que menciona el autor algunos concuerdan con el estudio de la Argentina, Adriana Puiggrós.

1. Los primeros escritos sobre emancipación, sobre todo de Simón Rodríguez y José Martí acerca de las propuestas encaminadas a una educación que nos haga americanos, que responda a la realidad de nuestro contexto y no europea.
2. La primera mitad del siglo XX con la creación de Universidades Populares en Perú, El Salvador y México, con la necesidad de crear un proceso educativo que responda al movimiento obrero del momento.

3. Primera mitad del siglo XX, con una propuesta del boliviano Elizardo Pérez, a partir del trabajo realizado en las comunidades aymaras y quechus, propone el boliviano realizar prácticas educativas que estén articuladas a la comunidad y sus necesidades.
4. Década de los 50 se construyen proyectos educativos a partir de la educación popular, por ejemplo, partiendo de la obra de José María Vélaz y el Movimiento Fe y Alegría (Colombia), para impulsar la lucha popular contra la opresión, desigualdad social y educativa con el objetivo de realizar cambios sociales desde la perspectiva de la Educación Popular.
5. Década de los 60 del siglo XX, con las obras de Paulo Freire, con la pedagogía del Oprimido, la pedagogía de la liberación, Filosofía de la liberación con Enrique Dussel, la apertura a la teología de la liberación y teorías dependientes.

El Pedagogo chileno Rolando Pinto (2007 y 2012) resalta en las Pedagogías Críticas Latinoamericanas procesos de importancia que caracterizan el proyecto contrahegemónico, al respecto menciona:

1. Se apuesta a romper con ciertas prácticas de ejercicio del poder asociadas a las lógicas academicistas, elitistas y autoritarias con que se produce, selecciona y organiza la cultura, el conocimiento y el currículum; y a superar aquellas prácticas normativas que legitiman parámetros netamente cognitivos, académico-intelectuales y racionales.
2. La acción formativa de un sujeto educando crítico-transformador de sí mismo, de los/as Otros/as y de sus relaciones con el mundo de la vida. Para esto, resulta fundamental la configuración de una modalidad de conocimiento que se mantenga abierto a lo nuevo, a la realidad cambiante, a la multiculturalidad de las comunidades Latinoamericanas. A su vez, se necesita adoptar una concepción

compleja del sujeto, que comprenda su globalidad epistemológica, ética, histórica y situada.

3. La acción educativa debe contribuir a transformar el conocimiento del educando y del educador, a crear realidades posibles y a potenciar en el educando no sólo su dimensión cognoscitiva, sino también, la sentimental y valórica.
4. La construcción de propuestas curriculares basadas en la multiculturalidad, construida en interacción con los/as Otros/as excluidos/as, capaz de recoger los temas emergentes a partir de sus problemáticas y necesidades. (p. 188).

Como bien lo menciona el chileno Rolando Pinto, el proyecto de las Pedagogías Contra hegemónicas deben responder a las necesidades de la construcción curricular, por lo que es importante posicionarse epistémica, metodológica y teóricamente bajo la realidad de nuestro contexto para transformar las propuestas curriculares academicistas, elitistas, de poder y excluyentes hacia propuestas que respondan a las problemáticas de la periferia excluida.

Cuentan con cuatro características o nudos constitutivos: contrahegemónicas, territoriales, emergentes desde la alteridad y configuradas desde la praxis.

Desde la perspectiva contrahegemónica se hace referencia a una Pedagogía con discursos y experiencias que responden teóricamente y en la práctica a la deslegitimación por las pedagogías oficiales de dominación que desde el capitalismo, patriarcado y racismo excluyen y niegan la realidad latinoamericana. Esta pedagogía crítica pretende la creación de proyectos socioeducativos que transformen los contextos presentes.

La posición contrahegemónica de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas se ha expresado combatiendo aquellas concepciones que ocultan y obnubilan el carácter político de la educación; enfatizando sus vínculos con la cultura popular y los sujetos subalternos, arraigándose en las demandas de oprimidos/as y explotados/as; denunciando y resistiendo diferentes formas de control,

segregación y exclusión; asignando relevancia al proceso de concientización con el impulso del pensamiento crítico y dialéctico; otorgando protagonismo a los sujetos educandos en la práctica dialógica; y recuperando la centralidad de la praxis para la transformación social, comprometiéndose así con la reinterpretación y transformación popular de los procesos históricos. (Freire, 1973 y 1990; Rebellato, 1995; Rodríguez, 1997; Giroux y McLaren, 1998; Mejía, 2013, Citados cabuluz, (2015) p. 78).

Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, van más allá de la escuela y los procesos educativos institucionalizados, abarcan todos los contextos sociales que tienen como objetivo transformar lo establecido por el poder hegemónico. Se analizan tres aspectos primordiales como propuestas para la crítica de lo hegemónico: 1. Desde espacios geográficos; 2. Colocarse en el lugar de Otro en tanto alteridad y, 3. El pensamiento contrahegemónico trascienda a una práctica consciente para sí y para el Otro.

a) Pedagogías Territorializadas.

Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas son el conjunto histórico de teorías, metodologías y prácticas que emanan de América Latina, proponen tanto histórica como geográficamente la independencia y descolonización de Europa y Norteamérica que tienen sobre el territorio y pensamiento Latinoamericano, recuperando lo ocultado y marginado por la racionalidad occidental.

Así mismo, responden a las necesidades y problemáticas que atraviesa nuestro contexto rompiendo con los siglos de colonialidad y eurocentrismo.

Desde lo local y lo territorial, se apunta a proyectos que reconstruyan epistemologías, metodologías, subjetividades, categorías y teorías que cuestionen lo hegemónico y sobre pase lo planteado por los proyectos europeos.

Al respecto, el pedagogo chileno Rolando Pinto (2017), menciona:

América Latina le urge pensarse desde otros lenguajes, desde otros contextos, rebelarse ante los paradigmas de la dominación, la

reproducción y el control, de lo dado por las estructuras conceptuales que formalizan contenidos homogéneos. Hay que pensarla como continente que puede tener contenidos significativos abiertos a la multiplicidad, como horizonte posible para un nuevo movimiento gnoseológico, que reflexione en sí mismo, en un pensar no paramétrico. ¿Qué significa entonces el ser y estar de nuestra América? ¿Cómo descentrar los discursos para dar cuenta de la matriz cultural e histórica que subyace en cada espacio territorial? ¿Cómo desentrañar su subjetividad más profunda, aquella silenciada por la dominación, aquella que es potencia y posibilidad, aventura y apertura? (p. 188).

a) Pedagogías de la alteridad.

Se trata de la posición ético-política por la alteridad, es decir, El Otro, el excluido, el negado, el dominado. Es la lucha constante de la liberación que como bien lo denomino Paulo Freire, “el sujeto oprimido”. (1975).

Se impulsa a desarrollar proyectos educativos que respondan a esta realidad social que emana de las injusticias, explotación y exclusión de los sujetos oprimidos.

Como lo menciona, Enrique Dussel, (2011) afirmarse en la alteridad del Otro, ayuda a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas y al sujeto a ser consciente de la dominación que se ejerce sobre el Otro, sobre el territorio y sobre lo local, es decir, sólo sobre el Otro se puede dar cuenta de la totalidad donde el Otro sufre y es oprimido. “El otro es exterior a la totalidad y por sus condiciones de vida, que son tangibles a partir del contacto con su rostro, es posible entender su condición objetiva de sufrimiento” (Brandani, 2008, p. 28).

b) Pedagogías de la Praxis.

Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, tienen como objetivo transformar la realidad histórica, material, local y territorial desde la crítica a la racionalidad eurocéntrica que nos domina en pensamiento y acción, sin embargo, se asume que

los procesos de liberación de nuestra América Latina no bastan sólo en la concientización de los sujetos, implica realizarlo desde la praxis, es decir:

Al posicionarse desde la praxis, las pedagogías contrahegemónicas pueden desarrollar, por un lado, procesos de develamiento y desnaturalización de la realidad opresora, configurando “actos problematizadores” de la existencia humana, que permitan profundizar en la concientización de los sujetos dominados. Y a su vez, pueden avanzar en la prefiguración de nuevas relaciones sociales, instituciones, acciones y discursos educativos que contengan en su seno las semillas de la liberación. (Gadotti, 1996 citados en Cabaluz, 2016, p. 80)

Las pedagogías críticas Latinoamericanas constan de diversas teorías, metodologías y prácticas, sin embargo, existen elementos que las caracterizan como únicas. Tales como.

1. La naturaleza ética, política e ideológica de la educación, y la relevancia de la praxis político-pedagógica para la transformación social radical;
2. La identificación de factores alienantes y deshumanizantes en la cultura, por ende la educación entendida como proceso de concientización;
3. La necesidad de constituir espacios de autoeducación popular, con y desde los/as oprimidos/as y explotados/as;
4. La praxis dialógica como reconocimiento genuino –no instrumental ni formal– de los saberes populares subalternizados, de los/as Otros/as en tanto Otros/as;
5. La convicción de que la praxis pedagógica debe desarrollar y potenciar todas las facultades humanas, reivindicando las categorías de omnilateralidad e integralidad de la educación;
6. El reconocimiento del conflicto Norte-Sur y de los problemas del colonialismo y el eurocentrismo presentes en la pedagogía. (Pinto, 2015, citado en Cabaluz, 2015, p. 11)



Siguiendo a Rolando Pinto (2007 y 2012), nos reitera los ejes principales para pensar en las Pedagogías Críticas Latinoamericanas.

1. Incorpora la politicidad en los procesos educativos, asumiendo que la relación educación, política, economía, sociedad son procesos dialécticos, es decir, históricos, que no pueden ser neutrales, universales y objetivos.
2. Los proyectos educativos responden a la transformación de relaciones sociales que focalicen en la dominación y opresión del presente, se habla así de prácticas educativas horizontales, participativas, cooperativas, alternas y transversales.
3. Reconstruir subjetividades que piensen críticamente su realidad para transformarla.

## **1.2 La Filosofía Educativa Latinoamérica: una construcción necesaria para la formación del pedagogo**

El tema de la Filosofía Educativa Latinoamérica ha sido un debate teórico, epistemológico y metodológico que durante varios años se ha venido problematizando, de un inicio por la categoría conceptual de Filosofía que tenemos implementada por la ideología eurocéntrica, posteriormente por lo que le compete a la Filosofía de la mano de la Pedagogía específicamente en América Latina, autores como Juan Antonio Bautista y Enrique Dussel se han planteado preguntas tales como: ¿Qué comprendemos como Filosofía Educativa Latinoamericana?, ¿Existe Filosofía Educativa en América Latina?

Esto ha generado un gran reto tanto en filósofos como en pedagogos latinoamericanos puesto que, en algunos:

Se acepta de partida que existe algo así como “la” filosofía, en concreto la grecomedieval y la moderna europea. De modo que a los pensadores latinoamericanos, africanos o asiáticos sólo les quedaría convertirse en reconocidos secuaces de algún autor o sistema

históricamente consagrado, o contentarse con ser “intelectuales” o, en el peor de los casos, simples hacedores de folclor. (Niño, 2005, p. 117)

Por ello, la propuesta de pensadores como Juan Antonio Bautista, Enrique Dussel, Carlos Beorlegui, Leopoldo Zea, entre otros, está encaminada en transformar, reconstruir y repensar las categorías conceptuales establecidas por la academia universal, por lo que, hablar de una Filosofía Educativa propia de América Latina resulta ser posible si replanteamos la concepción teórica y práctica que siempre hemos tenido de qué es la Filosofía.

Al respecto, Carlos Beorlegui (2010) menciona:

Toda cultura, por muy poco civilizada que se considere, tiene un trasfondo cosmovisional que implica un modo de ver el mundo y situarse ante él. Independientemente de la concepción que se tenga de qué es filosofar, y si estas culturas se dieron un cultivo estricto de una cierta filosofía, nos interesa aquí, desde una visión más amplia, el estudio de los contenidos de pensamientos y cosmovisiones que en diferentes culturas latinoamericanas late y configuran su modo de ser. (P. 82).

Es decir, implicaría en un sentido más amplio comprender a la Filosofía como la cosmovisión de percibir al hombre en sí mismo, su historia, su cultura, su religión, su política, su economía, su educación, es el proceso de comprender al mundo, la vida y la propia realidad, por lo tanto, cuando pensamos la Filosofía desde América Latina dejamos de un lado la idea Universal Europea, damos paso a un pensamiento filosófico latinoamericano en donde persisten propias cosmovisiones que dan la posibilidad de producir y generar conocimiento.

Cabe destacar que hasta el contexto de hoy la Filosofía Educativa Latinoamérica ha sido excluida, negada, rechazada y oprimida como aquella que no crea, ni produce teorías, epistemologías y metodologías para la academia, por ende, surge la necesidad de reconstruir lo que implicaría pensar en una Filosofía Educativa.

Enrique Dussel con el desarrollo de la Filosofía de la Liberación propone alternativas para pensar en una Filosofía de la Educación Latinoamericana, así mismo, para el quehacer del Pedagogo en este tema, en un próximo capítulo de esta investigación se profundiza en esta propuesta Filosófica por este autor, lo que nos compete aquí, es puntualizar la importancia de la Filosofía Educativa Latinoamericana en la formación del Pedagogo debido a que, es éste mismo de la mano con filósofos, historiadores, sociólogos, etc., latinoamericanos los responsables y encargados de reconstruir propuestas alternas que den mirada a la periferia Latinoamericana que ha sido excluida y negada a partir de su propia historia por la academia occidental.

Si bien, concordamos con Dussel en que plantear una Filosofía de la Liberación no debe quedarse meramente en un concepto teórico, por lo que este mismo debe trascender a la práctica articulada al campo pedagógico, como bien lo mencionamos en párrafos anteriores que la Filosofía fuera de su quehacer y categoría conceptual eurocéntrica, resulta ser el conjunto de cosmovisiones del mundo, la vida y la realidad, por ello, retomamos la propuesta de Dussel de lo que le compete al Pedagogo al formarse en una Filosofía de la Educación Latinoamericana, por mencionar las más importantes:

1. Posicionarse ético-políticamente desde los/as Otros/as del sistema hegemónico, desde los/as oprimidos/as, los/as explotados/as, los/as excluidos/as, etc.
2. Bosquejar críticas y propuestas para superar el eurocentrismo, la colonialidad, el occidentalismo y la dependencia, fenómenos presentes aún con fuerza en América Latina.
3. Reivindicar al pueblo y las comunidades como sujetos políticos colectivos, relevantes a la hora de construir procesos histórico sociales de liberación.
4. Establecer una relación dialógica con las Humanidades y las Ciencias Sociales, lo que permite reencontrar el diálogo distanciado por concepciones tecnicistas entre Filosofía y Pedagogía.

5. Concibe al intelectual (y potencialmente al pedagogo) como un sujeto que debe ser responsable con el sufrimiento humano, que debe reconocer la dignidad y alteridad de los/as Otro/as, que debe comprometerse y ser solidario con las luchas populares.
6. Recoge la importancia de generar procesos de concientización con el/la Otro/a, a partir del despliegue de una práctica dialógica intersubjetiva y comunitaria.
7. Insertar proyectos pedagógicos, en proyectos históricos y políticos de carácter liberador integral, es decir coherente con las necesidades de producir y reproducir formas de vida comunitaria, dignas, alegres y justas. (Cabaluz, 2013, p. 27).

Cabe destacar que parte de la Filosofía Educativa en América Latina implica también generar diálogos entre interculturalidades y sus diversas cosmovisiones, es decir, es importante que para construir un Filosofía Educativa Latinoamericana haya una disposición por parte de los Filósofos y Pedagogos para comprender que las subjetividades y realidades son distintas, por ende, debe estar abierto al diálogo, la escucha, la empatía, etc., de lo contrario estaríamos cayendo en el mismo proceso de hegemonizar y generar poder sobre los otros como bien la colonialidad, el capitalismo, la globalización y el neoliberalismo han hecho sobre los países Latinoamericanos.

Apostamos en que formar a pedagogos en Filosofía Educativa Latinoamericana dará las posibilidades de recrear en el mundo y para el mundo proyectos pedagógicos que visualicen las necesidades de los espacios efímeros que han sido negados, excluidos y silenciados por los proyectos que surgen de la modernidad y posmodernidad europea, así mismo, permite escuchar al Otro con respecto a sus distintas cosmovisiones de vida.

Implica darle mirada a una Pedagogía de resistencia que en su práctica sostengan la creación de proyectos interculturales, así mismo, se permita abrir un diálogo entre estas culturas y otras existentes.

El Pedagogo al formarse en temas de Filosofía Educativa Latinoamericana tendrá las posibilidades de generar prácticas de concientización, crítica y cuestionamiento de su propia realidad, así mismo, le dará las pautas para la creación de proyectos educativos que cumplan el objetivo de su formación en la carrera de Pedagogía en la FES Aragón, por ello, destacamos la importancia de que este mismo construya conocimiento desde esta Filosofía.

### **1.3. Una mirada histórica al Plan de Estudios de Pedagogía en la UNAM**

Hemos problematizado durante esta investigación la persistencia de la Historia y Filosofía eurocéntrica y norteamericana en los planes de estudios de la carrera de Pedagogía en la FES Aragón, particularmente en la Línea Eje de Formación Histórico Filosófica, por lo que cabe preguntarse, ¿A partir de que sustentos teóricos, epistemológicos y metodológicos se construye la identidad del pedagogo?, ¿Qué fundamentos históricos, teóricos y metodológicos son parte de la construcción del currículo de Pedagogía en la UNAM?.

La autora Ileana Rojas Moreno, en el libro *Opacidades Pedagógicas: Debate Epistemológico* (2009), realiza un profundo análisis en torno a la identidad del pedagogo mexicano, y si este resulta ser un problema epistemológico. Con respecto a la teorización de esta escritora concordamos con el concepto de identidad que establece, al respecto menciona: “La identidad es una representación social y discursiva, esto es, que la identidad se construye al interior del discurso según escenarios específicos (p. ej., el propio contexto históricosocial y personal, ya sea familiar, estudiantil, laboral, territorial, etcétera). (Rojas, 2009, P. 234)

Así mismo, con base a la identidad del pedagogo menciona: “La identidad se ha ido construyendo a partir de referentes externos al sujeto tales como las políticas educativas, el desarrollo del campo disciplinario, la presencia de entidades institucionales, la implantación de planes de estudios, esto es, de todos aquellos aspectos que han definido una determinada tendencia de formación profesional del pedagogo en un momento histórico particular” (Rojas, 2009, P. 234)

Concordamos con la autora en que la identidad es una construcción del sujeto tomando como fundamento su mundo externo, en el cual, interfieren sus relaciones

sociales, su proceso educativo e incluso su nivel económico, sin embargo, también nos es importante mencionar que la identidad no solo se construye a partir de factores externos del sujeto, este mismo, tiene la capacidad de discernir y elegir que incorpora en esta construcción de su identidad con base a su realidad, subjetividad y perspectiva del mundo.

Con lo que respecta en particular a la identidad del pedagogo, su proceso de construcción se ve atravesado por el trayecto Histórico de lo que implica la Pedagogía en México.

Nos es importante realizar de manera general un bosquejo a la Historia de la Pedagogía Universitaria en nuestro país para sustentar y fundamentar la urgente necesidad de pensarnos desde otras perspectivas teóricas, metodológicas y epistemológicas que surgen en Latinoamérica.

El inicio de la Pedagogía en México tiene su fundamento en las últimas décadas del siglo XIX, la cual, estaba a cargo de las Escuelas Normales, el propósito principal de la Pedagogía estaba dirigido a atender los problemas educativos del país, desde la perspectiva de unificar la educación elemental mediante la preparación de docentes.

Con lo que respecta la enseñanza de la Pedagogía en la Universidad Nacional de México y posteriormente en la UNAM, se lleva a cabo en tres entidades académicas: Escuela Nacional de Altos Estudios (1910-1924); Escuela Normal Superior (1924-1934) y Departamento de Ciencias de la Educación (1934-1954), como bien se mencionó era una formación dirigida a preparar docentes en el ámbito medio y superior, destaca el sentido de la Pedagogía como formadora de docentes.

Fue en el año de 1934 cuando la Escuela Normal Superior se separó de la Facultad de Filosofía y Letras, por lo que ahora sus propósitos eran totalmente distintos al Departamento de Ciencias de la Educación, y claro, al Colegio de Pedagogía.

En 1992 la Escuela Normal Superior se le otorgó formar a profesores en los niveles medio y superior, así mismo, en la especialización de maestrías en la carrera de docentes, directores o supervisores, es hasta el año de 1934 cuando por diversos

problemas políticos, sociales, etc. se le otorgó a esta Escuela únicamente preparar a docentes en el nivel de Educación Secundaria, con base a esto la Escuela Normal Superior construyó saberes educativos y pedagógicos orientados a la formación de docentes que enseñarían solo la educación media.

Con respecto a lo que ya le correspondía a la Escuela Normal Superior, en la Facultad de Filosofía y Letras de la antes llamada Universidad Nacional de México comenzó un gran reto con el deber y quehacer de la Pedagogía, ya que aún prevalecía la perspectiva normalista, mediante estos tres puntos relevantes: la orientación formativa hacia la docencia en los niveles medio y superior; la estructura general de los planes mínimos de estudios y, en las obras de consulta básica, sin embargo, esto provocaría una limitación en la Pedagogía, por lo que surgió la necesidad de reestructurar el deber pedagógico, y es hasta mediados de la década de los cincuenta cuando se institucionalizó la Pedagogía como carrera Universitaria.

Por lo quedó establecido que la Escuela Normal Superior se encargaría de preparar docentes en el nivel básico (primaria y secundaria), y a la Pedagogía Universitaria como la responsable de formar profesionales docentes en los niveles medio y superior, por ello, se pretendió que se realizaría una distinción en lo que le compete a cada una, al respecto se menciona:

Los estudios pedagógicos en la Universidad Autónoma de México han ido adquiriendo su propia fisonomía [...] Bajo este signo, en efecto, nace el problema de una pedagogía universitaria con una tarea distintiva de la pueda [sic] tener la Secretaría de Educación Pública [...] La Facultad de Filosofía y Letras se ha hecho cargo de que su objetivo sea éste: la pedagogía universitaria [...] Comenzaremos , en lo que sigue, por distinguir a los dos niveles que tenemos en la Facultad de Filosofía y Letras relativamente a los estudios de pedagogía. El reglamento que contiene la reforma de estos estudios establece con claridad estos dos niveles de la maestría y el nivel del doctorado. Maestría en pedagogía. Doctorado en pedagogía. (Larroyo, 1958. P. 95-98, citado en Rojas, 2009, P. 242-243)

Esto marcó el inicio de una nueva etapa de la Pedagogía en México, con la Maestría y el Doctorado, posteriormente con la Licenciatura, es a partir de mediados de la década de los cincuenta cuando el Colegio de Pedagogía comenzó a otorgar los siguientes grados:

Maestro y Doctor en Pedagogía (1955)

Pedagogo (licenciatura) (1959-1967)

Licenciado en Pedagogía (1967 a la fecha)

Maestría en Enseñanza Superior (1975 hasta el 2000)

La Pedagogía Universitaria inició a conformar su propia identidad que la distinguía de la Escuela Normal Superior, por lo que se empezó a articular con conocimientos filosóficos, científicos y teóricos que permitían a la Pedagogía apoyarse de ciencias como la Psicología, la Sociología e incluso la Biología, esto mismo dio pauta a la perspectiva de que la formación del pedagogo universitario transcendía y rebasaba la formación que brindaba la Normal Superior.

Es a inicios de la década de los setenta cuando en el país iniciaron grandes cambios políticos en la educación superior, sobre todo se vio afectado el área de la Pedagogía, en especial en: la formación de docentes para los niveles medio y superior, y, la elaboración de planes y programas de estudio de la nueva oferta educativa.

Ahora bien, una vez analizado de manera general la Historia de la Pedagogía en México, es relevante puntualizar en el origen de la Licenciatura en Pedagogía en la UNAM de la cual surge parte de nuestra problemática de esta Investigación que está dirigida hacia la carencia de temas de Historia y Filosofía propia de América Latina en los planes y programas de dicha Licenciatura, en particular en la Facultad de Estudios Superiores Aragón, esto mismo, nos dará un acercamiento hacia donde se ha construido la Identidad del Pedagogo.

Uno de los principales personajes que mayor aporte dio en la construcción de la Licenciatura de Pedagogía en la UNAM fue Francisco Larroyo, quien se dedicó a



trabajar en el desarrollo de esta carrera en México. Larroyo realizó estudios de profesor en la Escuela Normal de Maestro, fue en el Bachillerato en donde comenzó a construir una propia perspectiva Filosófica y Pedagógica al tomar clases con el Maestro Adalberto García de Mendoza quien fue el encargado de traer el pensamiento neokantiano a México, del cual, Francisco Larroyo muestra interés.

En 1931 obtiene una beca para estudiar Filosofía en Alemania momento en el que comienza a tener un acercamiento más profundo a la perspectiva neokantiana de las escuelas de Marburgo y Baden, este fue un acontecimiento importante en la formación de Larroyo en temas de Pedagogía.

Con el regreso de Francisco Larroyo en México, funda en 1937 en la Facultad de Filosofía el “Círculo de Amigos de la Filosofía Crítica”, el cual, tenía como uno de los principales objetivos seguir las ideas de la Filosofía neokantiana en nuestro país, al respecto se menciona:

De acuerdo con el propio Larroyo, la creación de este círculo que trabajaba en forma de seminario académico se podía dar en virtud de que México contaba con un número amplio de representantes bien informados sobre las corrientes del neokantismo, ya que desde 1917 el maestro Antonio Caso había emprendido una “incomparable obra de renovación filosófica” y, por otra parte, debido a la ejemplar tarea de Ortega y Gasset realizada en las importantes publicaciones de la Revista de Occidente, en las que se dieron a conocer a los países de habla española las principales direcciones de la filosofía contemporánea. (Larroyo, 1949, P. 203, citado en García, (2015), P. 300)

Durante este mismo acontecimiento, se da la llegada a la UNAM de especialistas españoles en Filosofía y Pedagogía, lo cual, permitió que retroalimentaran ambas disciplinas.

Con la gran trayectoria de Larroyo en la Filosofía y Pedagogía, el Secretario Gual Vidal le ofreció dirigir el Instituto Nacional de Pedagogía con el propósito que, con

base a sus investigaciones pudiera dar respuesta a los problemas educativos que se estaban dando en el país, otro momento importante para Larroyo y su influencia en la creación de la Licenciatura en la UNAM, fue cuando Salvador Azuela Rivera director de la Facultad de Filosofía y Letras invito a Larroyo mediante un oficio a participar en la actualización y reorganización de Ciudad Universitaria en su planes de estudios, dicho oficio contenía lo siguiente:

La Dirección de esta Escuela tiene el proyecto de iniciar una reorganización de los actuales usos académicos de nuestra Casa de Estudios y de su Plan de Estudios en vigor, buscando con la colaboración de los catedráticos de nuestra Escuela las formulas de trabajo que corresponden a su nueva vida en Ciudad Universitaria. Por tal motivo agradeceré a usted concurrir [...] a una junta a la que también asistirán los Doctores Edmundo O´ Gorman, Julio Jiménez Rueda, Agustín Millares Carlo y Francisco Monterde. (UNAM, FFyL, s/f a, citado en García (2015) P. 304)

Sin duda, esta invitación marco una gran Historia para la Pedagogía de la UNAM, debido a que, a diferencia de otras carreras impartidas en esta Institución, la Pedagogía fue la que mayor cambios obtuvo en la reestructuración de sus planes de estudios, y, Larroyo fue el responsable de dichos cambios aplicados en las teorías, metodologías y epistemologías de la carrera, lo cual, como se ha mencionado su pensamiento giraba en torno a una Pedagogía alemana y en este caso no fue la excepción para reestructurar los planes de estudios bajo este pensamiento.

Al finalizar el periodo de Salvador Azuela, Larroyo fue su sucesor tomando el cargo de director de la Facultad de Filosofía y letras, una vez en el cargo, le correspondió la incorporación de la Licenciatura en Pedagogía.

Adentrándonos en la Pedagogía en la UNAM, la Maestría de Pedagogía tenia como objetivo que se realizará una comprensión de todo lo que implicaba esta disciplina y el Doctorado formar investigadores y especialistas, si bien, estos dos objetivos marcaban la diferencia en lo que anteriormente se buscaba con la Pedagogía en la Escuela Normal Superior.

En particular, en el plan de estudios de la Maestría se menciona:

El propósito perseguido con la creación de esta carrera es mejorar los aspectos académicos del magisterio, formando pedagogos que puedan con base a una orientación moderna, satisfacer las necesidades nacionales en materia de organización de escuelas, investigaciones pedagógicas y preparación de maestros para la enseñanza en escuelas secundarias. (UNAM, 1955, P. 25-26 citado en García (2015) P. 319)

Tanto la Maestría como el Doctorado en Pedagogía se relacionaban entre sí, ya que había una coherencia entre uno y otro en cuanto la jerarquización de los conocimientos que se obtenían en cada uno, ambos podían cursarse en distintas instituciones como en el Colegio de Pedagogos y las Facultades de la UNAM, lo cual, permitía una amplia flexibilidad y dinamismo.

Ahora bien, en cuanto el plan de estudios de la Maestría estaba conformado de las siguientes materias:

Materias Generales:

- 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

Materias Optativas:

Para el Colegio de Pedagogía se requieren 6 materias optativas:

- Didáctica
- Organización Escolar

- Psicotécnica pedagógica
- Psicopatología de la adolescencia
- Antropometría pedagógica
- Pedagogía comparada
- Técnica de la Investigación pedagógica
- Orientación vocacional y profesional
- Filosofía de la educación

Con base en estas materias fue como Larroyo realizó la articulación de disciplinas como la Filosofía, Historia, Psicología, Sociología etc., para la formación de los pedagogos universitarios, estos planes de estudios entraron en vigor en 1959 cuando se integró el nivel de Licenciatura.

Si bien, fue en 1960 cuando para la Licenciatura, Maestría y Doctorado los nuevos planes de estudio formaron formalmente parte de la Pedagogía en la UNAM, el objetivo del plan de estudios de la Licenciatura consistió en la integración del plan de estudios de la Maestría anteriormente mencionado, aunque con nuevas materias y duraciones, las especializaciones eran:

- Teoría e historia de la educación
- Psicotécnica pedagógica
- Historia de la educación en México
- Organización escolar
- Pedagogía de anormales

En 1996 entrega en vigor un nuevo plan de estudios para los tres grados otorgados (Licenciatura, Maestría y Doctorado), el cual tenía los siguientes propósitos:

#### Finalidades

##### a) Primordiales.

1. Contribuir a la formación integral de la persona
2. Formar un pedagogo general como profesionista

3. Formar al especialista de la Pedagogía lo mismo para la docencia que para la técnica y la administración de la educación
4. Formar al investigador de la Pedagogía

b) Secundarias.

1. Contribuir a la formación pedagógica de los maestros de las diferentes especialidades de la enseñanza media y superior.
2. Colaborar con la Universidad en el estudio y resolución de las consultas que el Estado y las diversas instituciones le formulen. (UNAM, FFyL, s/fb, citado en García (año) P. 324)

En cuanto estos propósitos, en la Licenciatura en Pedagogía se tenían que cursar 50 materias seleccionadas con base a estas cuatro áreas:

- Psicopedagogía
- Sociopedagogía
- Didáctica, organización escolar.
- Teoría, filosofía e historia.

Este plan de estudios estuvo durante cuatro décadas, fue en diciembre de 2008 cuando se reestructuro específicamente el currículo de la Licenciatura en Pedagogía y entro en vigor en agosto de 2009, según su reestructuración se debió a la necesidad de formar profesionista pedagogos con diversos enfoques disciplinarios (filosofía, sociología, psicología, etc.), con la finalidad de que dieran solución a los problemas de la educación, el resultado de este currículo quedo estructurado por las siguientes cuatro áreas:

- Teoría, filosofía e historia.
- Investigación Pedagógica.
- Interdisciplinaria

- Integración e intervención pedagógica.

Con base a este estudio general de la Historia del Origen de la Licenciatura en Pedagogía en la UNAM, lo que nos interesa aquí es dar cuenta del pensamiento ideológico que contribuyó en la construcción de los planes y programas de estudio de la Licenciatura de Pedagogía en la UNAM, que si bien se mencionó, fue desde la perspectiva de la Pedagogía Alemana, sin duda, esta base teórica, epistemológica y metodológica ha contribuido en que la formación e identidad del Pedagogo mexicano y desde una visión más crítica formó parte de la hegemonización de los saberes filosóficos e históricos propios de nuestro país, el mismo Larroyo pensaba en que el deber de los pedagogos era responder a las necesidades de la nación, y sobre todo a los problemas particulares que subyacen de la educación. En este contexto surge la siguiente interrogante, ¿Cómo responder a nuestra nación como profesionales de la Pedagogía si se construye un plan de estudios desde un enfoque filosófico-pedagógico Alemán?, los países eurocéntricos tienen su propia realidad educativa, económica, social, etc., no podemos generalizar que en nuestro País esos mismos enfoques que funcionan en Alemania, España, Francia etc., para dar respuesta a sus necesidades responderán a las nuestras, es aquí en donde radica parte de nuestra problemática, el cómo podríamos resolver los problemas de la educación en nuestro país, si nos estamos formando pedagógicamente bajo sustentos históricos y filosóficos ajenos a los nuestros, esto limita la capacidad de análisis, reflexión, crítica y cuestionamiento de lo que surge de nuestra realidad Latinoamérica.

En el caso particular de la Licenciatura de Pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Aragón en sus inicios se retoman los mismos planes y programas de estudios de Ciudad Universitaria que en párrafos anteriores se mencionaron, a su vez comienzan a surgir diversas influencias y tendencias en cuanto teorías, epistemologías y metodologías en la construcción de saberes pedagógicos en esta facultad, entre los más destacados encontramos el neopositivismo y marxismo, sin embargo, hasta el contexto de hoy siguen siendo insuficientes, debido a que, en ese mismo plan de estudios que se adoptó y en el actual plan de estudios 1103 sigue

habiendo una gran carencia de unidades de conocimientos relacionados a la Pedagogía Latinoamérica, cabe destacar que el primer plan de estudios que comienza a darse en la carrera de Pedagogía en Aragón se fue adaptando al plan de estudios base del Colegio de Pedagogía por lo que se abrieron un número mayor de materia optativas pero no hubo ninguna que abordará la Filosofía Latinoamericana, es hasta el actual plan de estudios 1103 cuando se incorporan 3 unidades de conocimiento relacionadas con América Latina en la Línea Eje de Formación Histórico Filosófica. Así mismo, se observa que el perfil de profesores que está a cargo de la enseñanza de las Unidades de Conocimiento de la Licenciatura de Pedagogía en Aragón no posee un amplio conocimiento en cuanto teorías, epistemologías y metodologías latinoamericanas, por lo que esto refleja y permite la hegemonización de saberes eurocéntricos y norteamericanos en la formación de los pedagogos.

Por ello, en esta investigación se tiene la urgente necesidad de reconstruir a través de Ejes Transversales la Línea Eje de Formación Histórico Filosófica del Currículo de la carrera de Pedagogía en la FES Aragón desde una perspectiva de América Latina, debido a que su gran influencia data del currículo de Pedagogía de Ciudad Universitaria.

### **1.3 El plan de estudios 1103 de la carrera de Pedagogía de la FES Aragón: características generales.**

La Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México, se encuentra ubicada en Av. Hacienda de Rancho seco S/N, Colonia Impulsora Popular Agrícola, Código Postal 57130, Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, oferta la carrera de Pedagogía, lo cual tiene como objetivo principal: “Formar profesionistas capaces de realizar una práctica pedagógica partiendo del análisis crítico y reflexivo de la realidad educativa, con base en los fundamentos teórico-metodológicos y técnicos de la disciplina, a través de un proceso de formación”. (Plan de Estudios 1103, 2002, p.58).

## **Metodología Empleada en el diseño curricular**

A fin de realizar trabajos con relación a la construcción curricular, se formaron comités por cada carrera conformados por Maestros y estudiantes, para proponer modificaciones a los planes de Estudios anteriores que venían del Colegio de Pedagogía de Ciudad Universitaria. El comité de Pedagogía quedó estructurado de la siguiente manera:

Presidente - Jefe de Carrera.

Asesores - Decanos de la Carrera.

Áreas del Plan de Estudios - Profesores responsables de cada área.

Secretario de Actas - Secretaria Técnica.

Alumnos - 1 alumno por turno, del último semestre y de mayor promedio.

El objetivo principal de la creación de este comité se desempeña en torno a la evaluación curricular y la necesidad de reestructurar el plan de estudios y los programas.

Considerando al currículum:

Como un espacio que refleja y articula estrategias que forman parte de prácticas sociales más amplias referidas a lo social histórico, a campos disciplinarios del conocimiento y a condiciones de producción, transmisión y apropiación de este; es una práctica que debe ser pensada en su existencia real, en las formas en que materializan intereses, aspiraciones, valores, formas de conocimiento, mediante prácticas académicas y políticas al interior de una institución educativa. (Díaz Barriga y Barrón, 1984 citados en Plan de Estudios 1103, 2002 p. 12).

En la evaluación del Currículum del plan de estudios se planteó la participación comunitaria donde todos los agentes que conforman la carrera de Pedagogía sean



parte de la reestructura curricular: Maestros, Alumnos, Exalumnos y Administrativos.

La problemática central que se presentó para la modificación y construcción del currículum se basó en la multiplicidad de cambios que se presentaron en el mundo y en el país, siempre trastocando como eje central los procesos educativos.

Para la evaluación del plan de estudios de la carrera de pedagogía en los años 90 del siglo pasado, se establecieron dos vertientes de análisis : Uno centrado en el currículum formal y otro centrado en la realidad del currículum, es decir, dirigido a la realidad de los actores que conforman dicho currículum, profesores, estudiantes, egresados, especialistas, funcionarios, etcétera, al respecto el comité de carrera comentó: “Esta estrategia de evaluación del plan de estudios permitió recuperar articuladamente la experiencia obtenida de los primeros pasos del análisis curricular en la carrera y el sentir de la comunidad estudiantil y académica” (Plan de Estudios 1103,2002, p.15 ).

### **Fases de Reestructuración.**

El currículum de la carrera de pedagogía se construye a partir de 6 Líneas Ejes de Formación: Línea Eje Pedagógica-Didáctica, Línea Eje Socio pedagógica, Línea Eje Psicopedagógica, Línea Eje Histórico-Filosófica, Línea Eje Investigación Pedagógica y Línea Eje Formación Integral para apoyo a la titulación.

Para dar paso a la reestructuración se llevaron a cabo actividades específicas, en donde el nivel de participación tomará en cuenta a todos los sectores que conforman la estructura curricular, así mismo, se tomaron en cuenta los diversos enfoques de los participantes, dando paso a la propuesta de nuevas alternativas de solución.

Las actividades que se hacen mención fueron las siguientes:

- a) Análisis y síntesis de los resultados del proceso de evaluación.

- b) Construcción de los fundamentos y estructura curricular de la propuesta de modificación.
- c) Presentación de la propuesta a la comunidad.
- d) Organización de talleres y juntas académicas para el análisis de la propuesta.
- e) Planeación de nuevos proyectos de investigación. Cabe señalar que esta actividad al inicio sólo quedó enunciada, y es hasta 1998 que se pusieron en marcha varios proyectos:

- Diagnóstico de los profesores de carrera
- Perfiles académicos de los alumnos
- Seguimiento de egresados
- Análisis ocupacional de los profesionales en Pedagogía (Plan de Estudios 1103, 2002, p.15 y 16).

A partir de estas actividades que se leen fácil, pero conllevo un proceso complejo, es como se dieron pautas para realizar las distintas propuestas en el currículo, la metodología participativa permitió mirar la realidad de nuestro contexto, desde las experiencias de alumnos, docentes, administrativos, etc.

### **Evaluación Curricular: Principales Resultados.**

El comité de carrera al realizar este análisis oficial y la relación con las exigencias de realidad llegó a una principal conclusión.

“La necesidad de modificar el plan de estudios, no solo porque su creación data de hace más de treinta años, por lo cual demanda modificaciones sustanciales, cuya intención formativa no concuerda con las necesidades de formación que demanda el diversificado campo profesional actual” (Plan de Estudios 1103, 2002, p.16).

Para llegar a esta conclusión y darle sustento a dicha afirmación nos con llevó a un análisis del mismo plan de estudios de la carrera en tanto el contexto situacional.

La ENEP Aragón inicia sus labores en 1976, con sólo 47 alumnos, en particular, en la carrera de Pedagogía, se continúa con el Plan de Estudios de la Facultad de Filosofía y Letras.

Con referente al espacio, se tornan con diversas condiciones que formaban parte de pertenecer a ENEP Aragón, con las instalaciones en construcción, la carencia de electricidad, agua, sin líneas telefónicas y alrededor, una población con baja carencial cultural, la mayoría compuesta por obreros, desempleados, en conclusión, un contexto marginado.

Con referente a la carrera de Pedagogía, se contaba con pocos profesores pedagogos, de tal manera que esto conllevó a que los que se incorporaban como profesores en Pedagogía, eran parte de las diversas disciplinas, psicólogos, abogados, normalistas, filósofos, etc., incluso, hasta ingenieros, ellos mismos, propusieron contenidos a la carrera partiendo de su experiencia y manera de percibir la Pedagogía fuera de los objetivos de dicha carrera.

Fue aumentando la matrícula de alumnos, a falta de docentes, los grupos se fueron extendiendo con mayor número de alumnos.

De acuerdo al plan de estudios, los resultados fueron los siguientes:

- Abrir una gran gama de materias optativas, las que se cursaban en el plan anterior estaban establecidas como optativas, pero se cursaban obligatoriamente.
- Se agruparon las unidades de conocimiento en áreas que les correspondiera, no solo las materias obligatorias, también quedaron agrupadas las optativas con su respectiva área, quedaron formalmente establecidas en cinco áreas: Línea Eje de Formación Didáctica y Organización, Línea Eje de Formación Socio pedagógica, Línea Eje de Formación Psicopedagógica, Línea Eje de Formación Histórico-Filosófica e Investigación y se agregó una más por los bajos índices de titulación, Línea Eje de Formación Integral para la Titulación, en cada área se estableció un profesor responsable que pudiera intervenir en las actividades y elaboración de propuesta en dicha área.

Quedó estructurado formalmente de la siguiente manera:

**Línea Eje de Formación Pedagógica – Didáctica.** “Comprende los diversos planteamientos teórico- metodológicos e instrumentales de la disciplina pedagógica, destacando los aportes de las diversas teorías educativas y didácticas para el análisis del proceso de formación del sujeto, y las diferentes formas de intervención pedagógica”. (Plan de Estudios 1103, 2002, P. 62)

SEMESTRE	UNIDADES DE CONOCIMIENTO	CARÁCTER
1	TEORÍA PEDAGÓGICA I	OBLIGATORIO
1	DIDÁCTICA GENERAL I	OBLIGATORIO
2	TEORÍA PEDAGÓGICA II	OBLIGATORIO
2	DIDÁCTICA GENERAL II	OBLIGATORIO
3	FORMACIÓN Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA	OBLIGATORIO
3	PLANEACIÓN Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA	OBLIGATORIO
3	TALLER DE EDUCACIÓN AMBIENTAL	OPTATIVA
4	TEORÍA CURRICULAR	OBLIGATORIO
4	DISEÑO DE RECURSOS DIDÁCTICOS	OBLIGATORIO
4	SEMINARIO DE PEDAGOGÍA COMPARADA	OPTATIVA
5	EVALUACIÓN CURRICULAR	OBLIGATORIO
5	TALLER DE DIDÁCTICA ESPECIAL	OPTATIVA
6	TALLER DE DISEÑO CURRICULAR	OBLIGATORIO
6	TALLER DE FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE	OBLIGATORIO
6	TALLER DE ADMINISTRACIÓN APLICADA A LA EDUCACIÓN	OPTATIVA
7	TALLER DE ELABORACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS	OBLIGATORIO

7	TALLER DE CAPACITACIÓN LABORAL	OBLIGATORIO
7	TALLER DE COMUNICACIÓN EDUCATIVA	OPTATIVA
8	TALLER DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	OBLIGATORIO
8	TALLER DE DIDÁCTICA E INNOVACIONES TECNOLÓGICAS	OBLIGATORIO
8	TALLER DE DISEÑO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	OPTATIVA

**Línea Eje de Formación Histórico– Filosófica.** “Abarca los planteamientos que permiten esclarecer la esencia y sentido de la educación del ser humano como posibilidad ontológica y teleológica que contribuye a su realización, a partir de su historicidad, de su vínculo con la cultura y de sus sustentos filosóficos.” (Plan de Estudios 1103, 2002, P. 63)

La línea se estructura a partir de 5 unidades de conocimiento obligatorias, 3 optativas de la fase básica y 3 optativas en la de desarrollo profesional.

SEMESTRE	UNIDADES DE CONOCIMIENTO	CARÁCTER
1	ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA	OBLIGATORIO
2	HISTORIA GENERAL DE LA EDUCACIÓN	OBLIGATORIO
3	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO	OBLIGATORIO
3	SEMINARIO DE HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA	OPTATIVA
4	FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	OBLIGATORIO
4	SEMINARIO DE AXIOLOGÍA Y TELEOLOGÍA EDUCATIVA	OPTATIVA
5	ÉTICA Y PRÁCTICA PROFESIONAL DEL PEDAGOGO	OBLIGATORIO

5	SEMINARIO DE TEMAS SELECTOS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	OPTATIVA
6	SEMINARIO DE FILOSOFÍA Y PRÁCTICA EDUCATIVA	OPTATIVA
7	TALLER DE HISTORIOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN	OPTATIVA
8	SEMINARIO DE ANTROPOLOGÍA HERMENÉUTICA	OPTATIVA

**Línea Eje de Formación Socio pedagógica.** “Abarca el análisis desde las diferentes perspectivas teórico metodológicas de las dimensiones socioeconómicas, políticas, ideológicas y culturales de las problemáticas educativas en el contexto nacional e internacional.” (Plan de Estudios 1103, 2002, P. 63)

La línea se estructura a partir de 5 unidades de conocimiento obligatorias, 3 optativas de la fase básica; 3 optativas en la de desarrollo profesional.

SEMESTRE	UNIDADES DE CONOCIMIENTO	CARÁCTER
1	TEORÍAS SOCIOLOGICAS Y EDUCACIÓN	OBLIGATORIO
2	CULTURA, IDEOLOGÍA Y EDUCACIÓN	OBLIGATORIO
3	ENFOQUES SOCIOEDUCATIVOS EN AMERICA LATINA	OBLIGATORIO
3	SEMINARIO DE GÉNERO Y EDUCACIÓN	OPTATIVA
4	ORGANISMOS INTERNACIONALES Y POLÍTICOS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA	OBLIGATORIO
4	SEMINARIO DE DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN	OPTATIVA
5	ECONOMÍA Y POLÍTICA EDUCATIVA EN MÉXICO	OBLIGATORIO
5	CULTURA Y PEDAGOGÍA	OPTATIVA

6	SEMINARIO DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA	OPTATIVA
7	SEMINARIO DE EDUCACIÓN INDÍGENA	OPTATIVA
8	TALLER DE EDUCACIÓN DE ADULTOS	OPTATIVA

**Línea Eje de Formación Psicopedagógica.** “En esta línea se incorporan las nociones acerca de la complejidad del acto educativo desarrollado por el ser humano, que tiene como punto de partida al conjunto de procesos y mecanismos psíquicos que hacen posible el aprendizaje, la interiorización de la cultura y el proceso de socialización, como procesos y medios a través de los cuales se introyectaron las formas conocer, pensar y actuar de los individuos en un contexto social determinado” (Plan de Estudios 1103, 2002, P. 64)

La línea se estructura a partir de 5 unidades de conocimiento obligatorias, 3 optativas de la fase básica y 3 optativas en la de desarrollo profesional.

SEMESTRE	UNIDADES DE CONOCIMIENTO	CARÁCTER
1	TEORÍAS PSICOLÓGICAS Y EDUCACIÓN	OBLIGATORIO
2	DESARROLLO, SOCIALIZACIÓN Y GRUPOS	OBLIGATORIO
3	TEORÍAS DEL APRENDIZAJE	OBLIGATORIO
3	SEMINARIO DE PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN	OPTATIVA
4	PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE	OBLIGATORIO
4	TALLER DE APRENDIZAJE, PENSAMIENTO Y CREATIVIDAD	OPTATIVA
5	ORIENTACIÓN EDUCATIVA	OBLIGATORIO
5	LABORATORIO DE EDUCACIÓN SEXUAL	OPTATIVA
6	TALLER DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA	OPTATIVA

7	LABORATORIO DE EDUCACIÓN ESPECIAL	OPTATIVA
8	TALLER DE EDUCACIÓN PARA GRUPOS URBANO – MARGINADOS	OPTATIVA

**Línea Eje de Formación Investigación Pedagógica.** “Comprende el conjunto de conocimientos de distintas vertientes de investigación desarrolladas en el ámbito de las ciencias sociales y de la propia disciplina pedagógica, sus alcances y limitaciones para el enriquecimiento de la disciplina, la comprensión y el análisis de la problemática educativa y de la intervención pedagógica.” (Plan de Estudios 1103, 2002, P.64)

La línea se estructura a partir de 3 unidades de conocimiento obligatorias y 3 optativas de la fase básica, 2 obligatorias y 3 optativas en la fase de desarrollo profesional.

SEMESTRE	UNIDADES DE CONOCIMIENTO	CARÁCTER
1	INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA	OBLIGATORIO
2	EPISTEMOLOGÍA Y PEDAGOGÍA	OBLIGATORIO
3	HERMENÉUTICA PEDAGÓGICA	OPTATIVA
4	TALLER DE ESTUDIOS ESTADÍSTICOS EN EDUCACIÓN	OPTATIVA
5	ENFOQUES METODOLÓGICOS CUANTITATIVOS	OBLIGATORIO
5	TALLER DE INFORMÁTICA PEDAGÓGICA	OPTATIVA
6	ENFOQUES METODOLÓGICOS CUALITATIVOS	OBLIGATORIO
6	TALLER DE INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA EN EDUCACIÓN	OPTATIVA



7	TALLER DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA Y EDUCATIVA.	OBLIGATORIO
7	TALLER DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA	OPTATIVA
8	TALLER DE ANÁLISIS DEL DISCURSO EDUCATIVO	OPTATIVA

**Línea Eje de Formación Integral para la Titulación.** “Esta línea tiene como finalidad ir construyendo desde el quinto semestre el trabajo recepcional con asesorías formalmente establecidas mediante talleres de apoyo a la titulación” (Plan de Estudios 1103, 2002, P.65)

Habrà un profesor encargado de coordinar los talleres, quien en conjunto con los profesores que los impartan establecerà los requisitos mínimos para el registro de los proyectos.

SEMESTRE	UNIDADES DE CONOCIMIENTO	CARÁCTER
5	TALLER DE APOYO A LA TITULACIÓN I	OBLIGATORIO
6	TALLER DE APOYO A LA TITULACIÓN II	OBLIGATORIO
7	TALLER DE APOYO A LA TITULACIÓN III	OBLIGATORIO
8	TALLER DE APOYO A LA TITULACIÓN IV	OBLIGATORIO

Un aspecto importante en la modificación del currículo fue la incorporación de bibliografía y contenido actualizado.

Se realizaron cuatro investigaciones más: Análisis histórico del desarrollo de la Pedagogía en México, seguimiento de egresados, las prácticas profesionales del pedagogo y estudio comparativo de los planes de estudio de la carrera de Pedagogía en el área metropolitana.

Como resultado de esta investigación, en 1983 se hacen 2 modificaciones más: la desaparición de los Talleres de Radio y

Fotografía en el área de Didáctica y la creación del Taller de Investigación en el área del mismo nombre. ((Plan de Estudios 1103, 2002, p.19)

En 1985, se hace la última modificación, se abren un mayor número de materias optativas, atendiendo a la problemática de la ausencia de contenidos en cada área.

Con el cambio del plan de estudios, hubo cambios drásticos en la carrera de Pedagogía, anteriormente se mencionó la escasez de docentes, en esta transformación, se abrieron más grupos, se incorporaron más maestros.

Para llegar a estos resultados se partieron como punto principal las siguientes problemáticas.

- La desarticulación entre las materias de una misma área y entre las de diferentes áreas, que genera una atomización del conocimiento.
- Una marcada carencia de reflexión en torno a la Pedagogía, en tanto la mayoría de las materias del área de didáctica y organización impulsan una formación hacia la actividad docente.
- Una escasa reflexión en torno a la didáctica, privilegiando una vertiente teórica, la tecnología educativa, sin dejar espacios para conocer otras.
- El desequilibrio entre el número de materias de cada área, así, por ejemplo, el área Histórico-Filosófica sólo cuenta con dos materias optativas o el escaso número de materias del área de Investigación, en contraposición con el gran número de materias del área de Psicopedagogía.
- En los contenidos de las materias no se explicita la relación de estas con la Pedagogía en general y particularmente con el quehacer del pedagogo.
- La no coincidencia entre el nombre y contenido en algunas materias, sobre todo del área Histórica-Filosófica.

- No hay una definición clara respecto al propósito del área de Investigación dentro de la formación profesional.
- La repetición de contenidos es constante en todas las áreas.
- Los contenidos no se abordan bajo el enfoque de los autores directos de las obras, sino en su gran mayoría se acude a intérpretes.
- Las formas de calificación y evaluación sólo se sujetan a los criterios de los docentes.
- Los tiempos destinados a cada materia son muy reducidos.
- La carencia de formación adecuada de varios docentes para la impartición de contenidos en muchas asignaturas. (Plan de Estudios 110, 2002, p.22 y 23.)

A modo de conclusión, los cambios realizados en el currículo están encaminados a resolver las problemáticas detectadas de la realidad social en el campo de la educación, así mismo, las demandas de quienes conformar toda una estructura curricular, es importante resaltar el que deber de los planes de estudio en la formación de los estudiantes, ya que de ello se sustenta la práctica profesional que ejercerán en su egreso, con respecto a las modificaciones del plan de estudios 1103 se modificó la estructura de objetivos de la carrera, el perfil de egreso, el campo profesional, las formas de titulación, se incorporan prácticas escolares, evaluación continua, y actualización en docentes teniendo presente este objetivo “Formar profesionistas capaces de realizar una práctica pedagógica partiendo del análisis crítico y reflexivo de la realidad educativa, con base en los fundamentos teórico-metodológicos y técnicos de la disciplina, a través de un proceso de formación” (Plan de Estudios 1103, 2002, p.58).

## **Capítulo 2. Procedimiento metodológico para la crítica a los programas de la Línea Eje de Formación Histórico-Filosófica**

Este segundo capítulo está estructurado a partir de tres subtemas relevantes que determinan nuestro objeto de estudio, como primer subtema hacemos un abordaje teórico del campo curricular en México, el segundo subtema determina los puntos metodológicos que serán la base para realizar el análisis, crítica y evaluación de nuestros programas de estudios y, por último, tenemos el marco general de los programas analíticos de la Línea Eje de Formación Histórico Filósofica donde se anexa dicha crítica.

### **2.1 La Evaluación curricular: marco para la crítica a los programas educativos**

Realizar la evaluación curricular para un análisis crítico y reflexivo de los programas de estudio que conforman el plan de estudios de la carrera de Pedagogía en la FES Aragón, nos detiene como primer momento recurrir a nuestro referente teórico conceptual de la práctica curricular desde una perspectiva Latinoamericana.

El currículum, se comprende como un plan que rige las instituciones educativas poniendo como núcleo principal la metodología de enseñanza-aprendizaje.

En palabras de Zabalza (1991) “El Currículum es el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimiento de habilidades, actitudes, etc., que se consideran importante trabajar año tras año” (P. 14).

Es decir, se determina currículum como las acciones del proceso educativo institucional, como mencionado anteriormente, cuando hablamos de acciones educativas nos referimos al proceso de enseñanza-aprendizaje que no se determinan por sí mismas, dependen de las necesidades sociales, políticas, económicas, culturales y sobre todo las necesidades que se reflejan en los educandos.

Por Currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que

conforman una propuesta política-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. (Gramsci, 1981, P. 46).

La historia curricular en México se articula con la conceptualización planteada por Gramsci, que como bien lo menciona se dirige hacia la estructura dominante del currículum sobre ciertos contextos, en México, se han tenido tres periodizaciones relevantes en el campo Curricular:

1. Influencia hegemónica del pensamiento norteamericano. Auge de la tecnología educativa (década de los sesenta y setenta).
2. Génesis del discurso crítico; fase contestataria. Formulación de alternativas (década de los setenta y de los ochenta).
3. Incorporación de la teoría crítica y otros aportes (de 1982 a la fecha). Reflexión autocrítica.

Primer Periodo: La Tecnología Educativa.

Este periodo se caracteriza por la hegemonía que tienen los países eurocéntricos sobre el currículum en distintos países de Latinoamérica, sin embargo, Norteamérica es el principal país que interpone su teoría y práctica curricular sobre estos países.

Norteamérica se encuentra en una década de desarrollo económico, donde la industrialización tiene un gran auge sobre la población, inicia el desarrollo capitalista de producción y reproducción incorporado en el contexto económico, pero a su vez se ejerce en el campo educativo, cumpliendo con los siguientes fines:

1. Control disciplinario de las prácticas sociales para que no se escapen a las necesidades del sistema.
2. Constitución de una conciencia positiva y productivista que evite el surgimiento de posiciones críticas.

3. Orientación de todas las actividades de la formación de los sujetos hacia las necesidades del aparato reproductivo. (Follari, 1982 citado en Alba, 1991, p 49)

El modelo educativo implementado en Norteamérica se caracteriza por ser un “Modelo Educativo Universal”, en donde es transferido hegemónicamente hacia los países periféricos de Latinoamérica. En Palabras de Alicia de Alba (1984)

Esta transferencia de la tecnología educativa a los países latinoamericanos lleva al logro de la hegemonía del pensamiento tecnológico en el terreno educativo, así como a la consecuencia pérdida de la capacidad negativo-constructiva del pensamiento educativo latinoamericano, la cual se traduce en el campo curricular en México, fundado en la búsqueda del “modelo”, ahistórico y aconceptual, pero eficiente y eficaz. Es el momento en el cual la técnica se erige por encima de la teoría y adquiere “sentido” por sí misma. (p. 20)

En diálogo con la Dra. Alicia de Alba, referirnos a lo ahistórico y aconceptual, implica que desde la perspectiva tecnológica la realidad histórica Latinoamericana no tiene las posibilidades de problematizarse en el campo educativo, esa misma ahistoria y aconceptual, por sí misma, no existe, esto conlleva, a que el terreno educativo Latinoamericano este establecido desde la realidad totalitaria Norteamérica, desde esta primera periodización podemos dar cuenta de un inicio curricular que rige Universalmente las políticas educativas hacia los otros países, en particular en México.

Dado a ello, se da inicio a la segunda periodización. El inicio del discurso crítico, que se contrapone bajo el discurso de la tecnología educativa, se caracteriza por una crisis económica a finales de la década de los setenta que pretende realizar propuestas alternas innovadoras de corte crítico, estas propuestas dirigidas hacia el campo curricular, en palabras de Díaz Barriga “se respondió a la necesidad por parte de las instituciones educativas de contestar la fuerte crítica a la que se vieron

sometidas en la década de los sesenta con relación tanto al papel social de la educación como a las concepciones y las prácticas educativas específicas. (Díaz Barriga, 1985, citado en Alba, 1991, pp. 72-73)

Este periodo se caracterizó por tener los primeros acercamientos hacia la teórica crítica de la escuela de Frankfurt, así mismo, por el desarrollo de modelos curriculares innovadores, crítico-sociales y formulación de un discurso de corte crítico.

Con referente al desarrollo de modelos curriculares innovadores y críticos sociales, se basa en un currículum práctico-operativo, más allá de uno conceptual-reflexivo, se inician estructuras en ciertos planes de estudio como por ejemplo el del Colegio de Ciencias y Humanidades, donde se pone énfasis en prácticas pedagógicas centrado en desarrollar en el estudiante la capacidad de aprender.

Esta segunda periodización se dedica a la precipitación de alternativas que respondan a la realidad social, política y económica de nuestro país, sin embargo, se carece de cierta fundamentación.

Esto implica el equívoco de que muchas de las propuestas pretendidamente alternativas sean a su vez nuevos modos de formalización opuestos y paralelos a los dominantes que reproducen implícitamente la modalidad de relación social que estos cristalizan. (Follari, 1982, citado en Alba, 1991, p 50)

El tercer periodo del campo curricular inicia por la decadencia que se plasmó en el segundo periodo, a partir de las propuestas alternas innovadoras dadas en el anterior periodo, el tercero profundiza en la reflexión y análisis de las mismas bajo la perspectiva de responder a las necesidades sociales, no solo se reflexiona acerca de dichas propuestas, si no, en las condiciones económicas, políticas y sobre todo educativas en las que se encuentra el país para llevar a cabo una adecuación en el currículum.

A partir de estas tres periodizaciones del currículo, nos posicionamos en la perspectiva crítica del tercer periodo, concibiendo a la evaluación como un proceso reflexivo y analítico, el cual, nos da las pautas para comprender el origen, la estructura y el desarrollo curricular, desde tres aspectos importantes: a) de la comprensión misma del proceso curricular, estructura y devenir, b) de su consolidación, o c) de la necesidad de su transformación general o en un sentido particular.

Realizar la evaluación curricular desde esta perspectiva crítica implica procesos que conllevan a realizar una investigación desde todos los parámetros que conforman el currículum, así mismo, implica analizar la evaluación desde la construcción epistemológica, concibiendo a la epistemología como la posibilidad de construir nuevos conocimientos sobre el currículo a partir de las necesidades de transformación Latinoamericanas, al respecto, Alicia de Alba (1991), menciona: “Se renuncia a las propuestas totalizadoras, globalizadoras o basadas en un modelo, que con diversos matices exigen una respuesta teórica totalizadora y no sólo epistemológica” (p. 133).

No obstante, cuando hablamos de la evaluación curricular desde la mirada crítica, puntualizamos en concebir el análisis curricular como la tarea fundamental por la cual se comprende y se establece nuestro objeto de estudio a evaluar que si bien son los programas de estudios de la Línea Eje de Formación Histórico-Filosófica.

Es importante que este análisis esté dirigido hacia dimensiones que nos den una lectura amplia sobre la realidad, la clarificación de dimensiones que son inseparables del proceso educativo, sociopolítico y cultural que conllevan a una propuesta emergente de cambios particulares en el currículum.

Durante el proceso curricular, es importante plantear preguntas tales y como Alicia de Alba (1991), parafraseando a la autora “¿Por qué someter a análisis y evaluación este currículum?, ¿Para qué realizar un proceso de esta índole?”



Las dimensiones sociopolíticas y culturales que conforman el currículum nos permiten tener un acercamiento a las características específicas que se reflejan de manera contradictoria, implícita o negociable en el currículum, si bien, hemos definido en párrafos anteriores al currículum como una construcción que responde a la realidad de los sujetos, estas dos dimensiones que se mencionan, son las que determinan hasta qué punto se responde a esa realidad.

Para tener el primer acercamiento con la evaluación curricular, se plantean las dimensiones de análisis más importantes: Social amplio y Planos de Análisis Curricular.

En la dimensión Social amplio se establecen aspectos culturales, políticos, sociales, económicos e ideológicos:

- Cultural: se hace hincapié en que México tiene una riqueza cultural que en el campo curricular no se ve plasmado sobre todo en las Instituciones Universitarias y Educación Media Superior.
- Política: es una de las dimensiones más importantes en el análisis curricular, si bien, el contexto político, es quien determina que se establece y que no en un currículum, la problemática transgrede cuando esas determinaciones están establecidas por grupos hegemónicos que, sin haber realizado una lectura de la realidad, totalizan los proyectos políticos educativos.
- Social: se hace mención de las características que tienen los sectores o grupos sociales y su vinculación con el currículum, así mismo, la relación de la educación y los cambios que esta puede producir dentro de la sociedad.
- Económicos: esta dimensión problematiza las determinaciones del currículum y se presenta en todos los casos de su elaboración, por ejemplo, la elaboración de carreras técnicas o universitarias que tienen que responder como capital humano a las empresas internacionales.
- Ideológica: una de las dimensiones más importantes, ya que justifica la creación del currículum desde una lectura de la realidad. Sustenta y fundamenta desde qué bases teóricas, epistemológicas y metodológicas se

está construyendo nuestro currículum, así mismo, el quehacer del mismo sobre el sector social en donde se implementa.

Estas dimensiones, son esenciales para la realización del currículum, así mismo, para su evaluación.

Sin embargo, bajo esta investigación se realizará un análisis únicamente de programas de estudios desde 17 puntos metodológicos posteriormente citados.

Desde la perspectiva de evaluación curricular se plantean dos tipos de análisis: Estructural-formal y lo Procesal-práctico, o la relación entre ambas.

Estructural-formal: La evaluación se realiza en este plano cuando el análisis curricular se centra en los planes de estudios, programas, contenidos, etc.

Procesal-práctico: La evaluación curricular se realiza con base a su práctica.

Como mencionado anteriormente, nuestro objeto de estudio de esta investigación está centrado en los programas de estudio de la Línea Eje de Formación Histórico Filosófica del plan de estudios 1103 de la carrera de Pedagogía en la FES Aragón. Dichos programas incluyen los contenidos temáticos de aprendizaje, los objetivos específicos esperados, metodología de enseñanza aprendizaje, evaluación sugerida, bibliografía que se articula con la unidad de conocimiento, así mismo, de manera implícita lo que el alumno debe de aprender, desde que posturas teóricas, metodológicas y epistemológicas debe sustentar su propia práctica profesional dentro y fuera de la institución.

Desde los dos tipos de planos de análisis de evaluación retomaremos el estructural formal. Dentro de este plano estructural formal surgen dos tipos de programas de estudio: el programa del plan de estudios sintético y el programa del plan de estudios analítico.

El programa de estudios sintético es aquel que se formula desde lo establecido en el plan de estudios y que responde a un currículum en general.

Estos Programas del plan de estudios permiten, entre otras cosas, esclarecer las nociones básicas por desarrollar en cada área de formación y, por lo tanto, en cada asignatura que formen parte de ella. (Díaz Barriga, 1997. P. 44)

El programa analítico es el que está construido por cada profesor en su unidad de conocimiento o asignatura, es el que se pone en práctica en las aulas directamente con los alumnos y su elaboración se fundamenta en el programa sintético del plan de estudios.

El análisis, la evaluación y la crítica en esta investigación se realizará desde los programas analíticos de la Línea Eje de Formación Histórico-Filosófica de la carrera de Pedagogía en FES Aragón.

Es importante conceptualizar lo que implica ser críticos frente a los programas analíticos, la autora Raquel Glazman, (1997) establece que es:

Una actitud, como forma de aproximación, replanteamiento, recreación y apropiación de la realidad cuyos elementos estarían, primero, en el esfuerzo de conocimiento, de ubicación de dicha realidad y luego en el esfuerzo de superación de planteamiento inicial, mediante la apropiación, la reconstrucción y la emisión de planteamientos propios cuya originalidad se daría a partir de las condiciones particulares del sujeto que aprende, que conoce. (P. 176).

Con base a la conceptualización de la autora, comprendemos que la crítica se manifiesta a partir de la realidad que experimenta el sujeto con su contexto personal y profesional, mientras que este mismo, es consciente de la realidad y las problemáticas que emergen de ella, es capaz de posicionarse bajo la conceptualización crítica, por ello, la crítica, concordando con la autora, emerge de la subjetividad de cada individuo que reflexiona sobre su posicionamiento frente al mundo-vida-realidad.

Sin embargo, el sujeto que construye una capacidad crítica, no se queda solo en una reflexión y concientización, su pensamiento crítico trasciende a acciones de cambio y emancipación visto desde el campo educativo.

Cuando la autora hace referencia de la crítica como una actitud, se refiere a que la crítica por sí misma, no puede ni debe quedarse en un cuestionamiento sobre lo que está establecido, la actitud va encaminada al actuar frente a esos cuestionamientos, donde surgen las propuestas fundamentadas.

## **2.2 Indicadores metodológicos para la crítica a los programas educativos**

La crítica a los programas educativos se ubica en el plano del análisis curricular. Alicia de Alba, menciona:

Se concibe al análisis curricular como la teoría específica a través de la cual se abordan aspectos significativos del currículum, con el fin de comprenderlos y valorarlos en las dimensiones y los planos determinados en el análisis global y procesado a través del proceso de delimitación-construcción del objeto a evaluar.

El análisis curricular viene a ser, de hecho, la teoría de investigación particular y específica que se inicia en el marco complejo de la investigación curricular con el fin de comprender y transformar, en el sentido que se decida, un currículum determinado (Alba, 1991, p. 134).

Desde este orden de ideas, la filosofía latinoamericana se recupera como marco de análisis en el que se inscribe este proceso de evaluación curricular y en particular la crítica a los programas.

La crítica entendida como un acto de conciencia del sujeto que implica la problematización de un hecho o fenómeno hasta la producción de una propuesta viable y original, en el campo pedagógico ello implicaría un acto emancipatorio. La crítica es un acto que se desarrolla en ciertas circunstancias sociohistóricas, en diferentes planos y niveles de la realidad. Por ende, en el plano curricular la crítica es un proceso complejo que se ubica

en la dimensión formal y didáctico-procesual del plan de estudios de la carrera de Pedagogía, y en particular una crítica a los programas de estudio de la Línea Eje de Formación Histórico-Filosófica. (Escamilla, 2018, p. 16).

Para realizar esta crítica a los programas retomamos a Raquel Glazman (1993) quien señala que

La crítica implica cambios en los contenidos, en la orientación del plan de estudios y en los métodos de enseñanza, así como el conocimiento del espacio del ejercicio profesional en el ámbito mexicano (...) crítica plasmada como flexibilidad, como apertura frente al estudiante, como promoción del diálogo y posibilidades de cuestionamiento del alumno. (p.177).

Esta idea de Raquel Glazman, nos permite tomar en cuenta todos los elementos que conforman un programa educativo, como: congruencia, vigencia y pertinencia de los contenidos, metodología de enseñanza, estrategias de aprendizaje y los criterios de acreditación. Por ello, concebimos que “Un programa de estudios es una formulación hipotética de los aprendizajes, que se pretende lograr en una unidad didáctica de las que compone el plan de estudios, documento éste que marca las líneas generales que orientan la formulación de los programas de las unidades que lo componen” (Panza, 2003, p.15).

Para realizar la crítica a los programas educativos de la Línea Eje de Formación Histórico-Filosófica retomaremos los indicadores propuestos por Jesús Escamilla (2018) que se señalan a continuación:

#### 1.- NOCIÓN DE LA PROFESIÓN

En este apartado el objetivo fundamental es el buscar la relación y el enfoque del programa de estudio para con la profesión, lo cual posibilitará analizar la orientación de los programas en relación con el estatus social de la pedagogía, la identidad de lo pedagógico.

#### 2.-RELACIÓN DEL PROGRAMA EDUCATIVO CON EL PERFIL PROFESIONAL

En este nivel se pretende realizar un análisis que permita encontrar al apoyo de la unidad de conocimientos para el cumplimiento del perfil profesional, ya que a partir de este se define lo que se ha de lograrse en un proceso de enseñanza -aprendizaje. Aunque hay que tener presente que esta articulación dará una orientación sobre dicho perfil, por ejemplo, pragmático, eficientista, crítico, etc.

### 3.-RELACIÓN DEL PROGRAMA EDUCATIVO CON EL CAMPO LABORAL

En el presente renglón se establece una relación analítica para reflexionar como el programa contribuye a las necesidades de formación de conocimientos, habilidades y destrezas que se requieren en el campo laboral del pedagogo.

### 4.-RELACIÓN DEL PROGRAMA CON LOS OBJETIVOS GENERALES DEL PLAN DE ESTUDIOS

En este inciso se relaciona los programas de estudio con los objetivos generales de la carrera, especificados en el plan de estudios vigente 1103.

### 5.-RELACIÓN DEL PROGRAMA DE ESTUDIO CON LOS OBJETIVOS O PROPÓSITOS DE LA LÍNEA-EJE DE FORMACIÓN

En este apartado se propone realizar un análisis sobre cómo los programas tienen una articulación con los objetivos o propósitos que se pretenden alcanzar en la Línea-eje de formación en el cual se ubica los programas.

### 6.- POSICIONAMIENTO EPISTEMOLÓGICO Y/O ONTOLOGICO

Este indicador posibilita conocer la postura epistemológica desde donde se postula la construcción del conocimiento pedagógico, así como las nociones de ser de la realidad y del sujeto.

### 7.-SUSTENTO IDEOLÓGICO

Este inciso intenta identificar el sustento ideológico de los programas de estudio con base en las aspiraciones e ideas del campo profesional que postula la currícula. Es decir, una ideología crítica, conservadora, eficientista, etc. “Desde luego en las teorías hay ideologías trabajando” (Buenfil, 2006: 41)

## 8.-REFERENCIA HACIA OTRAS UNIDADES DE CONOCIMIENTO

La finalidad de este indicador es determinar la vinculación tanto horizontal como vertical con cada uno de los programas de la línea-eje con relación a las unidades de conocimiento que integran el plan de estudios.

## 9.-PERSPECTIVA TEÓRICA

Aquí se busca identificar las corrientes teóricas que se privilegian al interior de cada programa de estudio para explicar el desarrollo de la profesión.

## 10.-EJES ARTICULADORES DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS

Este nivel de análisis tiene la finalidad de realizar una revisión de los ejes estructurales que intervienen o sirven de base para organizar los contenidos educativos o curriculares en unidades temáticas, al interior de los programas, Asimismo, el análisis del conjunto de dichos ejes articuladores permite comprender los ejes de formación que se planean al interior de cada Línea-Eje de Formación que conforman al plan de estudios 1103.

## 11.-ORGANIZACIÓN DE LAS UNIDADES TEMÁTICAS

El propósito de este indicador es establecer la estructura del conocimiento a partir de las secuencias de las unidades temáticas que conforman el programa correspondiente, a través de identificar qué es lo que privilegia más, verbigracia, el contexto, el análisis, o la aplicación del conocimiento.

## 12.-DESARROLLO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

Con este nivel se tiene el objetivo de analizar el enfoque de este proceso a partir de la metodología didáctica que privilegia el programa. Escuela crítica, Tecnología educativa, Competencias profesionales, etc.,

## 13. -DESCRIPCIÓN DE LAS FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

Con base en este inciso, nos dará elementos para analizar el enfoque y niveles de tratamiento que se le da a los contenidos. Fuentes de primera mano, originales o interpretaciones, traducciones, cibergrafía, etc.

#### 14.- REFLEXIONES GENERALES

En este indicador posibilitará el desarrollo de una reflexión más profunda de uno a más de los puntos anteriores, así como el desarrollo de una propuesta particular.

#### 15. PERTINENCIA

Enfatiza en la concordancia de los contenidos con las necesidades de los individuos y la colectividad, así como con las problemáticas sociales, de las comunidades y grupos que requieren atención.

#### 16. VIGENCIA

Refiere a la actualidad de los contenidos programáticos con relación a los avances disciplinarios, al desarrollo científico y tecnológico, así como en relación con los cambios sociales económicos asociados al ejercicio de la profesión.

#### 17. CONGRUENCIA

Refiere a la correspondencia, relación, equilibrio, y proporción de los contenidos del programa de estudios, con la finalidad de detectar fallas, omisiones, contradicciones o repeticiones.

#### 18. VIABILIDAD.

Refiere a la posibilidad que tienen los contenidos de ser implementados en relación a los recursos humanos, materiales y de infraestructura considerando su existencia, accesibilidad, utilidad y aprovechamiento.

### **2.3 Análisis de la Línea Eje de Formación Histórico-Filosófica en el marco del Plan de Estudios 1103 de la carrera de Pedagogía**

#### **OBJETIVO GENERAL DE LA CARRERA**

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



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

### **PERFIL DE EGRESO**

Al reconocer que la formación es el objeto de estudio de la pedagogía y la práctica educativa como el ámbito de intervención pedagógica, la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón pretende que el egresado sea capaz de:

- Diseñar, ejecutar y evaluar programas y proyectos encaminados a satisfacer los requerimientos y necesidades educativas de los diferentes sectores de la población, con base en planteamientos teórico metodológico e instrumentales que sustentan estas tareas.
- Realizar, ejecutar y evaluar proyectos de capacitación y actualización laboral, según lo demanden las instituciones y a partir de contextos socioeconómicos y culturales específicos.
- Participar en equipos de investigación disciplinarios e interdisciplinarios, a fin de dar cuenta de la problemática del campo educativo, sus posibilidades de mejoramiento y/o innovación, desde diversas perspectivas epistemológicas.
- Proporcionar asesorías pedagógicas en diferentes instituciones u organizaciones que lo demanden, respecto a elaboración de planes y programas curriculares, evaluación curricular, organización de escuela para padres, capacitación para el trabajo, proyectos psicopedagógicos, etcétera

- Practicar la docencia, con grupos de distintos niveles, modalidades educativas y condiciones socioeconómicas y culturales concretas desde diversas posiciones teóricas, metodológicas y técnicas.

Y actitudes para:

- Valorar y apreciar la diversidad teórica en el análisis de las problemáticas educativas.
- Respetar y tolerar la diversidad cultural de las distintas comunidades educativas.
- Actuar responsablemente en su práctica profesional.

Podrá desempeñarse profesionalmente en:

- Instituciones sociales del sector público y del sector privado.
- Organizaciones no gubernamentales (ONG).
- En forma independiente, mediante servicios de asesoría y consultoría. Y otras. (Plan de estudios 1103, 2002, p. 59)

Con respecto al objetivo general de la carrera de Pedagogía en Fes Aragón se puede observar que el deber del Pedagogo frente a su práctica profesional es responder a las necesidades reales educativas de su contexto con base a fundamentos teóricos, metodológicos y epistemológicos pertinentes que sustenten dicha práctica, así mismo, el perfil de egreso determina que el pedagogo será capaz de responder a las demandas educativas de diversos sectores como lo es la capacitación para el trabajo, equipos de investigación, apoyo psicopedagógico, evaluación curricular, elaboración de programas, práctica docente, orientación educativa, etc., con el objetivo de dar solución a las problemáticas educativas persistentes.

El siguiente análisis curricular se realiza en la Línea Eje de Formación Histórico Filosófica del plan de estudios 1103 de la carrera de pedagogía en FES Aragón, el cual, tiene como objetivo: “Abarca los planteamientos que permiten esclarecer la esencia y sentido de la educación del ser humano como posibilidad ontológica y

teleológica que contribuye a su realización, a partir de su historicidad, de su vínculo con la cultura y de sus sustentos filosóficos” (Plan de estudios 1103, 2002: 63)

Con base a dicho objetivo, esta Línea Eje de Formación brinda al pedagogo las posibilidades de analizar la educación del ser en el mundo a partir de su propia Historia, Cultura y Filosofía desde el pasado, presente y devenir.

Cabe destacar, que el análisis y crítica de los programas de estudio de dicha Línea Eje de Formación se realiza desde la perspectiva de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas que tienen como objetivo principal realizar prácticas e intervenciones pedagógicas y educativas a partir de la realidad social.

Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas son un campo abierto a múltiples teorizaciones, trae consigo, perspectivas de reconstrucción de los diversos contextos que dan cuenta de la realidad que emerge de los espacios que conforman América Latina, entre ellos, el contexto Político, Económico, Social, Histórico y sobre todo Educativo.

Se trata de un movimiento de emergencia que responda a las necesidades, problemáticas y luchas latinoamericanas en relación a la creación de proyectos educativos y pedagógicos, como espacio geopolítico de resistencias frente a las pedagogías coloniales.

Con respecto a nuestro análisis y crítica de la Línea Eje de Formación Histórico Filosófica, dicha línea comprende 5 unidades de conocimiento obligatorias, 3 optativas de la fase básica y 3 optativas en la de desarrollo profesional.

Como primera metodología, recurrimos al análisis de los programas analíticos de las 11 Unidades de conocimiento de la Línea Eje de Formación Histórico Filosófica del plan de estudios de Pedagogía en FES Aragón, es importante puntualizar que se recurrieron a estos programas para realizar una lectura más cercana a la realidad de la formación del pedagogo en esta Línea Eje de Formación, así mismo, cabe destacar que los 11 programas que se analizarán a continuación se tomaron de

profesores de tiempo en la unidad de conocimiento, así mismo, se intentó retomar los programas más cercanos al presente.

A continuación, se presenta un enlistado de la Unidad de conocimiento, el profesor que estructuró el programa y a qué periodo semestral pertenece.

Es importante mencionar, que hubo dos programas (Filosofía de la Educación y Seminario de filosofía y práctica educativa) de los cuales no se pudieron obtener, se les enviaba mensaje a los Profesores y no lo proporcionaron y directamente en jefatura no se obtuvieron.

### Listado

<b>Unidad de Conocimiento.</b>	<b>Profesor.</b>	<b>Periodo semestral.</b>
1. Antropología Pedagógica	Profa. Griselda Puebla Espinosa.	Primer Semestre. Carácter: Obligatoria.
2. Historia General de la Educación.	Prof. Alberto Rodríguez.	Segundo Semestre. Carácter: Obligatoria.
3. Historia General de la Educación en México.	Profesores: Profa. Griselda Puebla Espinosa. Prof. Alberto Rodríguez.	Tercer Semestre. Carácter: Obligatoria.

	Prof. Carlos Hernández Reyes.	
4. Seminario de historia de la pedagogía en América Latina	Profa. María del Carmen Villeda Espitia.	Tercer Semestre. Carácter: Optativa.
5. Filosofía de la Educación.	Prof. Rodolfo Cisneros Contreras.	Cuarto Semestre. Carácter: Obligatoria.
6. Seminario de Axiología y teleología educativa	Prof. Carlos Hernández Reyes	Cuarto Semestre. Carácter: Optativa.
7. Ética y práctica profesional del pedagogo	Prof. José Luis Romero Hernández.	Quinto Semestre Carácter: Obligatoria.
8. Seminario de temas selectos de la educación	Prof. Jesús Farfán Hernández.	Quinto Semestre. Carácter: Optativa.
9. Taller de historiografía de la educación	Prof. Carlos Hernández Reyes	Sexto Semestre. Carácter: Optativa.
10. Seminario de antropología hermenéutica	Profesores: Profa. Norma Arias Gonzales.	Séptimo Semestre. Carácter: Optativa.

	Prof. Manuel Silva Sánchez.	
11. Seminario de filosofía y práctica educativa	Prof. José Luis Romero Hernández.	Octavo Semestre. Carácter: Optativa.

Los aspectos importantes a mencionar de estos programas serán cuatro: Propósito de la Unidad de Conocimiento, Presentación del Programa, Contenidos y Bibliografía básica, con respecto a la bibliografía básica se mencionan a los autores con su respectivo escrito.

**1. UNIDAD DE CONOCIMIENTO. ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA.**

**LÍNEA EJE. HISTÓRICO-FILOSÓFICA.**

**FASE DE FORMACIÓN: BÁSICA.**

**CARÁCTER: OBLIGATORIA.**

**SEMESTRE: 1.**

**Propósito básico:** Favorecer la reflexión en torno a la realidad humana como una herramienta teórica básica, que permita al estudiante abordar y comprender los fines, los sentidos y significados de la práctica educativa, y evidenciar la posibilidad de su transformación en praxis pedagógica.

**Presentación del Programa:** Se interrelaciona tanto con las Unidades Conocimiento del primer semestre de la licenciatura, como de aquellas que en el transcurso de la formación de pedagogo tienen como propósito fundamental buscar la articulación de las ideas humanísticas y la cultura en un tiempo y espacio específico; problematizando la formación del hombre en sus diversas dimensiones y privilegiando, en este proceso, la comprensión de la tarea humanizante de la educación.

**Contenidos:**

**Momento didáctico I.** En esta unidad se busca justificar el estatus de la Antropología Pedagógica en el conjunto de las ciencias del hombre, así como su

origen filosófico y la relevancia de reflexionar sobre los ámbitos de la formación Humana.

1. La pedagógica y los ámbitos de la formación humana.
  - 1.1. El estudio del hombre en la antropología actual.
  - 1.2. Estatuto epistemológico de la antropología pedagógica.
  - 1.3. El carácter filosófico, contenido y ámbitos de la antropología pedagógica.
  - 1.4. El discurso antropológico actual y el problema de una antropología pedagógica.
  - 1.5. La envergadura del problema antropológico de la educación.
  - 1.6. La formación y la antropología pedagógica.

**Momento Didáctico II.** A Partir de que el hombre tiene la capacidad de hacer cultura y de transformar el medio que le rodea, conforme a sus necesidades y a las condiciones de educarse y ser educado como propiedades exclusivas del ser humano, en esta unidad se destaca la relevancia de reflexionar sobre este complejo proceso educativo, el cual necesita ser estudiado a través de los fundamentos de diversos modelos filosófico y antropológicos de la Pedagogía.

2. Hacia una antropología pedagógica cultural.
  - 2.1. El concepto de educabilidad y educandidad.
  - 2.2. Antropología de la educabilidad y necesidad de la educación.
  - 2.3. Capacidad de aprendizaje y educabilidad del hombre.
  - 2.4. Principales modelos filosóficos de antropología de la educación.
  - 2.5. Los diversos modelos antropológicos como fundamento de la acción educativa y del pensamiento pedagógico.
  - 2.6. El modelo cultural en la construcción de la antropología de la educación y la pedagogía.

**Momento Didáctico III.** A partir de identificar al hombre como un ser que se desarrolla en un tiempo y un espacio específico, formándose continuamente con relación a los diversos fines educativos y valores del momento que le toca vivir, se

pretende que el estudiante reflexione, a partir de una mirada prospectiva, sobre las posibilidades que tiene para plantear la educación del futuro.

3. La formación del hombre y su humanización en el presente.
  - 3.1. El ser temporal del hombre y la educación.
  - 3.2. La Axiología. Sus problemas fundamentales.
  - 3.3. El significado de educar en valores.
  - 3.4. Los problemas axiológicos en la vida cotidiana.
  - 3.5. Los valores y el hombre contemporáneo,
  - 3.6. La formación del carácter y la constitución de la identidad en el mundo globalizado.
  - 3.7. Teleología de la educación. Hacia una educación del futuro pensada desde el presente.

### **Bibliografía básica.**

1. Antropología Pedagógica- Scheuerl Hans.
2. Estatuto epistemológico de la antropología – López-Barajas Zayas, Emilio.
3. Antropología Pedagógica – Dienelt, Karl.
4. Elementos de la Antropología pedagógica – Barrios Maestre, José María.
5. Antropología Pedagógica. Introducción a sus teorías, modelos y estructuras – Hamann Bruno.
6. El modelo cultural en la construcción de la antropología de la educación – Janer Manila, Gabriel; Colom, Cañellas Antonio J.
7. Apuntes para una antropología de la educación – Prieto y Sierra, Eduardo.
8. Un acercamiento al concepto de formación de Gadamer – Ríos Acevedo, Clara Inés.

- 2. UNIDAD DE CONOCIMIENTO. HISTORIA GENERAL DE LA EDUCACIÓN.  
LÍNEA EJE. HISTÓRICO-FILOSÓFICA.  
FASE DE FORMACIÓN: BÁSICA.  
CARÁCTER: OBLIGATORIA.  
SEMESTRE: 2.**



**Propósito Básico.** Qué el estudiante aprenda a pensar históricamente la educación y la pedagogía para formarse una posición crítica frente a su presente

Que el estudiante comprenda las diferentes temporalidades en que se inscriben las prácticas educativas y el pensamiento pedagógico, así como sus relaciones sociales y culturales que se enmarcan en contextos particulares y que no pueden explicarse sin sus vínculos con lo universal.

**Presentación de Programa:** En esta unidad de conocimiento se pretende esclarecer el sentido de la dimensión histórica de la educación como una forma de comprender el presente de la educación destacando que este no es fortuito sino resultado de una configuración que responde a un sentido dinámico de transformaciones y rupturas de acuerdo a su contexto sociocultural. Una de las metas prioritarias de La historia de la Educación es posibilitar pensar históricamente a la educación lo que reclama otorgarle un nivel comprensivo que se diferencia de un enfoque lineal, memorístico, clasificadorio, etc. Desde esta perspectiva es indispensable aclarar que de las diversas posturas teóricas de este campo la que asumimos es la Historia Cultural de la Educación reconociendo, como María Esther Aguirre citando a Antonio Santoni señala, que “toda forma de educación y pedagogía se da a partir del propio entramado de la vida social y cultural en un momento y un grupo social específicos donde los seres humanos construyen respuestas, en parte intencionadas y en parte involuntarias, frente a la tarea de transformar las necesidades individuales en colectivas” (Aguirre:2005. p. 25-26) Desde esta perspectiva Aguirre Lora aclara: “Es una de las pocas historias que abordan de lleno, el problema de la educación, que permiten comprender que las teorías pedagógicas no surgen de una que otra mente ociosa que se patina en el aire, sino de los sujetos históricos empeñados en transformar algún aspecto de la realidad educativa...” (Aguirre, p. 25)

**Contenidos.**

1. Historia y Educación. Historia de la Educación y/o dimensión histórica de la educación. Historicidad y Temporalidad
2. La Modernidad: matriz en la conformación de la educación moderna. Concepto, característica y consecuencias
3. El medioevo ¿antesala de la educación moderna? Transformaciones de la educación teocéntrica a la educación burguesa antropocéntrica. Las artes liberales, la escolástica, las universidades
4. La educación humanística: acercamientos a la antigüedad clásica, conceptos de hombre y educación, pedagogía humanista
5. Aportaciones de la educación clásica griega y romana a la educación moderna
6. La escuela en el proyecto de la modernidad. Discursos, teorías y prácticas educativas en torno a la escuela moderna en los siglos XVII y XVIII
7. Discursos y prácticas educativas liberales, románticas y positivistas: la escuela, la escolarización, el Estado y los sistemas educativos. Los Nacionalismos y la formación de ciudadanos
8. La escuela nueva en Europa y E.U. Debates, sustentos teóricos, prácticas educativas
9. La Educación socialista: de la revolución rusa a la conformación de la URSS

### **Bibliografía básica.**

1. Educación e historia, historia y educación: un asunto de lealtades e infidelidades - María Esther Aguirre Lora
2. ¿Realmente es necesario cortar la historia en rebanadas? - Le Goff Jacques
3. Espacio y tiempo. Educación e Historia, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación - Viñao Frago, Antonio

4. Premodernidad, modernidad y postmodernidad frente a la concepción de educación - García. García, José Joaquín
5. ¿Qué hay de nuevo? La edad media - Boulnois, Oliver
6. “El largo, aunque no oscuro, medioevo”, en: Milenios de sociedad educadora. Un encuentro con las raíces occidentales de nuestro quehacer - Santoni, Rugiu, Antonio
7. “La educación humanística y renacentista”, “Entre reforma y contrarreforma”
8. Las corrientes educativas en la Grecia clásica desde la perspectiva del concepto de postura - Vázquez Martínez, Francisco
9. La educación en la antigua Grecia - Díaz Lavado, Juan Manuel
10. La educación en Roma - León Lázaro de, Guillermo
11. Quintiliano y la enseñanza pública - Montero Herrero, Santiago.
12. Estado y educación en las sociedades europeas. Revista Iberoamericana de educación - Puelles Benítez, M.
13. La edad romántica y la formación humana”, “El culto a la ciencia positiva”, en: Historia Social de la educación, v. 2, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación - Santoni Rugiu, Antonio
14. “John Dewey y la escuela progresiva Norteamericana” “La nueva Educación y las reformas escolares en la Europa contemporánea” - Abbagnano, N. y A. Visalberghi.
15. Una mirada a la escuela nueva - Nárvaez, Eleazar
16. “Teorías de la Educación de C. Marx y F. Engels” - Konstantinov, N. A., E. N. Medinskii, M. F. Shabaeva
17. Lunachrski y la organización soviética de la educación y de las artes - Fitzpatrick, Sheila
18. una pedagogía para la revolución – Krupskaja
19. Makarenko y la Educación Colectivista - Hernández, Margarita y Luis Miguel Valdivia

### **3. UNIDAD DE CONOCIMIENTO. HISTORIA GENERAL DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO.**

**LÍNEA EJE. HISTÓRICO-FILOSÓFICA.**

**FASE DE FORMACIÓN: BÁSICA.**

**CARÁCTER: OBLIGATORIA.**

**SEMESTRE: 3**

**Propósito básico.** Debatir el estado actual de las prácticas educativas y del discurso pedagógico en México a partir de una aproximación histórica de su devenir.

**Presentación del Programa:** En esta unidad de conocimiento se pretende abordar el enfoque histórico de la educación que permita tratar las prácticas educativas a partir de sus temporalidades, esto es, como transcurren a lo largo de un arco temporal. Esto conlleva a incursionar a las diversas temporalidades en que se despliegan las prácticas educativas en México a partir de la época prehispánica y hasta el periodo post revolucionario, concretamente hasta las reformas educativas en la década de 1940.

**Contenidos.**

**Momento Didáctico I.** La Educación en el México antiguo y colonial.

En este apartado se destacan las prácticas educativas escolarizadas y no escolarizadas en las épocas prehispánicas y colonial de México con la finalidad de comprender los momentos en que se originaron estas prácticas educativas, su proyección histórica a largo plazo y su trascendencia en la educación moderna y contemporánea.

**Momento Didáctico II.** Se plantea el problema de la educación, en la nueva República Mexicana, como medio para conformación de un Estado Moderno, lo cual implica analizar las propuestas y discursos, proyectos y prácticas en relación al analfabetismo generalmente considerado como un síntoma de pobreza e ignorancia, en contraposición al alfabeto como panacea en todos los males, En este sentido, es importante comprender la educación en su contexto en la dialéctica entre lo tradicional y lo moderno.

**Momento Didáctico III.** Se pretende esclarecer el problema de la educación durante la revolución mexicana, la prioridad que se le asigna en vista a la definición

de un proyecto nacional para satisfacer los anhelos de independencia, democracia y justicia social de una nación convulsionada por la lucha armada. Ello requiere explicar el impulso de la educación de acuerdo a los principios revolucionarios el derecho del pueblo a educarse y la obligación del Estado de impartir la enseñanza gratuita; así mismo, esclarecer el sentido de las prácticas educativas, de la escuela, de los métodos y programas, de los maestros y los alumnos para llevar a cabo estos principios.

### **Bibliografía Básica.**

1. La educación informal mexicana- Romero Galván, José Rubén.
2. La educación en los antiguos nahuas – López Austin, Alfredo.
3. La vida cotidiana en el México Colonial – Gonzalvo Aizpuro, Pilar.
4. Panorama educativo al comienzo de la vida independiente – Staples, Anne.
5. La república restaurada y la educación – Vázquez, Josefina.
6. Los orígenes de la teoría pedagógica en México. Elementos para una construcción didáctica – Rodríguez, Alberto.
7. Gobiernos Revolucionarios y educación popular en México. 1911- 1928 – Loyo Bravo, Engracia.
8. En busca de una educación revolucionaria – Arce Francisco.
9. Política Educativa de la Revolución Mexicana – Monroy Huitrón, Guadalupe.

#### **4. UNIDAD DE CONOCIMIENTO. SEMINARIO DE HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA.**

**LÍNEA EJE. HISTÓRICO-FILOSÓFICA.**

**FASE DE FORMACIÓN: BÁSICA.**

**CARÁCTER: OPTATIVA.**

**SEMESTRE: 3**

**Propósito básico.** Debatir en torno a la trascendencia histórica de la pedagogía y la educación desde el contexto Latinoamericano que conduzca a la comprensión de la comunidad educativa en esta área.

**Presentación del programa.** Se debatirá en torno a la trascendencia histórica de la pedagogía y la educación desde el contexto latinoamericano que conduzca a la comprensión de la complejidad educativa de esta área.

**Momento didáctico I.** Debatir en torno a la trascendencia histórica y los momentos educativos de Latinoamérica en los siglos XIX Y XX.

1. El liberalismo y el positivismo en la educación Latinoamericana.
  - 1.1. Contexto histórico: Fines del siglo XIX y principios del XX.
  - 1.2. El estado, las oligurias nacionales y el sistema educativo.
  - 1.3. Las propuestas educativas, testimonios y polémicas del Sarmiento, Mora, Ramón, Rosa, Barreda y Simón Rodríguez.

**Momento Didáctico II.** Reflexionar sobre cómo la educación es vista en algunos países americanos desde los ámbitos sociopolíticos culturales y estatales, a finales del siglo pasado influidos por las ideas de la liberación.

2. Los populismos y la educación.
  - 2.1. El contexto Latinoamericano de 1935 a 1955.
  - 2.2. Los discursos pedagógicos, nacionalistas populares, estatales y de movimientos democráticos.
  - 2.3. La Educación en Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Bolivia, Guatemala y México.

**Momento Didáctico III.** Debatir en torno al funcionalismo en América Latina y cómo se mantenía el funcionamiento del reajuste de la sociedad en su conjunto, principalmente en educación.

3. El desarrollismo, la pedagogía funcionalista y la educación.
  - 3.1. 1955- 1965: La década desarrollista.
  - 3.2. El funcionamiento pedagógico latinoamericano.
  - 3.3. La problemática educativa Latinoamericana.

**Momento Didáctico IV.** Discernir cómo el marxismo acentuó la relación entre la producción y la reproducción social como parte de la totalidad dinámica compuesta

por las relaciones entre la gente, y cómo esta influyó en la pedagogía y la educación en América Latina.

4. El marxismo, la pedagogía de la liberación y la educación.
  - 4.1. El marxismo y el movimiento pedagógico Latinoamericano.
  - 4.2. El sistema educativo en Cuba a partir de la revolución cubana.
  - 4.3. La educación como práctica de la libertad.

### **Bibliografía Básica.**

1. Imaginación y crisis en la educación Latinoamericana – Adriana Puiggrós.
2. Estudiantes y política en América Latina – Portantiero, Juan Carlos.
3. El populismo en América Latina – Altman, Werner.
4. La formación del estado populista en América Latina – Ianni, Octavio.
5. La Autonomía Universitaria en América Latina – García, Laguardia.
6. La política de la educación no formal en América Latina – Torres, Carlos Alberto.
7. Imperialismo y Educación en América Latina – Puiggrós, Adriana.
8. La política de la educación no formal en América Latina – Torres, Carlos Alberto.
9. Paulo Friere y la formación de educadores múltiples miradas – Saul, Ana María.
10. Pedagogía del Oprimido – Paulo Freire.

### **5. UNIDAD DE CONOCIMIENTO. FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN.**

**LÍNEA EJE. HISTÓRICO-FILOSÓFICA.**

**FASE DE FORMACIÓN: BÁSICA.**

**CARÁCTER: OBLIGATORIA.**

**SEMESTRE: 4**

### **6. UNIDAD DE CONOCIMIENTO. SEMINARIO DE AXIOLOGÍA Y TELEOLOGÍA.**

**LÍNEA EJE. HISTÓRICO-FILOSÓFICA.**

**FASE DE FORMACIÓN: BÁSICA.**

**CARÁCTER:** OPTATIVA.

**SEMESTRE:** 4.

**Propósito básico.** Comprender el proyecto de formación humana a través de la axiología y la teleología educativas, estudiando sus elementos filosóficos, históricos y pedagógicos.

**Momento Didáctico I.** Estudiar la axiología y la teleología como elementos escritos de la filosofía de la educación, ubicar los fundamentos filosóficos y pedagógicos de la axiología y la teleología educativa y valorar el sustento filosófico y pedagógico de la axiología y la teleología educativas en la formación humana.

1. La axiología y la teleología educativas son elementos de la filosofía de la educación.
  - 1.1. Axiología y teleología filosóficas.
  - 1.2. Valores y fines de la educación.
  - 1.3. Axiología y teleología para la formación humana.

**Momento Didáctico II.** Estudiar los modelos filosófico-educativos de interpretación axiológica y teleológica, examinar los elementos que conforman la axiología y teleología aristotélica y revisar elementos que sustentan la axiología y teleología kantiana.

2. Modelos filosóficos-educativos clásicos de interpretación axiológica y teleológica.
  - 2.1. El justo medio de Aristóteles.
  - 2.2. Los Imperativos de Kant.

**Momento Didáctico III.** Destacar los modelos de formación humana de inspiración aristotélica y kantiana y valorar la interpretación axiológica y teleológica de Comenio y Dewey.

3. Modelos Axiológicos y Teleológicos de inspiración aristotélica y kantiana.
  - 3.1. Didáctica magna de Juan Amos Comenio.
  - 3.2. Método de las costumbres para formación en valores.
  - 3.3. Democracia y educación de Jonh Dewey.



### 3.4. Método instrumentalista para formación en valores.

#### **Bibliografía Básica.**

1. ¿Qué son los valores? – Fronizi, Risieri.
2. Filosofías de la Educación. – Fullat, Octavi.
3. Ética Nicomáquea – Aristóteles.
4. Fundamentación de la metafísica de las costumbres – Immanuel Kant.
5. Didáctica Magna – Comenio Juan Amos.
6. Verdad y Método – Gadamer Hans-Goerg
7. Democracia y Educación – John Dewey

#### **7. UNIDAD DE CONOCIMIENTO. ÈTICA Y PRÀCTICA PROFESIONAL DEL PEDAGOGO**

**LÍNEA EJE. HISTÓRICO-FILOSÓFICA.**

**FASE DE FORMACIÓN: BÁSICA.**

**CARÁCTER: OBLIGATORIA**

**SEMESTRE: 5**

**Propósito básico.** Identificar a la ética como una postura filosófica la cual tiene como propósito el tratado de los problemas de orden moral, con la finalidad de atenderlos desde el punto de vista pedagógico, a través del proceso de investigación educativa.

**Presentación del programa.** Es oportuno señalar que el pedagogo requiere ser un profesionista, cuyo ejercicio se refleje en el desarrollo de los procesos de investigación educativa, susceptible de realizarse dentro de las diversas instancias en donde está presente el fenómeno educativo.

Por ello, cabe señalar, que la aplicación de los conocimientos de carácter pedagógico en torno a las problemáticas sociales, específicamente de orden ético, debe ser una actividad práctica, a través de planteamientos estratégicos, que atiendan las necesidades inmediatas de la sociedad.

#### **Contenidos.**

**Momento Didáctico I.** Reconocer a la moral como objeto de estudio de la Ética, con el propósito de señalar su vínculo con el campo de trabajo de la Pedagogía.

- 1.1.1. Concepto etimológico y operacional de la ética.
- 1.1.2. Lugar de la ética en el campo de estudio de la filosofía.
- 1.1.3. La ética y su interdisciplinariedad filosófica.
- 1.1.4. La moral, estudio de la ética.

**Momento Didáctico II.** Analizar el desarrollo del pensamiento en torno a la moral, a través de los diferentes modos de producción social, a fin de evaluar su impacto social dentro de la educación.

- 2.1. La conformación de los valores morales en la sociedad comunal primitiva.
- 2.2. Los valores morales en la sociedad esclavista.
  - 2.2.1. Sócrates- concepto de virtud y justicia.
  - 2.2.2. Platón – la virtud, el valor estético y el alma.
  - 2.2.3. Aristóteles – el bien, el alma y la revelación.
- 2.3. La moral en la sociedad feudal.
  - 2.3.1. San Agustín – La libertad, el bien, la felicidad y el alma.
  - 2.3.3. San Tomàs – El bien, el alma y la revelación.

**Momento Didáctico III.** Señalar las diferencias del pensamiento moral moderno a fin de identificar su grado de influencia en el modelo educativo vigente.

- 3.1. Emmanuel Kant – La teoría de la buena voluntad.
- 3.2. Soren Kierkegaard – El hombre concreto, la angustia y la muerte.
- 3.3. Jean Paul Sartre – La negación de Dios.
- 3.4. Marx – Los valores morales y la práctica moral.
- 3.5. Bertrand Roussell – Los valores actuales.

**Momento Didáctico IV.** Identificar los problemas a que se enfrenta la ética, como resultado del proceso de la moral a fin de proponer estrategias de carácter pedagógico que atiendan dichos sucesos.

- 4.1. La libertad, la paz y la justicia.
- 4.2. La mujer y su condición de género.
- 4.3. La drogadicción, prostitución y el aborto.
- 4.4. Violencia intrafamiliar-desintegración familiar.
- 4.5. ¿Educación sexual?
- 4.6. Los medios de comunicación y los valores que se inducen.
- 4.7. Educación ambiental.
- 4.8. El ejercicio ético profesional.

**Bibliografía básica.**

1. Ética – Sánchez Vázquez Adolfo.
2. Ética – Escobar Valenzuela Gustavo.
3. Lectura de lógica, ética y estética – Francisco Larroyo.
4. Introducción de la historia de la filosofía – Xiràu Ramón.
5. Estudios sobre Sócrates y Platón – Bouchard V.
6. Paideia, los ideales de la cultura griega – Jaerger W.
7. Huxley y Platón dos utopías – Osmanczik.
8. Sobre la Naturaleza, sobre la generación y la corrupción – Aristóteles.
9. Confesiones, la ciudad de dios – San Agustín.
10. La suma teológica – Santo Tomas.
11. Crítica de la razón pura – Kant
12. Propedéutica Filosófica – Natorp Pablo.
13. El concepto de la angustia – Kierkeddarg
14. El existencialismo en un humanismo – Sartre.
15. La ideología alemana – Marx.

8. **UNIDAD DE CONOCIMIENTO.** TEMAS SELECTOS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

**LÍNEA EJE.** HISTÓRICO-FILOSÓFICA.

**FASE DE FORMACIÓN: BÁSICA.**

**CARÁCTER: OPTATIVA.**

**SEMESTRE: 5**

**Propósito básico.** Identificar las características históricas de la escuela secundaria en Europa, Latinoamérica y en México, reconocer a sus protagonistas y sus problemas más relevantes, sus planes de estudio y las propuestas para educar al adolescente proponer soluciones a los problemas identificados.

**Presentación del programa.** El seminario de temas selectos de historia de la educación que proponemos para el semestre 2006-07 en la carrera de pedagogía es el estudio monográfico de la historia de la educación secundaria en Europa, Latinoamérica y en México. El seminario tendrá el propósito de conocer, analizar, y comprender el desarrollo histórico de la educación secundaria, identificar sus características y problemas pedagógicos. Conocer las ideas y propuestas pedagógicas que se han planteado. Además de analizar los diferentes planes de estudio de este nivel educativo, compararlos y reconocer evaluativamente la propuesta de un nuevo plan de estudios para la educación secundaria.

Para lograr estos propósitos, proponemos para el desarrollo del seminario el estudio de tópicos temáticos sobre la educación secundarias en Europa conocer el entorno social y cultural en el cual surgen las condiciones históricas para el desarrollo de este tipo de educación, las teorías pedagógicas las propuestas en `planes de estudio y los actores que participan. Otro tópico de estudio es el desarrollo histórico de la educación secundaria en América Latina destacando sus finalidades, las prácticas educativas y sus relaciones con las ideas pedagógicas prevalecientes principalmente en Argentina, Chile y Brasa. Finalmente, el seminario estudiará la educación secundaria en México reconociendo su desarrollo histórico, sus actores históricos principales, sus planes de estudio, etc.

## **Contenidos:**

**Momento Didáctico I.** Analizar, identificar y valorar el desarrollo histórico de la educación secundaria en Europa y su influencia en la educación secundaria en México.

1. La pedagogía de la reforma y constitución de la escuela secundaria.
2. La escuela secundaria desde el siglo XVII hasta nuestros días.
3. La escuela secundaria actualmente en Europa (El caso de España).

**Momento Didáctico II.** Examinar el desarrollo de la educación secundaria en América Latina desde las teorías pedagógicas que subyacen en las propuestas curriculares. Los fines de tales propuestas y problemas que plantea.

1. Las reformas educativas en Latinoamérica en educación secundaria.
2. La educación secundaria y los cambios de los sistemas educativos de Latinoamérica.
3. Adolescencia, posmodernidad y la escuela secundaria.
4. Ingreso y abandono de la educación secundaria en América Latina.

## **Momento Didáctico III.**

1. La Historia de la educación secundaria en México.

## **Bibliografía básica.**

1. La pedagogía de la Reforma – Francisco Larroyo.
2. La enseñanza secundaria y superior. – Guy Avincini.
3. Historia de la enseñanza secundaria en Francia – Emilio Durkheim.
4. La educación secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos – Braslavsky
5. Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria – Obiols.
6. Ingreso y abandono de la educación secundaria en América Latina – Sitial.
7. Financiamiento de la educación secundaria – Ana María.

**9. UNIDAD DE CONOCIMIENTO. TALLER DE HISTORIOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN.**

**LÍNEA EJE. HISTÓRICO-FILOSÓFICA.**

**FASE DE FORMACIÓN: BÁSICA.**

**CARÁCTER: OPTATIVA.**

**SEMESTRE: 6**

**Propósito básico.** Realizar un proyecto historiográfico educativo propio, preferentemente basado en narrativas excluidas y poco estudiadas de la Historiografía de la educación.

**Contenidos.**

**Momento Didáctico I.** Analizar el concepto de la historiografía en educación y ubicar la fundación historiográfica en la historia de la educación.

1. Concepto y desarrollo de la historiografía educativa.
  - 1.1. Idea de la historia y la historia de la educación.
  - 1.2. Historia Cultural y educación.

**Momento Didáctico II.** Estudiar el sentido narrativo de la historia de la educación y examinar los paradigmas de la historia de la educación desde una crítica posmoderna.

2. Repensar la historia de la educación.
  - 2.1. Posmodernidad y educación.
  - 2.2. Historia de la educación o historia de la pedagogía.

**Momento didáctico III.** Valorar los campos de estudio de la historiografía educativa y estudiar el recurso de la narrativa en historiografía educativa.

3. Elección de un campo historiográfico en educación.
  - 3.1. La historia oral como narrativa historiográfica.
  - 3.2. Las imágenes como narrativa iconográfica en historiografía.
  - 3.3. La literatura como narrativa plástica en historiografía.

## **Bibliografía Básica.**

1. Idea de la historia – Collingwood.
2. Historia cultural y educación – Popkewitz Thomas.
3. Posmodernidad y educación – Alicia de Alba.
4. Tramas y espejos – Aguirre Lora Maria Esther.
5. Escuela, historia y poder. – Martínez Boom Alberto.

## **10. UNIDAD DE CONOCIMIENTO. SEMINARIO DE ANTROPOLOGÍA HERMENÉUTICA.**

**LÍNEA EJE. HISTÓRICO-FILOSÓFICA.**

**FASE DE FORMACIÓN: BÁSICA**

**CARÁCTER: OPTATIVA.**

**SEMESTRE: 7**

**Propósito.** Analizar desde una interpretación de la antropología, el capital simbólico de los sujetos y sus implicaciones en el campo de la educación.

**Presentación del programa.** La antropología en general se orienta al estudio del hombre, y en el aspecto filosófico, se aboca a estudiar las condiciones de posibilidad del fenómeno humano, es decir, sus características distintivas. La antropología hermenéutica focaliza su interés en el carácter óntico de la vida humana, siendo el comprender un rasgo inequívocamente distintivo y, por lo tanto, esencial para la existencia del hombre, en esta Unidad de conocimiento se considera y concibe a la educación como un proceso de fuerte y enraizado carácter cultural institucional (pero vivo, variable y multifacético) cuya preocupación central es el hombre en tanto sujeto de la educación.

### **Contenidos:**

**Momento Didáctico I.** La comprensión de lo que es el hombre sólo puede alcanzarse indagando y reflexionando sobre aquello que transforma o convierte a un ser vivo en un ser humano. Por ello es obligado plantearse la pregunta sobre lo que distingue al hombre de otros seres, es decir, la cuestión sobre la diferencia entre

naturaleza y cultura, considerando esta última como el contexto único desde el cual se es posible la emergencia del hombre.

Objetivo. Que los estudiantes comprendan el concepto de cultura y establezcan la diferencia como el concepto de naturaleza, considerando al hombre como el elemento primordial de la cultura y esta a su vez, concebida como un producto histórico y social.

1. Naturaleza y Cultura Humana.
  - 1.1. Naturaleza y cultura: sus rasgos distintivos.
  - 1.2. El hombre como núcleo de la cultura.
  - 1.3. Proceso histórico-sociales y culturales.

**Momento Didáctico II.** Es necesario enfatizar que el hombre puede ser caracterizado como un animal simbólico, es decir, como un ser que existe envuelto, atado y suspendido en una amplia y compleja red de significados (que adquiere formas lingüísticas, religiosas, míticas, artísticas, etc.) a partir de la cual obtiene y comprende el sentido de su existencia, esto es, a partir de la cual interpreta su propia vida.

Objetivo. Que los estudiantes logren concebir al hombre como un ser esencialmente simbólico, que adquiere su identidad a partir del enclave cultural al que pertenece y a partir de ese límite, es que puede salir al encuentro con los otros.

2. El capital simbólico del ser humano.
  - 2.1. Estructura narrativa de la vida humana.
  - 2.2. Identidad y pertenencia cultural.
  - 2.3. La fusión horizontal y el dilema existencial mismidad-alteridad.

**Momento Didáctico III.** Ante tal diversidad cultural, se plantea la necesidad de una educación intercultural que permita conocer (este es, intentar una aproximación hermenéutica) las tradiciones culturales de unos pueblos respecto a otros. Las sociedades abiertas que los nuevos tiempos requieren engendrar deben intentar a la vez proteger y dar continuidad a su propia cultura, reconocer y recuperar lo que son y significan otras comunidades humanas.



Objetivo. Que los estudiantes analicen el carácter cultural de los procesos educativos que, centrados en el hombre como sujeto de la educación, llegan a constituirse en procesos institucionales, pero siempre en relación al enclave cultural en que se encuentran, lo que hace necesario plantear la necesidad de una educación intercultural.

3. El sujeto de la educación.
  - 3.1. El debate en torno al sujeto: concepción filosófica y social.
  - 3.2. La institucionalización de los procesos educativos en el seno de las culturas.
  - 3.3. Diversidad cultural y educación intercultural.
  - 3.4. Culturas escolares.

### **Bibliografía Básica.**

1. Hermenéutica, educación y ética. – Arrian, Samuel y José Rubén.
2. Descripción fenomenológica. – Ardiles, Osvaldo.
3. La cultura como praxis – Bauman, Zygmunt.
4. Antropología filosófica. – Cassirer, Ernst.
5. Filosofía de las formas simbólicas. El lenguaje. – Cassirer Ernst.
6. Definición de la cultura. – Echeverría, Bolívar.
7. Los límites de la interpretación – Eco, Humberto.
8. La rama dorada. – Frazer, James George.
9. La hermenéutica – Ferraras, Mauricio.
10. El malestar en la cultura – Freud, Sigmund.
11. La hermenéutica del sujeto – Foucault, Michel.
12. Coraje y verdad- Foucault, Michel,
13. Homos educandos: antropología filosófica de la educación – Fullat.
14. Filosofías de la educación. Paideia – Fullan.
15. Verdad y Método – Gadamer, Hans Georg.
16. Antropología Cultural – Marvin, Harris.
17. La hermenéutica contemporánea – Maceias Faifan.

- 18. La identidad humana. El método V. La humanidad de la humanidad – Morín, Edgar.
- 19. La lente antropológica – Peacock.
- 20. La transformación hermenéutica de la fenomenología – Rodríguez, Ramón.
- 21. El multiculturalismo y la política del reconocimiento – Taylor, Charles.
- 22. Observaciones sobre la Rama Dorada de Frazer – Wittgenstein, Ludwig.
- 23. La hermenéutica: de exégesis bíblica a la lengua común de la cultura – Martínez, Francisco José.

**2.4. La crítica a programas de estudio de la Línea Eje de Formación Histórico-Filosófica del plan de estudios (1103) de la carrera de Pedagogía.**

Con base a los programas analíticos presentados en el subtema anterior, en este apartado se presenta la crítica a dichos programas a partir de los 17 puntos metodológicos establecidos.

**1. Unidad de conocimiento. Antropología pedagógica (obligatoria de primer semestre)**

<b>Noción de la profesión que subyace en el programa</b>	No se especifica.
<b>Relación del programa con el perfil profesional</b>	Se menciona de manera implícita de que el Pedagogo al finalizar la unidad de conocimiento obtendrá los conocimientos teóricos y metodológicos para transformar su praxis pedagógica a través de la reflexión y comprensión de la práctica educativa, desde un enfoque crítico.

<p><b>Relación del programa con el campo laboral</b></p>	<p>No se menciona la relación del programa con el campo laboral, sin embargo, en un apartado puede interpretarse de que el Pedagogo en su praxis educativa pudiera generar en los Otros una reflexión del ser humano en cuanto Antropología Pedagógica.</p>
<p><b>Relación del programa con los objetivos del plan de estudios</b></p>	<p>Se relaciona el propósito básico de la Unidad de conocimiento con el objetivo general de la carrera, en cuanto a la reflexión, análisis y crítica de la realidad humana desde la perspectiva educativa.</p>
<p><b>Relación del programa con los propósitos de la Línea Eje</b></p>	<p>Existe relación del propósito de la Línea Eje de Formación con el propósito de la Unidad de conocimiento, ambas tienen como finalidad abarcar el significado histórico de la educación del ser humano en el mundo.</p>
<p><b>Posicionamiento epistemológico</b></p>	<p>Interpretativa – comprensiva.</p>
<p><b>Sustento ideológico del programa</b></p>	<p>Humanista desde la perspectiva Eurocéntrica.</p>
<p><b>Referencias hacia otras unidades de conocimiento</b></p>	<p>No se menciona como tal la relación con otras Unidades de Conocimiento, sin embargo, en la presentación del programa se hace referencia a que se relaciona con las unidades de primer</p>

	<p>semestre y todas aquellas que en el transcurso de la formación del pedagogo tienen como propósito fundamental ideas humanísticas y culturales en un tiempo y espacio específico.</p>
<p><b>Perspectiva teórica del programa</b></p>	<p>Multidisciplinario: Antropológico, Histórico, Axiológico, Teleológico y Filosófico.</p>
<p><b>Ejes de articulación</b></p>	<p>Socio pedagógico e Investigación Pedagógica.</p>
<p><b>Organización temática</b></p>	<p>En el primer momento didáctico se hace una relación del campo de la pedagogía con el de la antropología a fin de comprender e interpretar conceptualmente la práctica de la Pedagogía en el campo Antropológico.</p> <p>En el segundo momento didáctico una vez establecidos conceptualmente el campo de la Pedagogía y la Antropología, se aborda conceptualmente y en su práctica la Pedagogía Antropológica, por último, en el tercer momento didáctico se trata temas relacionados a la formación del hombre en la actualidad.</p>

<p><b>Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje</b></p>	<p>Se basa en la escuela crítica a partir de realizar actividades como el debate, la investigación, elaboración de ensayos, etc.</p>
<p><b>Fuentes bibliográficas</b></p>	<p>La mayoría de las fuentes bibliográficas se basan en tanto teoría como autores europeos.</p> <p>Es una bibliografía de primera mano.</p> <p>Falta agregar más fuentes bibliográficas ya que solo se integraron 7.</p>
<p><b>Reflexiones generales</b></p>	<p>La unidad de conocimiento Antropología Pedagógica, establece como propósito en particular que el Pedagogo reflexione con base a su realidad los fines, los sentidos y significados de la práctica educativa desde la formación del hombre.</p> <p>El primer momento didáctico como bien lo menciona el programa, busca justificar la relación de la Pedagogía con la antropología, desde sustentos filosóficos, incluyendo temas como: estatus epistemológico de la antropología pedagógica, el carácter filosófico, contenido y ámbitos de la antropología pedagógica.</p> <p>En el segundo momento, se pone en énfasis a la Pedagogía Antropológica cultural desde el proceso de educación en el hombre, teniendo temas como: el concepto de educabilidad y educandidad; antropología de la</p>

	<p>educabilidad y educabilidad; capacidad de aprendizaje y educabilidad de hombre.</p> <p>En el último momento didáctico a partir de identificar el fundamento teórico de la pedagogía en la antropología y de comprender la educación del hombre, se establece reflexionar sobre la formación, educación y humanización en el presente, así mismo, los retos de la educación a futuro.</p> <p>Sin embargo, las bases teóricas desde donde se abordan estos temas corresponden a la Antropología Pedagógica planeada desde Occidente, los contenidos están elaborados desde la comprensión e interpretación de la antropología del hombre alemán.</p>
<p><b>Pertinencia</b></p>	<p>Esta unidad de conocimiento tiene como propósito dar al estudiante de pedagogía un abordaje teórico interpretativo y comprensivo de la Antropología Pedagógica, sin embargo, no se especifica que tal contenido cubra una necesidad el cual el pedagogo tenga que atender en la actualidad en su contexto real, por lo que ello resultaría no pertinente.</p>
<p><b>Vigencia</b></p>	<p>No están actualizados los contenidos en cuanto a la bibliografía, sin embargo, se menciona una supuesta antropología pedagógica pensada en el presente, sería importante anexar temas o bibliografía que aborde el presente desde el contexto real del Pedagogo.</p>

<b>Congruencia</b>	Si existe una relación de los contenidos temáticos, así mismo, la organización de que enseñar primero al estudiante para un proceso de comprensión adecuado, sin embargo, en el tercer momento didáctico se habla de la formación del hombre y su humanización en el presente en general, pero no se establecen problemáticas del contexto en particular en donde se desarrolla el pedagogo, ya que ello podría ayudar a que el Pedagogo se posicione frente a su realidad y así pensar en una educación del porvenir.
<b>Viabilidad</b>	Los contenidos son de carácter teórico, por lo tanto, existe la posibilidad tanto en recursos materiales e infraestructura para ser implementados.

**2. Unidad de conocimiento. Historia General de la educación  
(obligatoria de segundo semestre)**

<b>Noción de la profesión que subyace en el programa</b>	No se especifica.
<b>Relación del programa con el perfil profesional</b>	No se especifica.
	No se especifica.

<b>Relación del programa con el campo laboral</b>	
<b>Relación del programa con los objetivos del plan de estudios</b>	En la presentación del programa se hace mención de que el Pedagogo podrá durante la unidad de conocimiento formarse y desarrollar un pensamiento crítico frente a su presente, se relaciona con el objetivo de la carrera ya que este mismo pretende construir en los pedagogos un pensamiento crítico.
<b>Relación del programa con los propósitos de la Línea-Eje</b>	El programa de la unidad de conocimiento tiene como uno de sus propósitos esclarecer el sentido de la educación a partir de la historia para comprender el presente, así mismo, el propósito de la Línea Eje de formación, por lo que sí existe una relación en cuanto los propósitos.
<b>Posicionamiento epistemológico</b>	Interpretativo – comprensivo
<b>Sustento ideológico del programa</b>	Humanista desde la perspectiva eurocéntrica y norteamericana
<b>Referencias hacia otras unidades de conocimiento</b>	No se menciona la relación con otras Unidades de conocimiento.



<b>Perspectiva teórica del programa</b>	Histórico.
<b>Ejes de articulación</b>	Investigación pedagógica.
<b>Organización temática</b>	Los temas se van desarrollando por temporalidades de la historia, en el primer momento didáctico se establece hacer un acercamiento al quehacer teórico y práctico de la historia; en el segundo momento didáctico se empieza abordar la historia del pasado con los griegos, romanos, finalmente se aborda un poco de la historia del siglo XX.
<b>Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje</b>	No se especifica.
<b>Fuentes bibliográficas</b>	El primer momento didáctico aborda bibliografía de autores actuales europeos y latinoamericanos, en el segundo momento didáctico, autores de los años 40 y son europeos, en el último momento didáctico se recurre a bibliografía actual.  La bibliografía es de primera mano.

<p><b>Reflexiones generales</b></p>	<p>Con base a la elaboración de este programa de estudio, la unidad de conocimiento historia general de la educación, en su primer momento esclarece la conceptualización de la historia y su laborar en el campo de la educación, en el segundo momento y tercer momento se aborda por temporalidades los momentos históricos más relevantes de la educación, sin embargo, se pretende de manera implícita que el pedagogo durante el semestre reflexione sobre la historia de la educación universal de contextos europeos como en los griegos, alemanes, romanos etc., por lo que no se integra una historia de la educación latinoamericana, sería importante para la formación del Pedagogo integrar la historia de la educación de todos los contextos, ello aportaría una reflexión aún más amplia, así mismo, habría una relación con el objetivo general de la carrera para comprender el presente.</p>
<p><b>Pertinencia</b></p>	<p>El programa es pertinente en cuanto la relación de los propósitos de la unidad de conocimiento con los de la Línea Eje de Formación, no es pertinente en los contenidos teóricos que le serían funcional al Pedagogo para reflexionar sobre su propia historia de la educación.</p>

<p><b>Vigencia</b></p>	<p>Es vigente porque agrega autores actuales que problematizan la práctica de la historia educativa, sin embargo, podría agregarse historia de la educación de América Latina para cumplir con este punto metodológico de vigencia.</p>
<p><b>Congruencia</b></p>	<p>Congruente en cuanto los propósitos establecidos en la Línea Eje de Formación con el de la Unidad de conocimientos.</p> <p>Sin embargo, no se hace alusión ni relación al objetivo general de la carrera</p>
<p><b>Viabilidad</b></p>	<p>Si es viable en recurso, ya que solo es material bibliográfico que se puede encontrar en PDF y dar acceso a los estudiantes.</p>

**3. Unidad de conocimiento. Historia General de la educación en México (obligatoria de tercer semestre)**

<p><b>Noción de la profesión que subyace en el programa</b></p>	<p>No se especifica.</p>
---	--------------------------

<b>Relación del programa con el perfil profesional</b>	No se especifica.
<b>Relación del programa con el campo laboral</b>	No se especifica.
<b>Relación del programa con los objetivos del plan de estudios</b>	El programa de la unidad de conocimiento establece en su propósito básico que el Pedagogo debatirá el estado actual de las prácticas educativas y del discurso pedagógico en México, por lo si se relaciona con el objetivo de la carrera de Pedagogía, en el que en uno de sus párrafos menciona formar pedagogos que sean capaces de reflexionar, analizar y criticar la educación actual.
<b>Relación del programa con los propósitos de la Línea-Eje</b>	El programa de la unidad de conocimiento establece que el Pedagogo comprenderá el devenir histórico de la educación en México, el objetivo de la línea eje de formación se establece bajo esta misma perspectiva de comprender los saberes históricos y filosóficos de la educación.
<b>Posicionamiento epistemológico</b>	Interpretativo – Comprensivo

<b>Sustento ideológico del programa</b>	Crítico, desde la educación en México.
<b>Referencias hacia otras unidades de conocimiento</b>	No se especifica
<b>Perspectiva teórica del programa</b>	Histórico
<b>Ejes de articulación</b>	Investigación pedagógica.
<b>Organización temática</b>	<p>No tiene una organización concreta del temario, pero con base a los momentos didácticos se estructura de manera lineal la historia de la educación en México.</p> <p>En el primer momento didáctico se aborda la educación en México desde lo antiguo hasta lo colonial.</p> <p>En el segundo momento didáctico se aborda la nueva república mexicana.</p> <p>Y en el tercer momento didáctico la historia de la educación en la revolución mexicana.</p>
<b>Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje</b>	No se especifica.

<p><b>Fuentes bibliográficas</b></p>	<p>La bibliografía permanece a fuentes mexicanas.</p> <p>Es de primera mano, sin embargo, solo se proponen 9 fuentes bibliográficas.</p>
<p><b>Reflexiones generales</b></p>	<p>El programa de esta unidad de conocimiento con respecto a los puntos metodológicos establecidos y bajo la perspectiva de realizar una crítica desde las pedagogías latinoamericanas cumple en sus propósitos establecidos y en su contenido la importancia de formar en el pedagogo una concientización de su propia historia mexicana, sin embargo, sería importante que se aborden temas de la historia de la educación antes de ser colonizados, así mismo, acontecimientos históricos educativos más actuales, esto mismo, nos sigue mostrando que la Historia y Filosofía que forma a la Pedagogía sigue estando establecida a partir de los acontecimientos después de la colonización, como si no hubiese una Historia o Filosofía antes de.</p>
<p><b>Pertinencia</b></p>	<p>Es pertinente en cuanto la relación de los propósitos de la línea Eje de Formación y el de la carrera de Pedagogía, así mismo, con lo que implica el concepto de la Unidad de Conocimiento, es decir, se trata de la</p>

	Historia de la Educación en México y justo, la elaboración del programa va hacia la misma línea.
<b>Vigencia</b>	No es vigente, ya que no se aborda la Historia de la Educación actual.
<b>Congruencia</b>	El propósito de la unidad de conocimiento es dar un enfoque histórico de la educación que permita comprender las temporalidades, sin embargo, no se abordan temas de la Historia de la Educación en México actual, e incluso no se aborda la Historia de la Educación en México desde antes de ser colonizados, ello podría ayudar al pedagogo a construir un pensamiento aún más crítico y consciente de la Historia de la Educación en México.
<b>Viabilidad</b>	Es viable en cuanto al alcance del material bibliográfico para los alumnos.

**4. Unidad de Conocimiento: Seminario de historia de la Pedagogía y la Educación en América Latina. (Optativa de tercer semestre)**

<b>Noción de la profesión que subyace en el programa</b>	No se especifica.
--	-------------------

<b>Relación del programa con el perfil profesional</b>	No se especifica.
<b>Relación del programa con el campo laboral</b>	No se especifica.
<b>Relación del programa con los objetivos del plan de estudios</b>	No se especifica en este programa de estudios una relación con los objetivos del plan de estudio, sin embargo, se hace alusión a conceptos como que el pedagogo durante el semestre realizará proceso de reflexión con base a la Historia de la Pedagogía y la Educación en América Latina.
<b>Relación del programa con los propósitos de la Línea Eje de Formación</b>	Hay una relación en cuanto la comprensión del devenir histórico y trascendencia de la Historia en el contexto Educativo Latinoamericano.
<b>Posicionamiento epistemológico</b>	Interpretativo-Comprensivo
<b>Sustento ideológico del programa</b>	Crítico Latinoamericano.



<b>Referencias hacia otras unidades de conocimiento</b>	No se mencionan otras unidades de conocimiento.
<b>Perspectiva teórica del programa</b>	Histórico Sociológico, Político y Cultural.
<b>Ejes de articulación</b>	Socio Pedagogía.
<b>Organización temática</b>	No hay una secuencia didáctica de los temas, ni coherencia en su estructura, por ejemplo, el momento didáctico 1, se habla del liberalismo y el positivismo en la Educación Latinoamericana, el momento didáctico 2 el populismo y la educación, el contexto Latinoamericano de 1935 y 1995, el momento didáctico tres el desarrollismo, la Pedagogía funcionalista y la educación de 1955 a 1965.
<b>Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje</b>	No se hace mención.
<b>Fuentes bibliográficas</b>	La bibliografía corresponde a autores Latinoamericanos. Es una bibliografía actual. Bibliografía de primera mano.

	Falta agregar más bibliografía, ya que solo se recurre a 10.
<b>Reflexiones generales</b>	<p>En el programa de esta unidad de conocimiento sus propósitos no están relacionados con el objetivo general de la carrera, así mismo, se carece de una estructura temática continua para abordar los temas de la educación en América Latina, resulta impresionante que en América Latina tenemos una amplia Historia de la Educación y que en esta unidad de conocimientos se sigan abordando temas desde la perspectiva Norteamericana y Europea, como el positivismo y funcionalismo, cabe preguntarse, ¿La historia de América Latina no existe o no es por sí sola sin Norteamérica o Europa?</p> <p>Así mismo, no se abordan las problemáticas de América Latina en el campo de la educación ni del pasado, ni del presente, ni del porvenir, eso pudiese aportar a la formación de los futuros pedagogos y a cumplir el objetivo de la carrera de Pedagogía.</p>
<b>Pertinencia</b>	Es pertinente en la bibliografía de autores latinoamericanos, sin embargo, no es pertinente en cuanto la relación de los objetivos del plan de estudios y en la línea eje de formación, así mismo, no se aborda la Educación Latinoamericana actual, solo se da un acercamiento, aún existen muchos más temas importantes de la Historia

	de la Educación Latinoamericana de la cual no se habla.
<b>Vigencia</b>	Los temas no están vigentes, la bibliografía sí.
<b>Congruencia</b>	No es congruente en cuanto al objetivo general de la carrera, nos hace mención de la importancia de forma pedagogos que respondan a la necesidad de la educación actual en México, los contenidos establecidos en esta unidad de conocimientos solo nos dan una reflexión de un cierto periodo de la educación latinoamericana y, aun así, son temas desarrollados en Europa o Norteamérica para América latina, como el funcionalismo, no se ve a fondo la educación latinoamericana.
<b>Viabilidad</b>	Viable en cuanto el acceso a las fuentes bibliográficas para los alumnos.

**5. Unidad de Conocimiento: Seminario de axiología y teleología.  
(Obligatoria de cuarto semestre)**

<b>Noción de la profesión que subyace en el programa</b>	No se menciona.
--	-----------------

<b>Relación del programa con el perfil profesional</b>	No se menciona.
<b>Relación del programa con el campo laboral</b>	No se menciona.
<b>Relación del programa con los objetivos del plan de estudios</b>	El propósito básico de esta unidad de conocimiento está establecido a partir de que el Pedagogo comprenderá la formación humana a través de la axiología y teleología educativa, por lo que no se especifica una relación con los objetivos del plan de estudios ni con el objetivo general de la carrera.
<b>Relación del programa con los propósitos de la Línea Eje de Formación.</b>	Se relaciona el programa de esta unidad de conocimiento en cuanto la comprensión de los saberes filosóficos de la axiología y teleología
<b>Posicionamiento epistemológico</b>	Interpretativo-Comprensivo
<b>Sustento ideológico del programa</b>	Eurocéntrico.
	No se especifica, ni menciona.

<b>Referencias hacia otras unidades de conocimiento</b>	
<b>Perspectiva teórica del programa</b>	Filosófica, Histórica, Axiología y Teleología.
<b>Ejes de articulación</b>	No se especifica, ni menciona.
<b>Organización temática</b>	Los contenidos temáticos de esta unidad de conocimiento se elaboraron a partir de comprender en el primer momento didáctico los conceptos de axiología y teleología, en el segundo momento didáctico se establecen temas que relacionan la Pedagogía con la práctica axiológica y teleológica, el tercer momento didáctico se aborda en específico el tema de axiología en relación con la formación humana y la construcción de valores.
<b>Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje</b>	No se especifica.
<b>Fuentes bibliográficas</b>	La Bibliografía corresponde a autores europeos y norteamericanos. Es una bibliografía de primera mano.

	Solo se sugieren 3 fuentes.
<b>Reflexiones generales</b>	<p>Esta unidad de conocimiento establece analizar temas filosóficos importantes en la formación del Pedagogo como la axiología, sin embargo, la perspectiva desde la cual se elabora el programa corresponde al contexto histórico y social que no son vigentes en el presente, así mismo, se conceptualiza la práctica axiológica desde autores norteamericanos y europeos por lo que esto no permite la relación del programa con el objetivo general de la carrera, así mismo, no permite que el Pedagogo a partir de su propia realidad problematice la educación del presente en términos axiológicos, justamente porque el contenido temático y la bibliografía solo permiten crear conocimiento teóricos en el Pedagogo desde otras perspectivas históricas, mas no desde su propia realidad, esta unidad de conocimiento da cuenta de la elaboración de contenidos que no pertenecen a la realidad del contexto en donde se forma el Pedagogo.</p>
<b>Pertinencia</b>	<p>Es pertinente en cuanto incorporar conceptos filosóficos y la perspectiva de ciertos autores en la axiología y teleología, sin embargo, no es pertinente en nuestro contexto, ya que solo es un fundamento teórico de autores de otros períodos históricos y sociales que no problematizan los valores en nuestra realidad.</p>

<b>Vigencia</b>	No, no es vigente, son autores de otros contextos históricos y sociales.
<b>Congruencia</b>	Es congruente en tanto fundamentos filosóficos, históricos y pedagógicos, pero no en cuanto el objetivo general de la carrera.
<b>Viabilidad</b>	Viabilidad para acceder al material bibliográfico.

**6. Unidad de conocimiento: Ética Y Práctica Profesional del Pedagogo (Obligatoria de 5 semestre)**

<b>Noción de la profesión que subyace en el programa</b>	En este programa se hace mención de que el pedagogo requiere ser un profesionista en el orden ético de sus prácticas para que atienda las necesidades inmediatas de la sociedad.
<b>Relación del programa con el perfil profesional</b>	En el momento didáctico IV de esta unidad de conocimiento en unos de sus temas se especifica que el pedagogo será capaz de identificar los

	problemas de la ética en las diferentes áreas de intervención laboral de la Pedagogía.
<b>Relación del programa con el campo laboral</b>	En el momento didáctico IV se establecen temas que abordan la ética en la intervención laboral del pedagogo.
<b>Relación del programa con los objetivos del plan de estudios</b>	El programa menciona la importancia de que el pedagogo atienda las necesidades de la sociedad con un perfil profesional ético, por lo tanto, si existe relación con los objetivos del plan de estudios.
<b>Relación del programa con los propósitos de la Línea Eje de Formación.</b>	El momento didáctico I Y II, abordan la importancia de la historicidad de la ética hasta el presente y su devenir por lo que se relaciona con el objetivo de la línea eje de formación.
<b>Posicionamiento epistemológico</b>	Interpretativo-Comprensivo-Práctico
<b>Sustento ideológico del programa</b>	Eurocéntrico.
<b>Referencias hacia otras unidades de conocimiento</b>	



	Educación Ambiental, Educación Sexual y de Género, Derechos Humanos.
<b>Perspectiva teórica del programa</b>	Filosófica, Histórica, Sociológica, Cultural y Axiología.
<b>Ejes de articulación</b>	Socio Pedagogía y Didáctica pedagógica, Investigación pedagógica.
<b>Organización temática</b>	<p>En el primer momento didáctico se aborda el concepto teórico filosófico de la ética.</p> <p>En el momento didáctico II, se analiza la ética en el campo de la educación.</p> <p>En el momento didáctico III a partir de filósofos europeos se identifica la influencia de estos autores en el modelo educativo actual.</p> <p>En el último momento didáctico, se identifican los problemas actuales de la ética en cuanto los contextos de intervención laboral de la pedagogía.</p>
<b>Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje</b>	No se especifica.
<b>Fuentes bibliográficas</b>	La bibliografía es de autores europeos.

	Las fuentes son de primera mano.
<b>Reflexiones generales</b>	<p>El programa de esta unidad de conocimiento los primeros cuatro momentos didácticos están fundamentados a partir de conceptos teóricos establecidos por autores europeos, la conceptualización que se hace de ética y su práctica en la educación se analiza y reflexiona desde otros contextos históricos y sociales como bien se ha mencionado el europeo, sería importante, que la perspectiva ética de la educación pudiera abordarse desde la realidad del Pedagogo, solo un momento didáctico del programa de esta unidad aterriza la ética en cuanto las intervenciones pedagógicas que debe realizar el pedagogo en la actualidad, mismo momento didáctico ha sido el único de todos los programas que forman esta línea eje de formación Histórico Filosófica que habla de la intervención del pedagogo en su campo laboral, resulta preocupante que los conceptos que son parte de la formación del pedagogo no corresponden o problematicen la realidad.</p>
<b>Pertinencia</b>	<p>Es pertinente en cuanto analizar e identificar los problemas que enfrenta la ética actual en los diferentes campos de intervención de la Pedagogía, sin embargo, no es pertinente porque solo se aborda la ética desde el contexto europeo.</p>

<b>Vigencia</b>	<p>La bibliografía no es vigente.</p> <p>En el momento didáctico IV los temas si lo son, ya que aborda los campos de intervención actual de la Pedagogía.</p>
<b>Congruencia</b>	<p>La organización temática tiene congruencia, como se ha mencionado anteriormente el momento didáctico IV en congruente en la formación del Pedagogo actual.</p> <p>No es congruente en la bibliografía y los conceptos de ética y moral ya que son establecidos desde el contexto europeo</p>
<b>Viabilidad</b>	<p>Es viable en cuanto el material de lectura que se puede acceder a el por internet o libros.</p>

**7. Unidad de conocimiento: Temas selectos de historia de educación (Optativa de 5 semestre)**

<b>Noción de la profesión que subyace en el programa</b>	No se menciona.
	No se menciona.

<b>Relación del programa con el perfil profesional</b>	
<b>Relación del programa con el campo laboral</b>	No se hace mención
<b>Relación del programa con los objetivos del plan de estudios</b>	No hay relación.
<b>Relación del programa con los propósitos de la Línea Eje de Formación.</b>	El programa de esta unidad de conocimiento se relaciona con los propósitos de la línea Eje de Formación en incluir la perspectiva de conocer, analizar y comprender la Historia de la Educación.
<b>Posicionamiento epistemológico</b>	Interpretativo – Comprensivo
<b>Sustento ideológico del programa</b>	Europeo y Latinoamericano.
<b>Referencias hacia otras unidades de conocimiento</b>	Teoría Curricular y Elaboración de planes y programas.
<b>Perspectiva teórica del programa</b>	Histórica y Sociológica.

<b>Ejes de articulación</b>	Didáctica e investigación pedagógica.
<b>Organización temática</b>	En el primer momento didáctico se aborda el desarrollo histórico de la educación secundaria en Europa; en el segundo momento didáctico el desarrollo de la educación secundaria en América Latina y en el último momento la Historia de la educación secundaria en México.
<b>Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje</b>	Se menciona realizar estudios tópicos temáticos sobre la Historia de la educación en secundarias en Europa, sus planes de estudios, así mismo, uno alineado a la educación secundaria en América Latina y, por último, un seminario que estudiará la educación secundaria en México.
<b>Fuentes bibliográficas</b>	Las fuentes bibliográficas corresponden a autores europeos y mexicanos.  Son fuente de primera mano.  Solo se proponen 7 bibliografías.
<b>Reflexiones generales</b>	El programa de esta unidad en la estructura de sus momentos didácticos establece de manera implícita el cumplimiento de los objetivos del plan

	<p>de estudios y el objetivo de la carrera ,en estos momentos didácticos se propone analizar sobre la historia de la educación secundaria, se realizan estudios tópicos sobre sus planes de estudios, esto permite que el pedagogo pueda tener una reflexión, crítica y análisis sobre la educación actual, el orden temático es pertinente y congruente, ya que si se recurre a la Historia de la educación en Europa, pero sólo como una perspectiva de análisis fundamental, no como una base que guíe toda la unidad de conocimiento, posterior a ello, se aterriza en la educación secundaria en América Latina y en México por lo que brinda al Pedagogo una panorama más amplio de su realidad.</p>
<b>Pertinencia</b>	<p>Es pertinente en cuanto incorporar temas que tengan que ver con el contexto en el que se forma el pedagogo, por ejemplo, el de la Educación Secundaria en América Latina y en México.</p>
<b>Vigencia</b>	<p>Si es vigente, porque en su metodología de enseñanza aprendizaje analizan los planes de estudios actuales.</p>
<b>Congruencia</b>	<p>Existe congruencia con el orden temático y el análisis histórico que se elabora en cada momento didáctico,</p>

	sin embargo, no lo es en cuanto los objetivos del plan de estudios y el objetivo general de la carrera de Pedagogía.
<b>Viabilidad</b>	Se puede acceder al material y recursos bibliográficos.

**8. Unidad de conocimiento: Taller de Historiografía de la Educación (Optativa de 6 semestre)**

<b>Noción de la profesión que subyace en el programa</b>	No se especifica.
<b>Relación del programa con el perfil profesional</b>	No se menciona.
<b>Relación del programa con el campo laboral</b>	No se menciona.
<b>Relación del programa con los objetivos del plan de estudios</b>	No hay relación
<b>Relación del programa con los propósitos de la Línea Eje de Formación.</b>	El programa menciona la importancia del sentido histórico, por lo que existe

	una relación implícita con el propósito de la línea eje de formación.
<b>Posicionamiento epistemológico</b>	<b>Práctico.</b>
<b>Sustento ideológico del programa</b>	No se especifica.
<b>Referencias hacia otras unidades de conocimiento</b>	Historia de la Educación General
<b>Perspectiva teórica del programa</b>	Histórica y Cultural.
<b>Ejes de articulación</b>	Investigación pedagógica.
<b>Organización temática</b>	<p>En el primer momento didáctico, se incorporan temas para analizar el concepto de historiografía y su relación con la Historia de la educación.</p> <p>En el segundo momento didáctico se estudia la Historia de la educación desde la posmodernidad.</p> <p>En el tercer momento didáctico se abordan los campos de estudio de la historiografía educativa y el recurso de la narrativa.</p>



<p><b>Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje</b></p>	<p>El programa menciona que se realizará un proyecto historiográfico propio que ha sido poco estudiado en la educación.</p>
<p><b>Fuentes bibliográficas</b></p>	<p>Las fuentes son de primera mano. Solo se anexan 7 bibliografías.</p>
<p><b>Reflexiones generales</b></p>	<p>El programa de esta Unidad de conocimiento sólo aborda desde perspectivas teóricas la historiografía de la educación, no se relaciona con los objetivos del plan de estudios, ni con el objetivo general de la carrera de Pedagogía, así mismo, no establece un propósito que permita identificar que obtendrá el pedagogo en su formación a partir de esta Unidad de conocimiento.</p>
<p><b>Pertinencia</b></p>	<p>El programa de esta unidad de conocimiento no es pertinente ya que no se relaciona con los objetivos de la carrera de Pedagogía y no hay un propósito establecido del porque realizar estudios historiográficos o en que aportaría en la formación del pedagogo.</p>
<p><b>Vigencia</b></p>	

	La bibliografía es vigente, sin embargo, no se tiene un propósito claro de la aportación que hace esta unidad de conocimiento a la formación teórica y práctica del pedagogo.
<b>Congruencia</b>	Es congruente en tanto fundamentos teóricos, pero no es congruente con el objetivo de la carrera, ni tampoco con lo que realmente se espera de la Unidad de conocimiento.
<b>Viabilidad</b>	Es viable en el material bibliográfico ya que se puede acceder a él por internet.

**9. Unidad de conocimiento: Seminario de Antropología Hermenéutica (Optativa de 7 semestre)**

<b>Noción de la profesión que subyace en el programa</b>	No se menciona
<b>Relación del programa con el perfil profesional</b>	No se menciona
<b>Relación del programa con el campo laboral</b>	No se menciona

<b>Relación del programa con los objetivos del plan de estudios</b>	No se menciona
<b>Relación del programa con los propósitos de la Línea Eje de Formación.</b>	En el programa de esta unidad de conocimiento en cada momento didáctico se establece la comprensión del hombre como elemento primordial de la cultura concebido como un producto histórico y social, así mismo, el hombre centrado como sujeto de la educación esto se relaciona con el objetivo de la línea eje de formación.
<b>Posicionamiento epistemológico</b>	Interpretativo-comprensivo
<b>Sustento ideológico del programa</b>	Eurocéntrico.
<b>Referencias hacia otras unidades de conocimiento</b>	Antropología pedagógica, Filosofía de la Educación, Cultura Ideología y Educación e Historia de la Educación General.
<b>Perspectiva teórica del programa</b>	Histórica, Filosófica, Antropológica, Cultural y sociológica.

<b>Ejes de articulación</b>	Investigación pedagógica y Socio Pedagogía.
<b>Organización temática</b>	<p>El primer momento didáctico se estructura a partir de enfatizar el capital simbólico del ser humano.</p> <p>El segundo momento didáctico se centra en concebir al hombre como un ser simbólico en el cual la cultura crea su identidad.</p> <p>El tercer momento didáctico, se estructura en el análisis de la cultura en los procesos educativos centrados en el hombre, como sujeto de la educación</p>
<b>Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje</b>	No se menciona.
<b>Fuentes bibliográficas</b>	<p>La bibliografía corresponde a autores europeos.</p> <p>Las fuentes son de primera mano.</p>
<b>Reflexiones generales</b>	El programa de esta unidad de conocimiento sólo propone en su propósitos básicos, en su organización temática y en su bibliografía formar al pedagogo con bases teóricas de la Antropología Hermenéutica, así

	<p>mismo, no hay una relación explícita ni implícita con los objetivos del plan de estudios ni con el objetivo general de la carrera de Pedagogía, la bibliografía como bien se ha mencionado está estructurada desde autores europeos, sería importante que si se aborda esta unidad de conocimiento solo para adquirir conocimientos teóricos analizar y reflexionar sobre ellos se abordarán también desde la perspectiva hermenéutica del contexto social e histórico real del Pedagogo, ya que pudiera darle un panorama más amplio de cómo hacer uso en su práctica de la Antropología y la Hermenéutica en la actualidad.</p>
<b>Pertinencia</b>	<p>Es pertinente en cuanto fundamentos teóricos, pero no tiene relación con el objetivo de la carrera, tampoco con las áreas de intervención de la Pedagogía, ni con la realidad en la que se desarrolla actualmente el campo educativo.</p>
<b>Vigencia</b>	<p>No es vigente, solo se tratan temas teóricos que no se relacionan con ninguna práctica que pudiese desarrollar el pedagogo.</p>
<b>Congruencia</b>	<p>Es congruente en cuanto fundamento teórico, sin embargo, la bibliografía nos da a saber que son temas establecidos desde fundamentos</p>

	<p>Europeos, no se aterriza la Hermenéutica Antropológica en nuestro contexto.</p>
<p><b>Viabilidad</b></p>	<p>Es viable en cuanto el acceso a la bibliografía ya que puede encontrarse en internet o libros.</p>

### **Capítulo 3. Propuesta de ejes transversales para la reestructuración de los programas educativos de la Línea Eje de Formación Histórico Filosófica**

El presente capítulo está estructurado a partir de la propuesta de incorporar ejes transversales a los contenidos de la Línea Eje de Formación Histórico Filosófica del plan de estudios 1003 de la carrera de Pedagogía en la FES Aragón, como primer momento, nos es importante realizar un fundamento teórico y metodológico de la importancia curricular de los Ejes Transversales en el Currículo, posterior a ello, problematizamos a partir de la realidad educativa y formación del Pedagogo en la FES Aragón la necesidad de agregar tres ejes transversales importantes: Pedagogías Críticas Latinoamericanas, Epistemologías del Sur y Filosofía de la liberación Latinoamericana, con base a estas tres categorías de transversalidad realizamos la propuesta desarrollando en cada una de ellas su fundamento teórico pedagógico para su incorporación como temas de análisis, reflexión y crítica en los contenidos de la Línea Eje de Formación Histórico Filosófica.

#### **3.1. Fundamento teórico y metodológico de los ejes transversales en el Currículo**

A partir de la década de los noventa del siglo pasado, se inició el proyecto de incluir en el currículo temas de transversalidad, los cuales reflejan la necesidad e importancia de que los alumnos respondan a los problemas sociales con la

capacidad de poder interpretar, comprender y transformar su realidad, lo cual permite generar un currículo que relacione el saber académico, con el saber cotidiano. “La educación no puede entenderse como un hecho aislado sino en mutua dependencia y relación con el aspecto social, cultural y personal del individuo” (Jáuregui, 2018, p.8)

La transversalidad se comprende como un instrumento para fortalecer el proceso formativo en cada uno de los estudiantes, conecta los saberes de manera coherente para vincular la realidad de los sujetos y poder construir conocimientos posibles de transformar contextos locales, regionales y nacionales.

Según la Comisión Nacional Ampliada de Transversalidad, 2002, citado en Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, 2004, conceptualizan la transversalidad como:

Enfoque Pedagógico que aprovecha las oportunidades que le ofrece el currículo, incorporado en los procesos de diseño, desarrollo, evaluación y administración curricular, determinados aprendizajes para la vida, integradores y significativos, dirigidos al mejoramiento de la calidad de vida individual y social. (p.20)

Como menciona la Comisión Nacional Ampliada de Transversalidad, los ejes transversales se fundamentan en una práctica pedagógica que pretende realizar propuestas de contenidos fundamentados en un análisis profundo de las demandas educativas actuales.

Según González Lucini (2004) citado en Fernández, 2005.

Los Temas Transversales son, en el fondo, una propuesta curricular concreta, que pretende responder al desafío de un plan de acción educativo que hoy la sociedad nos está demandando y que ha de traducirse en el gran reto del desarrollo del humanismo, es decir, en ser capaces de dotar de contenido humanista a la globalidad de nuestros proyectos educativos (p.104).

Por lo tanto, los ejes transversales tienden a atender desde la práctica curricular las preocupaciones de la sociedad global desde la mirada pedagógica, es importante mencionar que los ejes transversales no son la creación de nuevas asignaturas o unidades de conocimiento, ni tampoco como actividades extracurriculares.

González Lucini (1994) citado en Mateo, 2010, presenta algunas características de los contenidos transversales:

1. Los contenidos transversales no aparecen asociados a ninguna asignatura ni área concreta de conocimiento sino a todas.
2. Son contenidos que hacen referencia a los problemas y conflictos de gran trascendencia (social, política, humana y didáctica), que se producen en la época actual, y frente a los que surge una toma de posición personal y colectiva.
3. Son a su vez, contenidos relativos fundamentalmente a valores y actitudes. Los temas transversales tienen una ineludible carga valorativa. (p. 6).

Con base a lo anterior, los ejes transversales abarcan cualquier unidad de conocimiento con el propósito de que, los contenidos temáticos se analicen, reflexionen, critiquen, reconstruyan y transformen desde el tema incorporado como eje transversal. La propuesta que determina los ejes transversales es de corte teórico humanista, el cual permite que los sujetos cuestionen, problematicen y resuelvan conflictos sociales del mundo actual desde la perspectiva pedagógica.

Ferrini, (1997) menciona características primordiales de los ejes transversales:

- Dimensión humanista.
- Responden a situaciones socialmente problemáticas.
- Dimensión intencional.
- Contribuyen al desarrollo integral de la persona.
- Apuesta por una educación en valores
- Ayudan a definir la identidad del centro.



- Impulsan la relación de la escuela con el entorno.
- Están presentes en el conjunto del proceso educativo.
- Están abiertos a una evolución histórica y a incorporar nuevas formas de educar. (p. 5).

Estas características encaminan a los ejes transversales en un currículo que permite que los contenidos desarrollados se vean implicados en la crítica y reflexión.

Los temas de transversalidad permiten el diálogo entre el saber académico y el mundo exterior, por ello, es importante que estén estructurados a partir de la realidad educativa con sus propias necesidades y problemáticas, así mismo, deben estar desarrollados para renovar la praxis pedagógica fuera del aula.

Los ejes transversales no se pueden separar de lo conceptual, procedimental y actitudinal, cuando hablamos del contenido conceptual nos estamos refiriendo al conocimiento que generamos a partir de los conceptos teóricos, procedimental se relaciona con el saber hacer, es decir, la práctica, ejecución, resolución de problemas, habilidades y destrezas, actitudinal están constituidos por actitudes dirigidas al equilibrio personal y la convivencia social de cada individuo.

Por ello, los ejes transversales son una propuesta a la educación tanto en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que buscan la formación integral de profesionistas que, más allá de poseer conocimientos comprendan las diversas esferas del mundo actual, respondiendo a las necesidades sociales emergentes.

### **3.2. Los Ejes transversales como propuesta Curricular en la Línea Eje de Formación Histórico Filosófica.**

Como ya hemos mencionado, los ejes transversales se elaboran desde la necesidad de la sociedad en el campo educativo, durante esta investigación hemos reiterado con base a nuestro objeto de estudio y objetivos de investigación la importancia de la formación del pedagogo a partir de su realidad histórica y filosófica. Basándonos en el objetivo general de la carrera de pedagogía en FES Aragón en el plan de

estudios 1103 establece “Formar profesionistas capaces de realizar una práctica pedagógica partiendo del análisis crítico y reflexivo de la realidad educativa, con base en los fundamentos teórico-metodológicos y técnicos de la disciplina, a través de un proceso de formación” (Plan de Estudios 1103, 2002, p.58).

Nuestro objeto de estudio está dirigido hacia los programas y contenidos analíticos elaborados en la Línea Eje de Formación Histórico Filosófica, en el cual a partir de un análisis y evaluación de los mismos su elaboración está sustentada bajo un fundamento teórico, ideológico y epistemológico eurocéntrico.

¿Cómo puede el pedagogo realizar un análisis crítico y reflexivo de la realidad educativa mexicana cuando los contenidos teóricos corresponden a una visión Eurocéntrica y Norteamericana?

¿Qué otros contenidos deben formar al pedagogo para hacer una lectura crítica de la realidad educativa Latinoamericana y mexicana?

¿Por qué es importante que se incluya o que se incorporen ejes transversales en los contenidos de las unidades de conocimiento que conforman la Línea Eje de Formación Histórico Filosófica?

¿Es posible incorporar ejes transversales desde una perspectiva Latinoamericana en los contenidos curriculares de la Línea Eje de Formación Histórico Filosófica en la carrera de Pedagogía en FES Aragón?

Durante más 500 años hemos aprendido a pensar nuestra realidad desde otros contextos históricos, filosóficos, sociales, políticos, culturales, económicos y sobre todo educativos que no nos pertenecen, que son establecidos desde la academia y la construcción curricular eurocéntrica y norteamericana, sin embargo, bajo esta perspectiva eurocéntrica y norteamericana que rige la educación de México y en general de América Latina surgen perspectivas contrahegemónicas como la teoría de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, las Epistemologías del Sur de Boaventura de Souza y Metodologías Curriculares Latinoamericanas que responden a favor de los Países periféricos con la posibilidad de poder re construir proyectos pedagógicos y educativos que respondan a sus problemáticas.

Autores como el Pedagogo Paulo Freire, ha mencionado que es posible que los educandos sean capaces de ser analíticos, reflexivos y críticos de su propia realidad para poder transformarla, responder a las problemáticas y preocupaciones que datan de ella, sin embargo, para que esta transformación se lleve a cabo es necesario transformar la educación, lo que él llamaría “Educación Bancaria” que durante muchos años ha determinado el deber de las instituciones con la implementación de contenido fijos, al respecto menciona “Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene realmente, la suprema inquietud de esta educación” (Paulo Freire, 1976, p.86) Es decir, pedagogía del oprimido.

Ya que, regularmente los planes y programas educativos que se establecen en los países de América Latina como ya lo hemos mencionado se ven afectados, más no determinados, a las demandas y ajustes curriculares que proponen las élites gubernamentales de las potencias occidentales (Alemania, Francia, Gran Bretaña, Japón, Italia, Canadá y Estados Unidos) en conjunto con los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) Fondo Monetario Internacional (FMI) Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Estos países potenciales que se mencionan y las organizaciones internacionales introducen su poder económico, político, cultural y educativo sobre los Estados Nación, y ello, se refleja en las políticas educativas que se implantan en cada uno de ellos.

Los contenidos educativos son un gran factor que determinan la formación del educando, así mismo, su práctica laboral y con ello la capacidad de poder transformar, reconstruir y reelaborar proyectos que beneficien a su propia nación, cabe preguntarse, ¿Qué contenidos son los que están siendo parte de la formación de los futuros Pedagogos?

Apostamos a que la transformación de la educación se puede llevar a cabo si realizamos una reconstrucción de los contenidos que curricularmente se nos presentan como la única posibilidad y realidad que nos constituye como sujetos históricos, sociales, políticos, culturales y principalmente como sujetos educados a partir de una realidad ajena de nuestras raíces Latinoamericanas.

Con base al objetivo de esta investigación se realiza una propuesta de ejes transversales que permitan al Pedagogo analizar, reflexionar y criticar los contenidos temáticos establecidos en la Línea Eje de Formación Histórico Filosófica del plan de estudios de Pedagogía de la FES Aragón, así mismo, que su práctica pedagógica respondan a las problemáticas educativas actuales desde su propia realidad social, histórica, política, etc. Los ejes transversales que se desarrollan con su fundamento teórico pedagógico son: 1. Pedagogías Críticas Latinoamericanas. 2. Epistemologías del Sur. 3. Filosofía de la Liberación Latinoamericana.

### **3.2.1. Eje Transversal Pedagogías Críticas Latinoamericanas.**

Dentro de los ejes de transversalidad que se proponen para incorporarse a los contenidos del Línea Eje de Formación Histórico Filosófica se encuentra como fundamento principal las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, en el cual existen diferentes divisiones en ellas que construyen categorías teóricas y prácticas desde la realidad Latinoamérica.

Nos es importante que las Pedagogías Críticas Latinoamericanas y sus divisiones formen parte de la transversalidad en los contenidos de la Línea Eje de Formación Histórico Filosófica para la formación de los Pedagogos, ya que abrimos un campo de posibilidades de intervención pedagógica que ha de ser uso el Pedagogo para una praxis fundamentada desde su realidad educativa.

Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, surgen como un movimiento de emergencia en gran parte de América Latina y del Caribe en oposición a la modernidad eurocéntrica, proponen construir proyectos pedagógicos y educativos que respondan a las necesidades de la periferia que han sido excluidas o bien, han

puesto sobre ellas proyectos de emancipación que les son ajenos a su realidad histórica, social, educativa, etc.

Si bien, las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, como ya lo hemos mencionado, se sustentan a partir de las siguientes divisiones, todas articuladas al campo Pedagógico: Pedagogía de la Liberación, Pedagogías Decoloniales, Pedagogías de la Tierra, Geopedagogía y Pedagogía de lo Cotidiano.

### **Pedagogía de la Liberación**

La Pedagogía de la Liberación, surge del trabajo del Pedagogo Brasileño Paulo Freire en el año 1969, es uno de los principales proyectos para América Latina en cuanto la emancipación, se propone instaurar una Pedagogía que propicie la concientización y la liberación a partir de la capacidad que tiene el sujeto de situarse históricamente en su propia realidad, interpretar y comprender el rol que tiene sobre ella, lo que Paulo Freire llamaría fuerza transformativa, es decir, el educando se sitúa en el mundo como un ser histórico, así mismo, es capaz de transformar su propia realidad, esta concientización se da a partir del diálogo de saberes entre el educador y el educando, por lo tanto, el trabajo pedagógico de la escuela tendría que estar encaminado a enseñar a los educandos contenidos que partan de su realidad histórica, si excluimos o silenciemos lo que a ellos les pertenece los estaríamos anulando, el silencio anula al yo, por lo tanto, se estaría eliminando la acción del otro y estableciendo el sometimiento del mismo.

### **Pedagogías Decoloniales**

Las Pedagogías Decoloniales han sido una propuesta que articula el pensamiento de Paulo Friere y Frantz Fanon, el trabajo que realiza la autora Catherine Walsh está dirigido a cuestionar la hegemonía europea y norteamericana, al respecto menciona:

Las pedagogías decoloniales viabilizan para América Latina, la construcción de horizontes culturales más allá de la modernidad, abren rutas para la construcción y fortalecimiento de otros pensamientos emergentes desde las voces, subjetividades, historias,

experiencias y memorias excluidas, ignoradas y opacadas por la modernidad eurocéntrica. (Cabaluz, 2015, P. 151)

Para posicionarnos sobre una pedagogía decolonial, es importante, pensar primero lo colonial. La decolonialidad implica en su práctica misma reconstruir saberes a partir de lo colonial, es decir, la comprensión de lo colonial debe generar conciencia sobre el rol que cumplimos en ella, cuando realizamos este ejercicio de concientización y de mirarnos a nosotros mismos sobre la práctica de lo colonial, intentamos generar maneras de poder desaprender, liberarnos y desengancharnos de ello, por lo que este proceso ya nos posiciona en una praxis decolonial, por ello, se comprende que la decolonialidad no puede pensarse como un estudio sistemático, sino, de pensarse y hacerse en la realidad que emerge de la colonialidad.

La tarea de la pedagogía decolonial consiste en que los estudiantes se analicen a ellos mismos desde las prácticas coloniales para así poder pensar decolonialmente y desde la realidad que les pertenece, “una vez que comienzan a reflexionar sobre dónde están ellos en la matriz colonial de poder, puesto que no hay afuera desde el cual se le pueda observar, entonces a partir de ahí todo lo que aprendan sobre el mundo se refleja en ellos mismos”. (Walsh, 2017, p. 494).

El autor Rolando Vázquez (2007) quien trabaja sobre el pensamiento de la pedagogía decolonial, enfatiza que uno de los principales problemas del sistema educativo en la modernidad es establecer un conocimiento estático sobre el mundo, así mismo, un conocimiento que describe la realidad objetivamente, donde se establece la separación del sujeto y el objeto, es decir, el mundo no se construye a partir de la historicidad del sujeto, si no, el sujeto se construye a partir del mundo y existe una separación entre ambos, la decolonialidad piensa al sujeto como el creador de su propio mundo, vida y realidad, no obstante a esto, se apuesta porque el conocimiento decolonial cruce el conocimiento institucional, sin embargo, la realidad es que ha estado siempre presente fuera de ellas:

Los “otros saberes”, los saberes que han sido avasallados por las instituciones de la modernidad/colonialidad son los saberes

decoloniales, que están produciendo y siendo producidos en los espacios de lucha y de re-existencia de comunidades y colectivos en todo el planeta. (Walsh, 2017, p. 496).

Walter Mignolo y Rolando Vázquez, son autores que han reconstruido espacios en donde pueda pensarse desde lo decolonial, uno de ellos es el curso de verano que elaboraron en una zona de países bajos en Europa como Middelburg en donde lo colonial imperaba en la manera de vivir de los habitantes a través del esclavismo y la violencia, con base a este ejemplo de llevar lo decolonial a los espacios educativos no se deja de lado la posibilidad de que en las estructuras institucionales como la Universidad se aborden temas decoloniales, el mundo universitario no debe colocarnos en la arrogancia intelectual, ya que, la academia ha sido el primer instrumento de la modernidad eurocéntrica para hegemonizar los saberes, es importante colocar los espacios universitarios como una escucha de saberes que han sido excluidos, denigrados, visibilizados y silenciados para poder construir saberes de emergencia.

### **Pedagogías de la tierra**

Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas deben ser biófilas, esto significa: promotoras, creadoras y comprometidas con la vida de los sujetos y las comunidades.” (Cabaluz, 2015, p. 134)

Las Pedagogías de la tierra surgen como un nuevo paradigma pedagógico el cual tiene como fundamento una perspectiva para la vida en función de rechazar la injusticia, la exclusión, la opresión, etc., Se hace mención de una *Ecopedagogía*, el cual se centra en las necesidad de proteger y salvar nuestros espacios naturales que al igual nos han sido arrebatos hace más de 500 años, donde autores como Cabaluz (2015), contemplan a la tierra como un espacio en donde la humanidad debe estar en constante relación con otras especies, se interpreta que la vida desde la pedagogía de la tierra debe llevar acabo el bienestar, la vida digna y el buen vivir, que resultan ser conceptos del ecologismo que promueve la sustentabilidad.

A diferencia de las pedagogías occidentales, la pedagogía de la tierra y la ecopedagogía se sustentan bajo una conciencia planetaria, es decir:

El reconocimiento del planeta tierra como madre y organismo vivo; la justicia “socio-cósmica” (La tierra la mayor en el mundo); la pedagogía biófila que promueve la vida de los seres humanos y la tierra; y la “Ecoformación” de “conciencia planetaria”. (Cabaluz, 2015)

El concepto del “buen vivir”, está relacionado con la perspectiva de las culturas precolombinas Latinoamericanas, los pueblos indígenas antes de la conquista de los españoles mantenían una conexión entre la biodiversidad, los valores sociales, la educación, la religión, etc., con el planeta tierra, esta relación les era importante en cuanto a la reproducción cultural y biológica del hombre. El “buen vivir” en el pensamiento andino está enfocado hacia el crecimiento, equidad y sustentabilidad tanto de la tierra como la relación entre los seres vivos.

Las Pedagogías de la tierra se representan en la urgente necesidad de generar conciencia en el cuidado de la tierra madre, rescatar los espacios de los cuales hemos sido excluidos y han sido territorios transformados desde la ideología y perspectiva eurocéntrica y norteamericana para el consumismo capitalista, globalizado y neoliberal.

El “buen vivir” desde la perspectiva pedagógica rescata el pensamiento indígena del deber del hombre con su planeta tierra, un “ser” que cuida, protege y sustenta sus espacios naturales.

El universo es permanente, siempre ha existido y existirá; nace y muere dentro de sí mismo y solo el tiempo lo cambia” (pensamiento kichwa). De ahí que hacer daño a la naturaleza es hacernos daño a nosotros mismos. El *sumak kawsay*, o vida plena, expresa esta cosmovisión. Alcanzar la vida plena consiste en llegar a un grado de armonía total con la comunidad y con el cosmos. (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo del Ecuador, 2009, p.18).



Es decir, una armonía que gire en torno a valores y responsabilidad de la comunidad con la Madre tierra, de este modo las Pedagogías de la Tierra construyen alternativas para rescatar los espacios naturales desde el campo de la educación.

### **Geopedagogía**

Es un movimiento Pedagógico en Colombia por el autor, Suarez et al (2015), quien denomina Geopedagogía como: “la forma de existencia de la pedagogía en el lugar, que considera la tierra, el mundo y en él la escuela y el maestro como objetos de pedagogía”. (Martínez Boom citado por Suarez et al, 2015, p. 46).

La Geopedagogía remite a la metáfora de construir un Atlas de la Pedagogía, es decir, trazar nuevas rutas, caminos y horizontes en torno a la práctica Pedagógica, es referirnos a las diversas formas que construye el ser de la escuela, maestro y alumnos de acuerdo con cada espacio y tiempo, así mismo, estas nuevas rutas de la Pedagogía permitirán hacer visible lo oculto, lo escondido y aquellas culturas que no han sido reconocidas.

La Geopedagogía traza nuevos caminos de los que ya tenemos establecidos, propone no hacerlo desde una manera lineal, al contrario, posibilita conservar la libertad de movimientos de cada contexto social e histórico.

Al hablar de Geopedagogía nos referimos a las formas particulares que toman la escuela, el maestro y la pedagogía en ciertas zonas del país, demarcadas y delimitadas cultural y territorialmente, donde se ponen en escena las nociones de región, cultura y tierra, que por sí mismas remiten a lo particular y a lo específico de cada lugar. (Boom, 2011, p. 6).

La perspectiva del Atlas de la Pedagogía surge en la elaboración de los fundamentos teóricos conceptuales del autor Michael Serrés, establece que el construir nuevas coordenadas en los procesos pedagógicos permite una reflexión amplia de transformar nuestras maneras de ser en el mundo, el mismo autor, hace mención de que el mundo está en constante cambio, la ciencia, la sociedad, la familia, la política, la educación, etc., por ello mismo, el quehacer de la Pedagogía

está en responder a las necesidades de cambio con sus propias propuestas teóricas metodológicas.

### **Pedagogía de lo cotidiano**

La Pedagogía de lo cotidiano es una propuesta que cuestiona el movimiento positivista instaurado en el contexto educativo, se apuesta en transformar la perspectiva de un mundo global objetivo, a un mundo más amplio de conocimiento y relación con los Otros en cuanto la diferencia, la subjetividad, los saberes, la liberación y emancipación de la educación. Esta pedagogía propone:

Intervenir sobre el ser y no sobre el deber ser; razonar sobre lo concreto y realista, afectar procesos de educación, lograr estatus científico y ser un arte que recoja la tradición didáctica. (Maldonado, 2008, p.121)

Con base a lo anterior, la Pedagogía de lo cotidiano establece como centro de intervención la realidad social e histórica que se vive fuera del aula, es decir, una Pedagogía que recobre sentido en comprender el mundo a partir de la experiencia con relación al Otro, no meramente el Otro que se sitúa en la academia, si no, con el Otro que vive en la marginación, exclusión, en silencio, solo así, se puede llevar a cabo una transformación del mundo.

La Pedagogía de lo cotidiano, resulta ser una propuesta que recobra los fundamentos teóricos metodológicos de la Pedagogía de la liberación.

“Alteridad”, es uno de los conceptos más importantes y principales en las Pedagogías Críticas Latinoamericanas.

Referirnos a este concepto, es dirigirnos al “Otro”.

En palabras de Cabaluz (2015), “se comprende alteridad como el/la Otro/a excluido/a, marginado/a, periférico/a, explotado/a, dominado/a”. (p. 44)

Este proceso de alteridad implica, reconocer en el “Otro” su diferencia, pero una diferencia que excluye, niega, silencia, domina, se trata, parafraseando a Suarez et al (2015) de mirarlo, reconocerlo, escucharlo y sentirlo.

La alteridad desde esta perspectiva se refiere al “Otro” como el latinoamericano, el africano y todos aquellos grupos que el mundo occidental ha negado su historia.

Sin embargo, estos grupos en sí mismos han intentado mostrar las posibilidades de teorizar, conceptualizar y generar conocimiento en el mundo fuera de lo que la universalidad europea ha establecido, al respecto Mejía (2011) menciona:

El saber de práctica, al enfrentar la pretendida universalidad de esa episteme (europea racionalista), le señala también que no es la única forma de producir la verdad sobre lo humano y la naturaleza, y desde las realidades de nuestro continente, le muestra cómo invisibiliza otras epistemes que no se hacen afines al proyecto de universalización de Occidente y a esos otros sujetos que producen ese otro conocimiento no encauzado bajo las formas de las epistemes del conocimiento científico. (p.30)

Es decir, la alteridad representada como el “Otro”, reconoce que el “Otro” genera epistemes a partir de su propia realidad, epistemes que van más allá del racionalismo y cientificismo occidental, por lo que se da lugar a la posibilidad de producir epistemologías latinoamericanas, como la epistemología del Sur teorizada por Boaventura de Souza.

Desde la perspectiva Pedagógica, la alteridad se coloca como la posibilidad de generar proyectos educativos alternos que den mirada al “Otro”, proyectos que se elaboran desde el encuentro con lo diferente a lo establecido por la educación hegemónica.

Así mismo, implica generar procesos de enseñanza y aprendizaje donde no se generaliza una sola realidad, se da la posibilidad de abrir espacios de encuentro entre diversas subjetividades, se enseña y se aprende para reconstruir vínculos de solidaridad, respeto e integridad sobre nosotros mismos y los “Otros”, se aborda la historia, cultura y filosofía que nos es propia.

### **3.2.2. Eje Transversal Epistemologías del Sur**

La necesidad de incorporar las Epistemologías del Sur como eje transversal en los contenidos de la Línea Eje de Formación Histórico Filosófica, surge a partir de los diversos problemas que involucran al campo pedagógico, entre ellos, la desigualdad, la pobreza extrema, la falta de acceso a la educación, violencia, feminicidios por mencionar algunos, de los cuales son problemas que a disciplinas como a la Pedagogía le corresponden analizar, reflexionar, criticar y solucionar.

Las Epistemologías del Sur surgen como una perspectiva teórica y práctica que contrapone a las epistemologías dominantes, en primera, porque las epistemologías dominantes conciben que todos los conocimientos y saberes debe comprobarse su validez y, en segunda, aquellos conocimientos que no se reconozcan como válidos serán excluidos.

El quehacer de las epistemologías del sur es centrarse en los saberes o conocimientos “excluidos”, por parte de las epistemologías dominantes.

Es decir:

Su enfoque estriba, en saberes “no existentes”, considerados así ya sea porque no son producidos de acuerdo a las metodologías aceptadas o incluso inteligibles o porque son producidos por sujetos “ausentes”, sujetos considerados incapaces de producir conocimiento válido debido a su condición o naturaleza subhumana. (De Sousa, 2014, p. 284).

Por ello, las Epistemologías del Sur toman en cuenta a los sujetos ausentes como sujetos presentes que pueden reconstruir conocimientos a partir de la emancipación social, se centran en el realidad de aquellos que siguen resistiendo en una lucha de opresión sobre los proyectos modernos eurocéntricos, lo que conlleva que se reconozca la realidad de estos sujetos y sea un acto de conocimiento, es decir, “examinar la validez del conocimiento que circula en la lucha y que es generado por la lucha misma. Paradójicamente, en este sentido, el reconocimiento precede a la cognición” (De Sousa, 2014, p. 290).

La Epistemología del Sur es el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo. (De Sousa, 2011, p. 56).

Hacer referencia a la Epistemología del Sur implica analizar lo efímero de la sociedad, darles voz y mirada a los grupos que han sufrido por causa del capitalismo y del colonialismo a nivel global la exclusión y sus realidades han sido silenciadas, como los migrantes, desempleados, los grupos indígenas, homofóbicos, etc.

Cuando hablamos de Epistemologías del Sur, no es precisamente hablar geográficamente, ello tiene relación metafóricamente con lo que la humanidad sufre a partir de las relaciones globalizadas, es un sur que también se vive en el oriente, norte u oeste.

Las dos premisas de las Epistemologías del Sur son las siguientes; la primera.

La comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo. Esto significa, en paralelo, que la transformación progresista del mundo puede ocurrir por caminos no previstos por el pensamiento occidental, incluso por el pensamiento crítico occidental. (De Sousa, 2011, p.104).

Es decir, comprender al mundo desde una sola realidad dada por occidente, para la Epistemología del Sur comprender el mundo implica comprender distintas realidades.

La segunda:

La diversidad del mundo es infinita, una diversidad que incluye modos muy distintos de ser, pensar y sentir, de concebir el tiempo, la relación entre seres humanos y entre humanos y no humanos, de mirar el pasado y el futuro, de organizar colectivamente la vida, la producción de bienes y servicios y el ocio. (De Sousa, 2011, P. 104).

Comprender distintas alternativas de vida, de relación, y de interacción con el mundo que están invisibles, son excluidas del mundo global, capital y sobre todo el mundo académico.

La Epistemología del Sur reflexiona sobre la historia, pero no sobre la historia dada por occidente, es decir, la historia universal, reflexiona historias particulares del pasado que resultan efímeras en el presente e incompletas.

Se basan en el análisis para interpretar y comprender a fondo los contextos históricos, sociales, políticos, culturales, etc., de los marginados, que permita repensar y reconstruir la historia que no está dada como posibilidad de conocimiento, así mismo, nos permite comprender cada contexto fracturado por la colonización y los espacios de relación del sujeto con su historia.

Tiene como uno de sus objetivos principales la construcción de espacios justos y equitativos para que ellos que son excluidos tanto en espacio como tiempo, así mismo, nos coloca frente a una realidad transformadora que conlleva, reconocer, comprender, analizar, reflexionar y mirar los fenómenos históricos-sociales que hacen al sujeto estar frente a su mundo-vida-realidad.

En esta epistemología no hay una sola historia que determine la totalidad de una realidad, así mismo, fundamentan su crítica a la historiografía que nos narra la modernidad, posmodernidad desde la mirada Eurocéntrica/Norteamérica, trayendo consigo alternativas de llegar al conocimiento desde la historia de sectores silenciados en América Latina y parte del Norte.

Se sustentan a partir de los siguientes fundamentos: la línea abismal y los diferentes tipos de exclusión social que crea; la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias; la ecología de saberes y la traducción intercultural; y, la artesanía de las prácticas.

### **La línea abismal y los diferentes tipos de exclusión social**

Las ciencias modernas, han reconocido al colonialismo desde la parte territorial eurocéntrica y extranjera, sin embargo, no han reconocido al colonialismo como una manera de socializar que actualmente continúa de la mano del capitalismo y el

patriarcado y que la historia ha dado por hecho que el periodo colonial finalizó hace mucho tiempo.

La línea abismal y no abismal es la idea primordial que establece las Epistemologías del Sur para comprender los diferentes tipos de exclusión social, pero a su vez la relación que existe entre ambas. En dichas Epistemologías se analizan dos formas de socialización: Metropolitano y Colonial, ambos crean aparentemente dos mundos de dominación distintos, pero con la misma finalidad de ejercer el poder hegemónico sobre los Otros.

Con base a estas líneas establecidas por Boaventura de Sousa, se comprende lo Metropolitano y lo Colonial de la siguiente manera:

El mundo metropolitano es el mundo de la equivalencia y la reciprocidad entre “nosotros”, aquellos que son, como “nosotros”, plenamente humanos. Hay diferencias sociales y desigualdades de poder entre “nosotros” que tienden a crear tensiones y exclusiones; aun así, en ningún caso se cuestiona la equivalencia básica y la reciprocidad entre “nosotros”. (De Sousa, 2014, p. 301).

Por lo tanto, las exclusiones que se viven en el mundo metropolitano son “no abismales”, es decir, son manejadas y controladas por proyectos e instituciones creados por la modernidad eurocéntrica para regular la sociedad en menos excluyente como los derechos humanos, la democracia y el estado de derecho, por ello, la desigualdad y la lucha de poder que se crea en nuestro mismo espacio nos es de cierta manera aceptable y normal precisamente por las Instituciones que aparentemente trabajan sobre la desigualdad social.

Por otra parte, el mundo colonial en palabras de Sousa es:

El mundo de “ellos”, aquellos con quienes no es imaginable equivalencia o reciprocidad alguna pues no son plenamente humanos. Paradójicamente, su exclusión es tanto abismal como no existente, ya que es inimaginable que alguna vez puedan llegar a ser incluidos. (De Sousa, 2014, p. 301)

Es decir, en el mundo colonial, la exclusión es inevitable y se implementa en aquellos que son concebidos como bárbaros o no humanos. En el mundo colonial, a diferencia del mundo metropolitano la exclusión está totalmente cargada de violencia, como el trabajo forzado, el trabajo en esclavos, las guerras, la violación, el maltrato familiar, el feminicidio, etc., con la finalidad de la apropiación de vidas y de los recursos económicos, como territoriales, sin embargo, en el mundo metropolitano, no es visible la exclusión porque aparentemente no viene cargada de violencia como en el mundo colonial, sin embargo, persiste una microviolencia de emancipación que los mecanismos como el estado de derecho, los derechos humanos y la democracia ya antes mencionados intentan visibilizar.

Conceptualizando ambos mundos, el mundo metropolitano se establece como la línea no abismal y en el mundo colonial como la lineal abismal, sin embargo, ambos son mundos dominantes, en donde existe una relación del capitalismo con lo colonial y se construye la metrópoli, por lo tanto, ambos están en el mundo actual como un modo total de dominación, aunque se ven de manera diferente de acuerdo con el contexto social. La única diferencia que existe entre lo abismal y lo no abismal, es que, en la primera, el mundo es de “ellos” y quien no es parte de ellos es concebido como un no ser humano, en lo no abismal es parte de “nosotros” pero finalmente la lucha de poder se sigue ejerciendo.

Siguiendo al Sociólogo, Boaventura de Souza y para que quedé aún más claro, la diferencia entre lo no abismal y lo abismal, daré un ejemplo de ello:

En la socialización en el mundo metropolitano un joven de cultura etnia Mixteca asiste a una institución fuera de su contexto social y territorial, tiene que dejar de hablar su lengua materna porque el profesor y sus compañeros no lo hacen parte del grupo, así mismo, los contenidos curriculares no están adaptados ni para comprender más a fondo su realidad ni para hablar en su lengua, aquí estamos hablando de lo no abismal, ahora bien, el mismo joven al llegar a esa institución ven que es de una cultura indígena, es despojado de sus pertenencias, insultado y golpeado, con esto nos estamos refiriendo al mundo colonial de lo abismal.



Como podemos ver en ambos ejemplos, la exclusión, emancipación, el poder y dominación se ejerce.

Las Epistemologías del Sur desde esta perspectiva indican que la liberación puede darse a partir de la alianza de estos dos tipos de exclusión, en otras palabras:

Una lucha que se considera que está contra el capitalismo puede ser considerada exitosa en la medida en que debilita una lucha que se considera que está contra el colonialismo, contra el patriarcado y contra el capitalismo (metrópoli). Lo contrario es igualmente posible.  
(De Sousa, 2014, p. 303)

### **Sociología de las ausencias y sociología de las emergencias**

La Sociología de las ausencias analiza, reflexiona y critica la línea abismal que produce la no existencia y la invisibilidad radical que el colonialismo histórico produjo, así mismo, realiza las investigaciones en las que el colonialismo de la mano del capitalismo y el patriarcado producen exclusiones abismales, es decir, exclusiones en donde la creación del mundo solo es desde el poder, saber y ser eurocéntrico, a partir de esto, Sousa, menciona cinco monoculturas que han caracterizado el conocimiento eurocéntrico moderno:

La monocultura del conocimiento válido; la monocultura del tiempo lineal; la monocultura de la clasificación social; la monocultura de la superioridad universal y lo global; y la monocultura de la productividad  
(De Sousa, 2014, p. 172).

Estas monoculturas a las que se refiere el autor, han sido las causantes de la exclusión, visibilidad e inferioridad de grupos sociales denominándolos como bárbaros, ignorantes, improductivos en lo cual su perspectiva de mundo-vida y realidad no es validado por el conocimiento eurocéntrico.

La sociología de la emergencia, con base a las investigaciones que realiza las sociologías de las ausencias, construyen la perspectiva de que los grupos sociales excluidos en lo abismal pasen de ser víctimas a construir proyectos de

transformación social, en donde construyen maneras de ser y saber en el mundo en contra de la dominación, es decir:

Mientras que la tarea de la sociología de las ausencias es producir un diagnóstico radical de las relaciones sociales capitalistas, coloniales y patriarcales, la sociología de las emergencias tiene como objetivo convertir el panorama de la supresión que emerge a partir de ese diagnóstico en un vasto campo de experiencia social rica, animada e innovadora. (De souza, 2014, p. 310).

### **La ecología de saberes y la traducción intercultural**

Son herramientas fundamentales en las Epistemologías del Sur que permiten que los contextos de opresión y resistencias puedan visibilizarse, se articulen las diversas luchas sociales y los diferentes tipos de dominación. La ecología de saberes se caracteriza por identificar los campos de conocimiento en donde se está llevando a cabo una lucha social y que deben estar relacionadas con la interculturalidad e interpolítica.

La traducción intercultural es el factor el cual permite que los grupos sociales excluidos y dominados se unan en diálogo y lucha contra el capitalismo, colonialismo y patriarcado, así mismo, contribuye en reconocer y aceptar las diferencias de grupos, el quehacer de la traducción intercultural no se refiere que deba llevarse a cabo por especialistas e intelectuales, mucho del trabajo de la traducción interculturalidad se da en espacios como la educación popular con personas que son parte de la periferia excluida.

El trabajo de traducción intercultural tiene una dimensión de curiosidad, es decir, fomenta la apertura a nuevas experiencias; sin embargo, esa curiosidad no nace de una curiosidad diletante, sino de la necesidad.

Por lo tanto, la traducción intercultural consiste en abrir espacios de diálogo, reflexión, crítica y lucha de toda la periferia que se ha negado por parte del proyecto moderno eurocéntrico.

## **Las Artesanías de las Prácticas**

La artesanía de las prácticas es el trabajo fundamental de las Epistemologías del Sur, del diálogo, de la reflexión y la crítica se deben diseñar y poner en práctica las luchas y resistencias.

Cuando los modos de dominación se combinan como lo es el colonialismo con el capitalismo y el patriarcado, las luchas sociales no tendrán éxito si se concentran solo en un modo de dominación, por ejemplo, la lucha de la mujeres, por muy fuerte que sea en fundamentos teóricos y prácticos no tendrá resultado si solo se lucha contra el patriarcado, tendría que luchar frente a los tres modos de poder, ya que existe una relación intrínseca entre ellos, es justo, lo que se propone en las Epistemologías del Sur bajo las artesanías de las prácticas donde surge una necesidad de construir articulaciones entre las diferentes luchas y la distinción de exclusiones como lo abismal y lo no abismal, los cuales el autor propone tres importantes.

La articulación entre las diferentes luchas, en la que todas luchan contra las exclusiones abismales; 2) la articulación entre las diferentes luchas, en la que todas luchan contra las exclusiones no abismales; 3) la articulación entre las luchas contra las exclusiones abismales y las luchas contra de las exclusiones no abismales.

Sin embargo, realizar esta articulación puede ser compleja, ya que depende de los intereses de cada lucha, la diferencia de cultura, el tipo de exclusión que tienen, la violencia y el trato injusto que han recibido, por ello, las Epistemologías del Sur crean el puente de diálogo entre ellas para que la articulación pueda ser posible a través de lo político.

### **3.2.3. Eje Transversal Filosofía de la Liberación Latinoamericana**

Con base a los dos primeros ejes transversales citados anteriormente, nos es importante finalizar con una categoría conceptual que mayor lucha ha tenido en el mundo de la Filosofía, nos referimos al pensamiento crítico de la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel.

La Filosofía de la Liberación es un movimiento que inicia en Argentina con el autor antes citado en los años 60, es un movimiento “contra” el pensamiento y discurso de la modernidad eurocéntrica y norteamericana.

Surge a partir de la necesidad de pensarnos como Latinoamericanos desde nuestras propias epistemes, así mismo, inicia de la dominación de ideologías que han establecido en Latinoamérica como el positivismo, pero sobre todo de la realidad que hasta el día de hoy continúa como la pobreza, la explotación de los grupos periféricos, la mujer como objeto sexual, los ancianos determinados como no funcionales, los espacios de personas excluidas como los denominados locos, los niños de la calle, las culturas indígenas, los migrantes y todos aquellos grupos que han sido silenciados y luchan por su propia liberación.

Una aproximación al origen de la Filosofía de la Liberación es que recobra el pensamiento de la Filosofía Amerindia, esta filosofía surge de la perspectiva de construir una ética ecológica, es decir, una vida colectiva, contraponiendo la vida individual establecida en la ética de los griegos.

La naturaleza o la ecología es semejante a la ética porque pone en claro que toda la vida está relacionada de modo integral dentro de una sola comunidad, que la calidad de la vida depende de que se respeten y mantengan relaciones que posibiliten la vida. (May, 2004, p. 47)

Así mismo, esta filosofía se fundamenta en construir un diálogo teórico, metodológico y epistemológico entre la interculturalidad, pluriculturalidad y multiculturalidad con el propósito de trascender lo que la academia europea ha establecido en conocimientos absolutistas, objetivos, únicos y verdaderos, por ello, esta filosofía plantea la posibilidad del diálogo de saberes de los espacios periféricos para comprender que existen historias y cosmovisiones de mundos diferentes.

Hablamos, pues, de una transformación de la filosofía que llamamos, en resumen, contextual e intercultural; porque, como hemos intentado explicar, se plantea desde lugares concretos y memorias culturales liberadoras que “recolocan” la reflexión filosófica desde sus universos

históricos y desde la voluntad del intercambio entre los mismos.  
(Betancourt, 2001, p.7)

Un segundo origen de la Filosofía de la liberación se encuentra en los inicios de la modernidad en Europa y posterior en todo el mundo, la Filosofía de la liberación crítica y se contraponen a este periodo.

Si bien, nos es importante mencionar los principales antecedentes históricos que propician comenzar a pensar una filosofía propia desde América Latina y el Caribe.

1. Primer momento histórico: frente al acontecimiento de la conquista desde 1511 con la protesta de Antón Montesino se comienza a reflexionar sobre las injusticias de la historia frente al mundo, es decir, lo que no se ha dicho y se ha silenciado de los procesos históricos del mundo. El problema de Valladolid en 1550 entre Ginés de Sepúlveda y Bartolomé de las Casas.
2. Segundo momento histórico: el proceso de la primera emancipación a partir de 1750, comienzan a surgir autores que problematizan la necesidad del pensamiento liberal, Benito Díaz de Gamarra, con su *Elementa Recentioris Philosophiae* (1774), un Carlos de Sigüenza y Góngora o Francisco Xavier Clavigero, contra el absolutismo borbónico. Los principios filosóficos de Fray Servando de Mier (en México), Manuel M. Moreno (1778- 1811, en el Plata), Simón Rodríguez (1751-1854 en Venezuela), Simón Bolívar y Juan Germán.
3. Tercer momento histórico: la tercera emancipación con el movimiento del 68 en México y un escrito de Salazar Bondy *¿Existe una filosofía en América Latina?*, esta interrogante comenzó a despertar el interés por escritores Latinoamericanos, inició la reflexión y conciencia de que hemos sido colonizados en territorio e ideología por más de 500 años

A partir de estos tres principales momentos históricos de la Filosofía de la Liberación es hasta 1971 cuando se hace presente por primera vez en el II congreso nacional de filosofía argentino en Córdoba, donde en los primeros de conformar el grupo se encontraba el filósofo Enrique Dussel, en 1973 lanzan en manifiesto lo que determinaban por Filosofía de la Liberación:

Filosofía de la Liberación entre nosotros es la única filosofía latinoamericana posible, que es lo mismo que decir que es la única filosofía posible entre nosotros. El pensar filosófico que no tome debida cuenta crítica de sus condicionamientos y que no se juegue históricamente en el esclarecimiento y la liberación del pueblo latinoamericano es ahora, pero lo será mucho más en el futuro, un pensar decadente, superfluo, ideológico, encubridor, innecesario. (Dussel, 1977, p. 87)

Cuando hablamos de la Filosofía de la Liberación no estamos tratando de una categoría meramente teórica sino, desde la construcción práctica, material, es decir, una filosofía que se construye a partir del sufrimiento de un pueblo colonizado, de la experiencia del Otro, “el punto de partida que da fuerza y contenido a este impulso es el de la conciencia oprimida en un mundo periférico que puede por, eso mismo, como alteridad arrojada fuera de la historia universal, proponer categorías integradoras realmente ecuménicas”. (Dussel, 1994, p.75)

Desde la perspectiva Pedagógica el autor de la Filosofía de la Liberación elaboró un apartado en donde establece la importancia que hay en articular ambas, dicho apartado lo nombró como “La Pedagogía Latinoamericana”, el cual Dussel estableció que la Pedagogía es fundamental en la perspectiva de la Filosofía de la Liberación, es decir, para pensar desde esta filosofía, es necesario pensar también lo pedagógico.

La Pedagogía Latinoamericana de Dussel se encuentra en relación y complementa la Pedagogía de la Liberación de Freire con referente al Otro como oprimido, en donde Dussel genera como situación importante colocarnos en alteridades negadas y excluidas, cuestionar, problematizar y transformar desde un pensamiento filosófico liberador los sistemas pedagógicos, lo que, para Dussel, la Pedagogía dominante sistematiza los saberes académicos para los pueblos, comunidades, jóvenes, etc.

Por ello, la Filosofía de la Liberación debe relacionarse con lo que le convoca en su praxis a la Pedagogía, ya que como lo hemos citado anteriormente la colonización

ha tenido mayor peso a partir de la academia, es decir, el poder ideológico que se ha instaurado en el currículo de países Latinoamericanos se ha construido a partir del pensamiento eurocéntrico y norteamericano, se ha establecido qué enseñar, cómo enseñar, para qué enseñar, esto desde los intereses de las elites gubernamentales que introducen su poder desde teorías, metodologías y epistemologías coloniales.

La Pedagogía desde la Filosofía de la Liberación es un gran proyecto contrahegemónico y liberador que autores como Dussel, Freire, Adriana Puiggrós, Leopoldo Zea, etc. han apostado en generar una Pedagogía que mire desde las necesidades del Otro y transforme la educación de los espacios que han sido excluidos, silenciados y dominados.

La Filosofía de la Liberación es un movimiento de emergencia que nos da la posibilidad de reconstruir categorías y conceptos que inicien desde nuestra propia realidad.

Dussel establece 5 puntos importantes que genera el pensar una Filosofía de la Liberación desde el campo Pedagógico:

1. Impulsar procesos que develan las naturalizaciones, los ocultamientos, las fetichizaciones que realizan los sistemas pedagógicos dominantes.
2. Desarrollar una actitud creativa que permita liberar las capacidades y los proyectos existenciales de las nuevas generaciones
3. Anclarse en proyectos históricos liberadores, que reconozcan al Otro oprimido como hontanar de la nueva sociedad.
4. Contribuir a los procesos organizativos, concientizadores, movilizantes y de resistencias de los pueblos.
5. Configurar relaciones dialógicas con el Otro, capaces de aprender a escuchar su voz y de comprometerse con la interpelación de justicia (Dussel, 1977, p.75)

a) La Filosofía de la Liberación empuja a las pedagogías a posicionarse ético-políticamente desde los/as Otros/as del sistema hegemónico, desde los/as oprimidos/as, los/as explotados/as, los/as excluidos/as, etc.

b) La Filosofía de la Liberación dusseliana reivindica formas de organización de la vida humana, basadas en una existencia solidaria, de ayuda mutua, abierta al dolor de los/as pobres y los/as oprimidos/as, comprometida y responsable con el sufrimiento humano.

c) La Filosofía dusseliana permite a las pedagogías bosquejar críticas y propuestas para superar el eurocentrismo, la colonialidad, el occidentalismo y la dependencia, fenómenos presentes aún con fuerza en América Latina.

d) La Filosofía de la Liberación propone generar pensamiento para la acción, es decir argumenta que no basta con la crítica denunciante y desveladora, sino que se requiere el ejercicio de una praxis liberadora, lo cual se articula perfectamente con la tradición crítica del campo pedagógico.

e) La obra de Dussel, invita a las pedagogías a reivindicar al pueblo y las comunidades como sujetos políticos colectivos, relevantes a la hora de construir procesos histórico sociales de liberación.

f) La Filosofía dusseliana establece una relación dialógica con las Humanidades y las Ciencias Sociales, lo que permite reencontrar el diálogo distanciado por concepciones tecnicistas entre Filosofía y Pedagogía.

g) La Filosofía de la Liberación concibe al intelectual (y potencialmente al pedagogo) como un sujeto que debe ser responsable con el sufrimiento humano, que debe reconocer la dignidad y alteridad de los/as Otro/as, que debe comprometerse y ser solidario con las luchas populares.

h) La obra de Dussel, en diálogo con la pedagogía de la Liberación, recoge la importancia de generar procesos de concientización con el/la Otro/a, a partir del despliegue de una práctica dialógica intersubjetiva y comunitaria.



i) Finalmente, la Filosofía elaborada por Dussel, permite insertar proyectos pedagógicos, en proyectos históricos y políticos de carácter liberador integral, es decir coherente con las necesidades de producir y reproducir formas de vida comunitaria, dignas, alegres y justas. (Caballuz, 2013, p. 27).

## **Conclusiones**

Como ya lo hemos planteado durante la investigación, los planes y programas curriculares establecidos en la academia latinoamericana no pertenecen ni responden a las necesidades educativas, sociales, económicas y políticas de nuestro país.

Desde hace más de 500 años América Latina ha sido tierra de proyectos para Occidente y Norteamérica, proyectos que satisfacen sus realidades más no las nuestras.

Si bien, la educación ha sido una de las principales herramientas por la cual se ha llevado a cabo la hegemonía de poder de los países potenciales sobre los países periféricos, a partir de la colonización en América Latina el poder ideológico occidental se fue implementando en las culturas precolombinas excluyendo su propia cosmovisión que tenían sobre la educación, religión, política, economía, etc.

Se hizo creer que las culturas que permanecían como los Aztecas, los Mayas, los Náhuat, etc., eran no humanos, barbaros, no civiles como los europeos los llamaban, eso mismo permitió un gran poder de los colonizadores sobre todo el territorio Latinoamericano, no obstante, no solo hubo un poder ideológico, así mismo, se apropiaron de los conocimientos teóricos, epistemológicos y metodológicos de esas culturas, por ello, que se determine que en América Latina no hay Filosofía e Historia propia.

En cuanto al campo educativo, Norteamérica ha sido de los principales países que ha insertado su poder ideológico sobre México y América Latina, si bien, la elaboración curricular en nuestro contexto está estructurada bajo principios que determinan lo que se debe enseñar y aprender desde perspectivas teóricas norteamericanas como el tecnicismo, el funcionalismo, etc.

Como lo ha mencionado Enrique Dussel la estructura curricular es una de las principales vías de colonización en la actualidad, al no ser estructurado desde nuestras propias necesidades, problemas y lagunas como sociedad.

No podemos realizar propuestas críticas pedagógicas que respondan a nuestra realidad educativa si lo que aprende y pone en práctica el pedagogo es pensado desde una estructura occidental y norteamericana.

Es una necesidad como pedagogos reflexionar, analizar y criticar nuestra realidad para responder a los problemas de la educación en México, por ello, pensarnos como alemanes, franceses, inglés, etc., no resulta tan viable en la construcción de nuevos proyectos pedagógicos que beneficien al contexto periférico latinoamericano.

Por lo tanto, apostamos especialmente en que si los futuros pedagogos son conscientes de su propia realidad educativa en el campo filosófico e histórico, en su práctica pedagógica podrán colocarse en el lugar del otro, lo que tanto han teorizado como Otredad, siendo conscientes de todas las carencias que en nuestro propio contexto hay, así mismo, que es importante formarse en las teorías, epistemologías y metodologías de lucha pedagógica que se han venido creando en Argentina, Perú, Venezuela, etc., para poder pensarnos desde nuestra propia Filosofía e Historia.

Por consiguiente, nos ha sido importante la incorporación de tres ejes transversales en la Línea Eje Histórico Filosófica de la carrera de Pedagogía de la FES Aragón, como una herramienta de descolonización sobre el pensamiento del pedagogo.

Retomando que los ejes transversales son temas relevantes que se abordan en cualquier unidad de conocimiento, así mismo, cumplen la función de ser conceptuales, procedimentales y actitudinales en cuanto su reflexión y análisis, los ejes transversales no influyen en una reestructuración del currículo o de incluir nuevas unidades de conocimiento, en sí, se proponen como temas de análisis en el aula para fomentar el espacio crítico y de concientización, por ello, la esperanza de que sea a través del eje transversal Pedagogías Críticas Latinoamericanas, Epistemologías del Sur y Filosofía de la Liberación por el cual el Pedagogo pueda

pensarse desde América Latina y como Latinoamericano para construir críticamente proyectos educativos que beneficien a su propio contexto.

### **Referencias Bibliográficas.**

Alfaro, G. (1993). *Filosofía de la educación, hacia una pedagogía para América Latina*, Universidad Nacional Autónoma de México.

Bautista, J. (2012). *Hacia la descolonización de la ciencia social Latinoamérica*. Rincón Ediciones.

Bautista, J. (2014). *¿Qué significa pensar desde América Latina? Hacia una racionalidad transmoderna y postoccidental*. Akal.

Beorlegui, C- (2010). *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano: Una búsqueda incesante de la identidad* (3.<sup>a</sup> ed.). Universidad de Deusto.

Betancourt, R. (2001). *Transformación Intercultural de la Filosofía*. Desclée de Brouwer.

Buenfil. R. N. (2006). *Los usos de la teoría en la investigación educativa*. Plaza y Valdés.

Cabaluz. F. (2013). *Contribuciones de la Filosofía de la Liberación a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas Una aproximación teórica-política a la obra de Enrique Dussel*. Santiago de Chile.

Cabuluz, F. (2015). *Entramando, Pedagogías Críticas Latinoamericanas*. (1<sup>a</sup> ed.). Quimantú.

De Alba, A. (1992) *Evaluación Curricular conformación conceptual del Campo*. CESU-UNAM.

De Souza. B. (2019). *Construyendo las Epistemologías del Sur Para un pensamiento alternativo de alternativas*. CLACSO.

De Souza. B. (2011) *Epistemologías del Sur*. CLACSO/Coímbra.

Díaz, B. (1997) *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio*. Paidós

Dussel, E. (1994). *La filosofía de la liberación*. Universidad de Guadalajara.

Dussel, E. (1977). *Filosofía Ética Latinoamericana. De la erótica a la pedagógica de la liberación*. Edicol.

Escamilla, J. (2018). *Crítica a los programas de la línea eje Investigación Pedagógica*, prueba de concurso de oposición.

Fernández, J. (2005). *Educación en valores: los contenidos transversales*. En J. M. Fernández Batanero, *Educación en valores: los contenidos transversales*. (pp. 34-45). Sevilla. [https://www.researchgate.net/publicación/281650574\\_Educacion\\_en\\_valores\\_los\\_contenidos\\_transversales](https://www.researchgate.net/publicación/281650574_Educacion_en_valores_los_contenidos_transversales).

Ferrini, R. (Julio 1997). La Transversalidad Del Currículum. *Sinéctica*. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/459/452>

Freire, P. (1976). *Pedagogía del Oprimido*. (Jorge Mellado, trans). Siglo XXI (Obra original publicada en 1970)

García, C. (2015) *Reflexiones sobre la Educación y la Pedagogía en México: Apuntes para su Historia*. UNAM

Glazman, R. (1993) *Crítica y Currículum* en De Alba Alicia (Coord.) *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. (pp. 176-181). UNAM.

Gramsci, A. (1981) *Cuadernos de la Cárcel*. Universidad Autónoma de Puebla.

Jiménez. M. (2016). *Globalización y Modernización educativa en América Latina*. UNAM.

Mateo, V. (2010). *Tratamiento de los Ejes Transversales en Educación Primaria. Profesionales De La Enseñanza*. <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/120/public/120-3151-PB.pdf>

May, H. (2004). *Ética y Medio Ambiente*. DEI.

Niño, M. (2005). *Filosofía de la Educación Latinoamericana*. Universidad Santo Tomás.

Pansza, M. (2003). *Elaboración de programas*, En Pansza, M. Pérez, E. Porfirio, M. *Operatividad de la Didáctica*. (pp. 130-145). Tomo II, Gernika.

Pinto, R. (2007). *El currículum crítico. Una pedagogía transformativa para la educación Latinoamericana*. Universidad Católica de Chile.

Plan de estudios 1103. (2002). *Plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía*. México Universidad Nacional Autónoma de México.

Portilla L. (1972) *El pensamiento náhuatl*. UNAM

Rojas H. y Charol S. (2018). *Pedagogías Críticas Latinoamericanas: una aproximación teórico-conceptual*. Universidad Pedagógica Nacional.

Zavaleta, R. (1984). *Lo nacional popular en Bolivia*. CLACSO.

Zea, L. (1986) *América Latina en sus ideas*. UNESCO.

Zea, L. (1972). *América Como Conciencia*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

## **Bibliografía**

Borsani, E. y Quintero, P. (2014). *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo [en línea]*. Universidad Nacional del Comahue.

Cairo, E. y Walter, M. (2008). *Las vertientes americanas del pensamiento y del proyecto des-colonial: el resurgimiento de los pueblos indígenas y afrolatinos como sujetos políticos*. Trama.

Castro, S. y Grosfoguel, R. (2007) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.

Cerutti, H y Anaya, M. (2003), *Historia de las ideas latinoamericanas ¿disciplina fenecida?* Casa Juan Pablos-UACM.

Cerutti, H. (2000). *Filosofar desde Nuestra América. Ensayo problematizado de su modus operandi*. Porrúa-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

Cerutti, H. (1997). *Hacia una metodología de la historia de las ideas (filosóficas) en América Latina*. Porrúa-UNAM.

Deves, E. (2003). *El pensamiento latinoamericano en el siglo XX*. Editorial Biblos.

Dussel, E. (1992). *1492. El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Nueva Utopía.

Dussel, E. (2015). *Filosofía de la modernidad y transmodernidad*. UACM.

Dupas, G. (2005), *América Latina a comienzos del siglo XXI: perspectivas económicas, sociales y políticas, Argentina*. Instituto de Estudios Económicos Internacionales-Konrad Adenauer Stiftung.

Flórez, J. (2010). *Lecturas emergentes: decolonialidad y subjetividad en las teorías de movimientos sociales*. Pontificia Universidad Javeriana.

Gandarilla, J. (2012). *Asedios a la totalidad: Poder y política en la modernidad desde un encare de-colonial*. BAnthropos

Guerrero, P. (2010). *Una antropología comprometida con la vida. Miradas otras desde Abya-yala para la decolonización del poder, del saber y del ser*. AbyaYala.

