

6 01071



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DEL DOCENTE:
EL CASO DE LOS TEMAS ESCRITOS, PARA
CONCURSO DE OPOSICIÓN; ELEMENTOS PARA LA
ELABORACIÓN DE UN PROYECTO DE FORMACIÓN
DOCENTE, PEDAGOGÍA, ENEP ARAGÓN, UNAM.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR
P R E S E N T A:
MERCEDES ARACELI / RAMÍREZ BENÍTEZ

ASESORA:

DRA. SARA ROSA MEDINA M.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

DEDICATORIAS

A mi familia
por todo el apoyo
que siempre me
ha brindado.

A Hugo por ser comprensivo
y tolerante para mis actividades
laborales y académicas.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

INTRODUCCIÓN..... 1

PRIMERA PARTE:

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE CORTE CUALITATIVO: POSIBILIDADES DE UNA LECTURA DE LA REALIDAD.

CAPITULO I. ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA UN ESTUDIO DE CASO DESDE LA PERSPECTIVA CUALITATIVA..... 1

1.1 Contexto institucional y curricular en el que se inscribe el estudio de caso..... 2

1.2 Referente teórico: perspectiva de análisis interpretativo..... 7

1.3 Referente metodológico: el estudio de casos como una metodología de investigación cualitativa..... 16

1.4 La formación docente desde la perspectiva cualitativa..... 23

CAPITULO II ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LA EXPOSICIÓN ESCRITA DE UN TEMA DEL PROGRAMA: PRESENTADO POR LOS DOCENTES DE PEDAGOGÍA PARA LOS CONCURSOS DE OPOSICIÓN..... 26

2.1 Elementos formales..... 28

2.2 El contenido..... 42

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

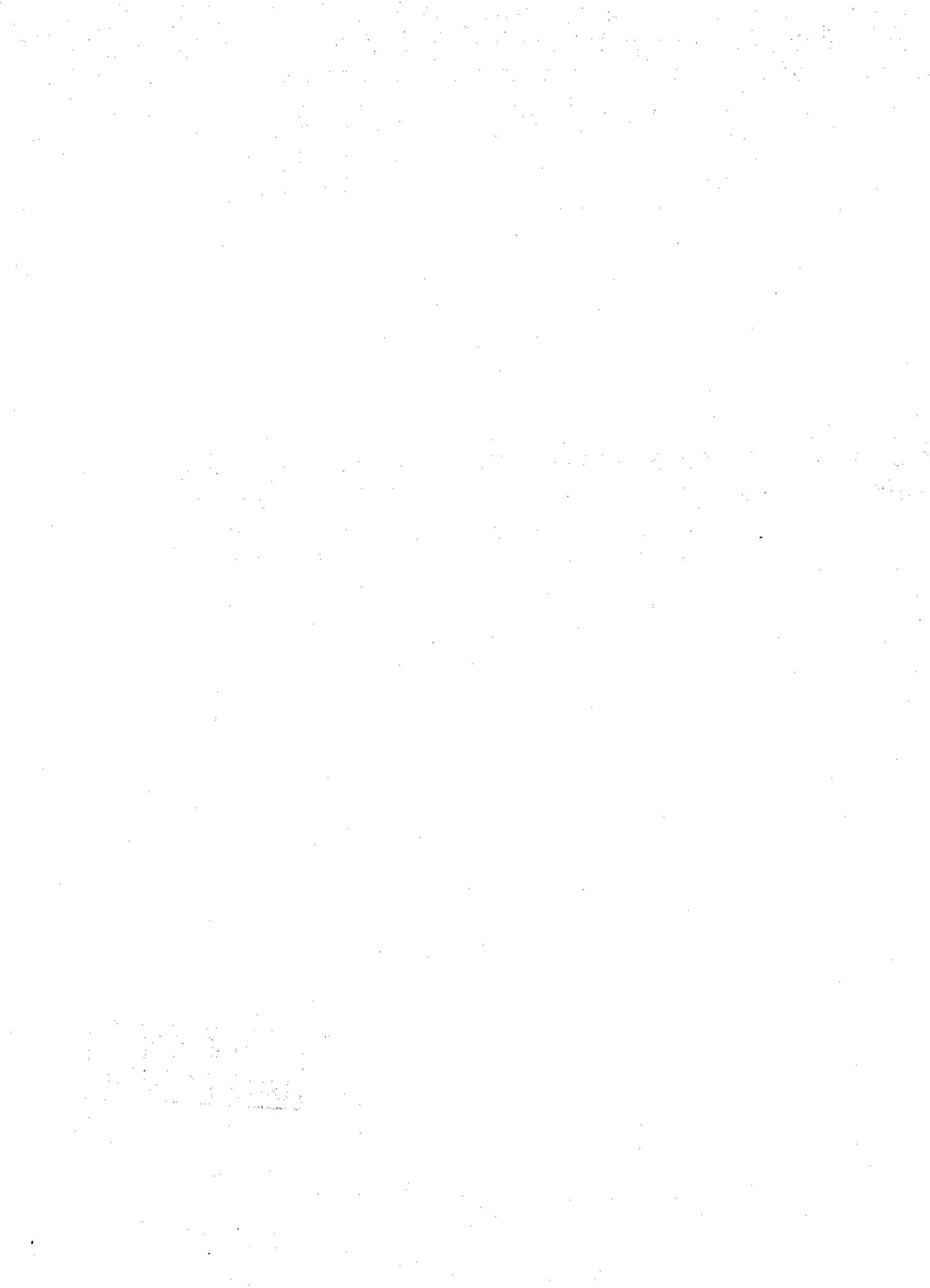
SEGUNDA PARTE :

TEXTO Y CONTEXTO DEL SURGIMIENTO DE LA PLANTA DOCENTE DE LA ENEP ARAGÓN:
HACIA UNA PROPUESTA DE ELEMENTOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE PARTICIPATIVA.

CAPITULO	III.	PROYECCIÓN HISTÓRICA DE LA ENEP ARAGÓN	
		UNAM.....	69
3.1		El proyecto de modernización estatal de la década de los setenta y sus repercusiones en la UNAM.	70
3.2		El surgimiento de la ENEP Aragón como parte del proyecto de descentralización de la UNAM.....	74
3.3		La formación de la planta docente en la ENEP Aragón.....	81
		CAPITULO IV ELEMENTOS REFLEXIVOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE DE CARÁCTER PERMANENTE, EN LA LICENCIATURA DE PEDAGOGÍA DE LA ENEP ARAGÓN.....	84
4.1		La formación docente en la UNAM.....	85
4.2		Los profesores de pedagogía de la ENEP Aragón.....	95
4.3		Elementos propositivos para la construcción de una propuesta de formación docente.....	100
4.3.1.		El trabajo colegiado: Posibilidades académicas de formación.....	102
4.3.2.		La investigación como fuente de transformación de la práctica docente.....	112
		CONSIDERACIONES FINALES.....	115
		BIBLIOGRAFÍA.....	120
		ANEXO 1.....	128

ANEXO 2.....	144
ANEXO 3.....	171

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



PRESENTACIÓN.

En la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón en el semestre 99-2, bajo el proyecto de estabilización laboral de la planta docente se convoca a todas las carreras a participar en los concursos de oposición para la obtención de definitividades en algunas de las asignaturas que constituyen los diferentes planes de estudio.

En lo que corresponde a la carrera de pedagogía, este proceso se lleva a cabo en 27 asignaturas de las que conforman su plan de estudios con un total de 79 concursantes.

La idea de esta investigación surge a raíz de la práctica profesional que la sustentante desarrolla en esta dependencia de la UNAM como catedrática interina, hecho que determina su participación en dichos concursos. Por otro lado también influyó la relación académica que se guarda con profesoras que participaron como jurados dentro de este proceso de selección institucional.

En el marco de experiencias profesionales, se pudo advertir que existía un sin fin de inquietudes respecto a los procesos de selección institucional de docentes. Por un lado los comentarios de los jurados en torno a la calidad de los documentos presentados en las diversas pruebas que implicaron los concursos y por el otro el develar en la sustentante la

necesidad de una formación más sólida con respecto a la disciplina y a elementos pedagógicos.

A raíz de lo anterior se empezaron a sistematizar todas esas inquietudes (con el apoyo de la jefatura de la carrera de pedagogía) en una caracterización de los docentes de la licenciatura a partir de tres elementos base de los concursos que fueron: el currículo, la crítica a los programas y el desarrollo de un tema del programa por escrito.

Dicha caracterización sirvió de base para la conformación de esta investigación, la cual pretende realizar una lectura de corte cualitativo sobre "el desarrollo de un tema por escrito" que presentaron los catedráticos, con la finalidad de proponer lineamientos para la elaboración de una propuesta de formación docente participativa, de carácter permanente, en donde se recuperen las necesidades de los docentes a partir de sus escritos.

Es decir, el recuperar el sentido académico de los discursos elaborados por los catedráticos para concurso de oposición. Lo cual constituye un primer acercamiento a las necesidades de formación, que no quiere decir que sean las únicas, pero sí nos pueden dar la pauta para formular diversos acercamientos a una realidad que necesita ser atendida.

INTRODUCCIÓN.

Resulta indiscutible aceptar el hecho tanto a nivel internacional como regional, de la tendencia vertiginosa de cambio y redefinición que hoy sufre la educación, la cual se ha visto atravesada y hasta cierto grado sometida a la lógica de las exigencias propias que la transformación mundial viene asumiendo, predominantemente desde la perspectiva conocida como globalización económica, esta tendencia de transformación se expresa en un paradigma de desarrollo transferido y compartido a nivel mundial a través de sus diferentes sectores sociales.

Dicha situación, ha implicado atribuirle a la educación, particularmente a la educación superior, la idea de palanca de despegue para coadyuvar al desarrollo social y económico del país. Ello ha requerido poner mayor énfasis a los procesos de formación profesional en las universidades. La universidad tiene el compromiso de formar profesionales que de acuerdo a los cambios demandados por la estructura de la globalización económica, como parte innegable de la realidad contemporánea, den respuestas alternativas a las demandas sociales. Es decir que la complejidad de los cambios sociales derivados de bloques económicos que caracterizan la organización del mundo actual, reclaman a las universidades una redefinición en el terreno de la producción tecnológica, científica y de la cultura en general.

En este sentido las medidas que desde la universidad se han venido trabajando, son amplias y variadas, como ejemplo basta ver como en las últimas dos décadas la mayoría de las carreras de la

UNAM han tenido que revisar a fondo su currícula, con la finalidad de modificarlas y transformarlas en el sentido de hacer más estrecha la relación de la formación profesional con las demandas sociales.

Por otro lado vemos que una parte fundamental de la vida académica de las universidades la constituyen los docentes, como encargados de formar a las nuevas generaciones que deberán enfrentar directamente las demandas propias de los espacios en donde la sociedad los reclama. Los alumnos transitan por las universidades en lapsos necesarios para adquirir la formación que les permita acceder a su práctica profesional (salvo aquellos cuya práctica es la docencia y se integran a la misma institución). Sin embargo los docentes permanecen en ellas como formadores, por lo que necesitan redimensionar su práctica no sólo a partir de nuevas posturas y planteamientos disciplinarios, sino también a partir de las necesidades y demandas del contexto en que ejercen su labor y de los cambios que se perfilan en este. Demandas y cambios que reclaman un nuevo profesionalista de la docencia, que requiere de formación continua, un profesionalista que sea participe directo de esta formación.

La formación requerida por el docente tendrá que partir no de contextos extraños a él, sino de contextos en donde el docente se reconozca como protagonista de su proceso de formación, que se le brinde la posibilidad de involucrarse de manera activa y como un intelectual de la práctica docente en un mundo de cambios socioeconómicos y culturales.

Los procesos de formación docente en la UNAM y específicamente en la carrera de pedagogía de la ENEP Aragón han transitado por diversos caminos – desde una capacitación teórico-instrumental hasta formación teórico metodológica sobre la disciplina – que se han caracterizado por ser cursos “suelos” que no han sido producto de un proyecto de formación con líneas teóricas definidas. Es decir que respondan a interrogantes como: formación docente ¿para que?, ¿cuál es la finalidad de cada curso de acuerdo a un proyecto específico de formación?, ¿cómo estos cursos se pueden

insertar en un proyecto de formación docente que recupere el trabajo de academia?, ¿A qué necesidades responden: institucionales o de los docentes en formación?, ¿qué se está entendiendo por formación?, ¿A qué contextos históricos responden? y otras interrogantes.

Gran parte de propuestas de formación docente se realizan en el vacío. Se deja de lado al contexto político, económico y educativo en el que se desarrollan. Al mismo tiempo, carecen de perspectiva respecto a las condiciones cotidianas en las que se desarrolla el trabajo de profesores. (Apple; 1997).

Los cambios sociales implican cambios en el quehacer de los docentes, cambios que emanen de los mismos y que respondan a necesidades tanto académicas como sociales. En este sentido es que esta investigación constituye un primer acercamiento, o una primera lectura de la realidad de los docentes de pedagogía de la ENEP Aragón en cuanto a necesidades de formación docente.

Una primera lectura a partir de los trabajos escritos que los docentes presentaron para participar en los concursos abiertos de oposición, para obtener la definitividad en las asignaturas que imparten, en la licenciatura de pedagogía de la ENEP Aragón. Lectura que más que una investigación exhaustiva pretende ser puerta de entrada para posteriores niveles de profundidad.

La lectura que se realiza de los trabajos mencionados, pretende recuperar el sentido que los docentes le dan a sus discursos, a partir de una realidad concreta que los involucra en procesos de selección institucional como sujetos sociales, como parte de un contexto que le demanda el manejo de saberes actuales a partir de transformaciones educativas y socioeconómicas específicas. Así mismo pretende delinear de manera general algunas reflexiones en torno a la formación docente participativa.

Hacemos hincapié que no se llegara a niveles de propuesta de formación docente a partir de análisis interpretativo cualitativo que se realiza de los documentos mencionados, ya que resultaría contradictorio desde la posición teórico-metodológica con que se trabaja. Se espera llegar a ciertas reflexiones para que los docentes en colectivo realicen un proyecto propio de formación.

En otro orden de ideas, y considerando que uno de los propósitos de esta investigación es el conocer, a partir de un análisis interpretativo de los documentos presentados por los docentes para concurso de oposición, las necesidades concretas de formación y actualización requeridas para la docencia, el tratamiento teórico metodológico partió precisamente de posturas epistémicas demandadas por el referente empírico. Es decir, que si se plantea una lectura interpretativa sobre los discursos de los docentes habría que recuperar una postura teórico-metodológica desde donde las posibilidades de lectura fueran dadas en función de las construcciones discursivas de los mismos docentes.

De esta manera se recuperan los principios de la corriente interpretativa y los de la sociología de la educación. Se rescatan algunos principios de estas corrientes (Schutz, Berger y Luckman, Carr y Kemmis, Glasser y Straus entre otros), los cuales plantean que el hombre es la fuente de todo conocimiento, lo que se pretende es comprender el sentido de la acción social en forma amplia. Es decir, que una lectura desde esta perspectiva nos permite captar y comprender los significados que adquieren las acciones cotidianas de los individuos a través de la interpretación teórica. Planteamientos que sitúan al hombre como generador de relaciones sociales, como creador de la misma sociedad, pero que sin embargo no la experimenta como tal sino como algo ajeno a él.

En este sentido, se recuperan además de los principios ya mencionados, aquellas categorías que se hacen necesarias e indispensables para nuestro análisis como los son: Vida cotidiana, subjetividad, el docente ante el conocimiento.

Desde este mismo enfoque se recupera metodológicamente el estudio de casos. Desde donde se analiza, dentro de todo un universo constituido por todas las licenciaturas que se imparten en la ENEP Aragón, los discursos elaborados por los docentes de pedagogía para concurso de oposición. Implico delimitar un espacio de conocimiento.

El estudio de casos nos permitió realizar una lectura de los documentos a partir de los planteamientos de Stake: 1998, la particularización la finalidad, la especificidad a partir de el contexto; de Serrano: 1997 estudio de caso desde lo cualitativo implica atender un espacio de conocimiento a partir de la dimensión socio-cultural.

Por otro lado y desde la misma postura teórica se recuperan eventos de Imbernón: 1998 sobre las posibilidades de formación con y desde el docente: la investigación como fuente de conocimientos para la formación desde Stenhouse y Elliot: 1978, Pérez y Gimeno 1995.

De Giroux y Apple se recupera la noción del docente como intelectual de la educación, que puede y debe transformar su práctica de manera colectiva. La posibilidad de ser partícipes directos de su formación.

Esta investigación se divide en dos partes, cada una de ellas estructurada por dos capítulos que pretenden dar cuenta del proceso de la misma

Primera parte:

Fundamentos teóricos y elementos metodológicos de corte cualitativo: Posibilidades de una lectura de la realidad.

El primer capítulo que constituye esta primer parte del trabajo, hace énfasis en la formación de líneas teórico-metodológicas que sustentan el análisis de los discursos en cuestión. Los referentes teórico-metodológicos se plantean a la luz de una perspectiva interpretativa, recuperando el estudio de caso como elemento metodológico. Esta perspectiva permite analizar los escritos desde una visión epistémica en donde se le da énfasis al sentido de la acción de sujetos histórico-sociales que construyen su realidad objetiva a partir de las relaciones sociales que establecen, relaciones intersubjetivas que dan cuenta de la construcción del sujeto.

Con la finalidad de ir develando el sentido de la acción de los docentes dentro de sus escritos, surge la necesidad de trabajar algunas categorías a nivel teórico (desde esta perspectiva de carácter cualitativo) que nos permitan dilucidar el carácter intrínseco de estos, para lo cual se recuperaran: vida cotidiana, a partir de los planteamientos de Berger y Luckman y el docente ante el conocimiento desde la posición ideológica de Giroux.

Posteriormente, en este mismo tenor, se plantean posibilidades de formación docente participativa en donde se recupera a éste como un intelectual capaz de generar sus propios espacios académicos de formación.

El segundo capítulo, que da cuenta de esta primera parte, plantea un análisis interpretativo de los escritos presentados por los docentes para concurso de oposición desde la perspectiva cualitativa. Para lo cual se van construyendo temáticas emanadas de los mismos documentos, desde las cuales se puede realizar un análisis de los discursos. Dichas temáticas parten desde la estructura formal de presentación de los documentos (carátula, presentación y/o introducción, aparato crítico, conclusiones y bibliografía) hasta el análisis de elementos (organización de los contenidos, forma de abordarlos, etc) que nos permitan tener una aproximación a: ¿cómo se acercan los catedráticos a el conocimiento?, ¿cómo lo trabajan?, ¿cómo construyen (producen), reproducen el conocimiento?.

Segunda parte:

Texto y contexto del surgimiento de la planta docente de la ENEP Aragón: hacia una propuesta de elementos para la formación docente participativa.

Primer capítulo: La constituye un análisis descriptivo del contexto histórico-social del surgimiento de la ENEP Aragón, con la finalidad de comprender las redes de significación que se van entretejiendo alrededor de la tarea docente. Nos permite este apartado ubicar contextualmente los escenarios de la actividad académica, así como los procesos institucionales de formación que se pensaron en primer momento para “facilitar” la labor académica.

El segundo capítulo de esta investigación tiene la intención de presentar elementos reflexivos para la construcción de una propuesta de formación docente de carácter permanente, en la cual el eje primordial sea la participación activa de los actores académicos, dentro de procesos de formación diseñados por ellos y para ellos. Es decir, partir de considerar que la práctica pedagógica cotidiana no se puede cambiar, revalorar y transformar sin el profesor que cotidianamente la hace, la vive y la siente.

En esta parte se recupera el análisis realizado en el segundo capítulo de la primera parte de esta investigación, en relación a la problemática emanada de los trabajos, así como también a la riqueza académica de los mismos.

Consideraciones finales, que pretenden recapitular esta investigación, pero de ninguna manera concluirla. Se abren posibilidades de continuidad del trabajo a partir de realidades concretas que involucren a catedráticos, institución y alumnos.

Por último es importante dejar constancia del valioso apoyo académico de la Dra. Sara Rosa Medina, asesora de esta tesis y al Mtro. Antonio Carrillo. Asimismo, se agradece el apoyo recibido por parte de los Doctores Jesús Aguirre Cárdenas, Juan Manuel Piña y Roberto Benítez, quienes dedicaron parte de su tiempo en la revisión de este trabajo, así como en las sugerencias que hicieron para mejorarlo. También el reconocimiento a Ekaterine Muñoz por su apoyo a la transcripción de este trabajo.

PRIMERA PARTE:
FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS
DE CORTE CUALITATIVO: POSIBILIDADES DE
UNA LECTURA DE LA REALIDAD.

CAPITULO I. Elementos teórico-metodológicos
para un estudio de caso desde la perspectiva
cualitativa.

CAPITULO II Análisis interpretativo de la
exposición escrita de un tema del programa:
presentado por los docentes de pedagogía
para los concursos de oposición

I. ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA UN ESTUDIO DE CASO DESDE LA PERSPECTIVA CUALITATIVA.

La intención de esta primera parte de la investigación es dar cuenta de los fundamentos teóricos-metodológicos que sustentan el análisis de los discursos escritos que presentaron los docentes de la carrera de pedagogía dentro de los concursos de oposición en el semestre 99-2.

Los documentos analizados constituyen una de las instancias de dichos concursos, llamada: "Elaboración de un tema por escrito del plan de curso", que desarrollan los docentes en su asignatura.

Dicho análisis es abordado desde la perspectiva cualitativa en donde se pretende documentar teóricamente una realidad no documentada, para lo cual este capítulo se desarrolla en las siguientes líneas:

- 1.1 Contexto institucional y curricular en el que se inscribe el estudio de caso: Escenario y características de los espacios en donde se desarrolla la práctica docente de los sujetos histórico-sociales que participaron en el proceso de estabilidad laboral en la ENEP- Aragón.
- 1.2 Referente teórico: perspectiva de análisis interpretativo. Sustento epistemológico desde donde se da lectura a la construcción discursiva de los escritos de los profesores que participaron en los concursos de oposición.

- 1.3 Referente metodológico: el estudio de casos como una metodología de investigación cualitativa. Construcción y reconstrucción del fenómeno estudiado a partir de su complejidad contextual.
- 1.4 La formación docente desde la perspectiva cualitativa: Presentación de los elementos más significativos que desde esta perspectiva se plantea

Los elementos que integran este capítulo nos brindan la posibilidad de realizar un análisis del sentido que los actores sociales le dan a sus acciones. Es decir, permiten realizar una lectura epistemológica desde las construcciones de los sujetos.

1.1 Contexto Institucional y Curricular en el que se inscribe el Estudio de Caso.

Durante el semestre 99-1, en la ENEP Aragón se convoca a concursos de oposición abierto ¹ en las trece carreras que la integran, con la finalidad de que los catedráticos adquieran el nombramiento de profesores de asignatura "A" definitivo. Dichos concursos forman parte del programa de Estabilización Laboral del personal académico de la Universidad Nacional Autónoma de México.

A partir de la legislación universitaria todos aquellos profesores que tengan más de un año escolar impartiendo la asignatura correspondiente al plan de estudios de cada una de las carreras de la ENEP Aragón, estarán obligados a presentar concurso de oposición². En su carácter de abierto también podrán participar como candidatos todos aquellos profesionistas que cumplan con los requisitos marcados por las instancias correspondientes.

¹ Los concursos de oposición son procedimientos que establece el estatuto del personal académico de la UNAM, para que aquellos profesores de asignatura con carácter interino, puedan obtener la definitividad laboral. "La definitividad es una calidad académica en virtud de la cual profesores e investigadores tienen una relación por tiempo indeterminado con la Universidad". EPA. UNAM. p. 49.

² "Los que no cumplan esta obligación o no sean seleccionados, no tendrán derecho a que se les asigne grupo, salvo que la comisión dictaminadora los declare aptos para la docencia y recomiende prorroga de su nombramiento" EPA. UNAM. p.51.

En este sentido los requisitos académico-administrativo solicitados fueron:

- a) Presentación del curriculum vitae; con documentos probatorios.
- b) Crítica escrita del programa de estudios.
- c) Exposición escrita de un tema del programa en un máximo de veinte cuartillas.
- d) Prueba didáctica consistente en la exposición de un tema ante un grupo de estudiantes, que se fijará cuando menos con 48 horas de anticipación.

De las trece carreras que se imparten en la ENEP Aragón, y que forman el universo académico que vive la experiencia de los concursos de oposición el estudio se centra en la carrera de pedagogía. Y más específicamente en el análisis interpretativo de la exposición escrita de un tema del programa de estudios.

En este sentido, el objetivo primordial de la investigación es inferir, a partir de un análisis interpretativo de los documentos presentados para el concurso de oposición, las necesidades concretas de los sujetos sociales que integran la planta docente de la licenciatura en pedagogía, en torno a una formación y actualización tanto disciplinaria como pedagógica requerida para la docencia.

A partir del análisis interpretativo de corte cualitativo se pretende llegar a plantear elementos propositivos que sirvan de base para la construcción de una propuesta de formación y actualización docente, que emane de los propios catedráticos que conforman la planta docente de la licenciatura en pedagogía de la ENEP Aragón.

La Licenciatura en Pedagogía.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

El plan de estudios actual de la carrera de pedagogía esta formado por cinco áreas: sociopedagogía, psicopedagogía, didáctica y organización, histórico-filosófica e investigación.

Los concursos de oposición promovidos para esta licenciatura estuvieron distribuidos de la siguiente manera:

ÁREA	ASIGNATURAS	SEMESTRE	CONCURSANTES	TOTAL
I.-Sociopedagogía	▶ <input type="checkbox"/> Desarrollo de la Comunidad	5°	2	10
	▶ <input type="checkbox"/> Legislación Educativa Mexicana.	7°	2	
	▶ <input type="checkbox"/> Sociología de la Educación.	1°	3	
	▶ <input type="checkbox"/> Técnicas de la Educación Extraescolar.	7°	3	
II.-Sicopedagogía	▶ <input type="checkbox"/> Conocimiento de la Adolescencia.	3°	3	20
	▶ <input type="checkbox"/> Conocimiento de la Infancia.	1°	5	
	▶ <input type="checkbox"/> Orientación Educativa Vocacional y Profesional.	5°	3	
	▶ <input type="checkbox"/> Psicología Contemporánea	5°	3	
	▶ <input type="checkbox"/> Psicología de la Educación	1°	1	
	▶ <input type="checkbox"/> Psicología Social	5°	3	
	▶ <input type="checkbox"/> Psicotécnica Pedagógica.	3°	2	
III.- Didáctica y Organización	▶ <input type="checkbox"/> Didáctica y Práctica de la Especialidad.	7°	3	30
	▶ <input type="checkbox"/> Organización Educativa.	5°	5	
	▶ <input type="checkbox"/> Prácticas Escolares	3°	3	
	▶ <input type="checkbox"/> Prácticas Escolares II-1.	5°	4	
	▶ <input type="checkbox"/> O. M. I V.5. Taller de Didáctica Laboral.	7°	5	
	▶ <input type="checkbox"/> O.M.V.I. Taller de Didáctica I. Metodología de la Lecto-escritura.	7°	3	
	▶ <input type="checkbox"/> Teoría Pedagógica.	1°	5	
	▶ <input type="checkbox"/> Pedagogía Contemporánea	5°	2	

IV.- Histórico Filosófico	▶ <input type="checkbox"/> Ética Profesional del Magisterio.	8°	2	13
	▶ <input type="checkbox"/> Filosofía de la Educación.	7°	4	
	▶ <input type="checkbox"/> Historia General de la Educación.	3°	2	
	▶ <input type="checkbox"/> Historia de la Educación en México.	5°	3	
	▶ <input type="checkbox"/> Seminario de Filosofía en la Educación	7°	2	
V.- Investigación Pedagógica	▶ <input type="checkbox"/> Estadística Aplicada a la Educación.	3°	2	6
	▶ <input type="checkbox"/> Pedagogía Experimental.	5°	3	
	▶ <input type="checkbox"/> Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica.	5°	1	
TOTAL DE ASIGNATURAS		27	TOTAL DE CONCURSANTES	79

Cabe señalar que algunos catedráticos presentaron concursos en varias asignaturas por lo tanto al hablar del total de concursantes no hacemos referencia al de profesores.

El número total de profesores que concursaron fue de cuarenta y nueve, de estos únicamente dos externos y los demás internos.

En función de ser tres las participantes en la investigación y con fines metodológicos se determinó que cada integrante, bajo lineamientos de corte cualitativo se encargara de analizar cada uno de los documentos. Los documentos recuperados fueron:

Currículum Vitae

Crítica al programa de la asignatura.

Exposición escrita de un tema del programa.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

No sin dejar de lado que en un momento determinado y por exigencias de la misma investigación se tenga que hacer un cruce de información, en donde se generen puentes conceptuales entre los datos arrojados por cada una de las partes trabajadas, con la finalidad de contar con la totalidad del objeto de estudio.

Los documentos recuperados para fines de investigación fueron los siguientes:

TOTALES:

- Profesores – 49
- Concurstantes – 79
- Asignaturas – 27

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

RECUPERADOS:

DOCUMENTOS	PROFESORES	CONCURSANTES	ASIGNATURAS	PORCENTAJES
Currículo	37	---	---	75% de 49 profesores
Crítica al Programa	33	45	19	67% de 79 concursantes
Exposición Escrita	35	47	18	71% de 79 concursantes

Si bien el compromiso institucional del equipo de investigación es trabajar los documentos de tal forma que se planteen estrategias de formación docentes derivadas de las necesidades de los catedráticos de la licenciatura en pedagogía, cada integrante para fines de titulación (maestría) dará cuenta, a partir de las especificidades de su objeto de estudio, de proposiciones reflexivas en función de él abordaje teórico-metodológico mediante el cual trabaje.

1.2 Referente Teórico- Metodológico: Perspectiva de Análisis Interpretativo de Corte Cualitativo.

El presente estudio parte del supuesto de que la vida cotidiana posee una invisibilidad para quienes actúan en ella (ERICKSON, 1984.p 201). Ésta trivialidad, continúa el autor es en gran parte invisible para quienes viven en esa realidad. Por tal motivo la tarea del investigador debe ser la de lograr que lo familiar se vuelva extraño, de manera tal que lo que está sucediendo pueda hacerse visible y se pueda documentar teóricamente. En este caso la participación en el proceso del concurso de oposición, como parte de la vida cotidiana de los catedráticos.

Desde dicha perspectiva la intención de éste trabajo es hacer teoría de los datos cotidianos concretos (GLASSER Y STRAUS, 1967), a través de ir documentando y teorizando determinadas acciones de los sujetos sociales que participaron en los concursos de oposición, mediante el desarrollo de un tema escrito del programa del plan de estudios, vigente en la carrera de Pedagogía.

En este sentido, los escritos presentados por los profesores se recuperan como reconstrucciones de la realidad social, que bajo un análisis interpretativo nos permitirán acceder a esa realidad, entender el significado de las objetivaciones que en ellos se hace a través de la actividad humana de sujetos concretos.

Teóricamente, la perspectiva interpretativa que se recupera es aquella derivada de la fenomenología social de Alfred Schultz y de la sociología de la educación desarrollada por Berger y Luckman, desde la cual se plantea que "la sociedad no es un <<sistema independiente>> mantenido mediante relaciones de factores externos a los miembros de aquella, sino que la característica crucial de la realidad social es la posesión de una estructura intrínsecamente significativa, constituida y sostenida por las actividades interpretativas rutinarias de sus miembros"

(Carr y Kemmis, 1985;p.99). Es decir que son los sujetos los que objetivizan a la sociedad, los que la definen como tal en un proceso de interpretación de su mundo social. Interpretación mediada por la subjetividad de los actores sociales en un contexto sociohistórico determinado.

“Dentro del campo de la educación, en consecuencia, la indagación debe centrarse en comprender los procesos mediante los cuales se produce y pasa - a darse por supuesta - una realidad social dada. En particular comprendía centrar la atención en conferir la categoría dé - problemático - a - lo que cuenta como conocimiento -, ya que ello facilitaría la investigación de las maneras en que el saber se organiza socialmente, se transmite y se valora en las escuelas” (Carr y Kemmis, 1985; p.100)

Si en un momento dado, la sociedad se manifiesta como una construcción de los sujetos que la integran a partir de sus objetivaciones, a partir de sus interpretaciones cotidianas exteriorizadas en acciones particulares, no podemos dejar de lado que las realidades sociales en el ámbito educativo no se pueden pensar como “dadas” sino que son los actores sociales los que las construyen y objetivan a partir de la interpretación de su mundo social. De esto se deduce que la realidad educativa no es independiente de los sujetos que la conforman sino son ellos los que le dan sentido a la tarea educativa. En este caso, la construcción discursiva que realiza el docente, en la presentación de un tema escrito, habla de cómo objetiviza como sujeto social una realidad a través de su interpretación, es menester de esta investigación recuperar los escritos como productos humanos, que hablan de un proceso de objetivación docente respecto a los saberes que le marcan las temáticas curriculares.

Con la finalidad de ir develando el sentido de la acción de los docentes dentro de sus escritos, surge la necesidad de trabajar algunas categorías a nivel teórico, que nos permitan dilucidar el carácter intrínseco de estos.

Son estas:

- Vida cotidiana
 - El docente ante el conocimiento.

Vida Cotidiana.

En el rubro anterior se manifestó que la realidad social se construye con la participación de los sujetos en acciones cotidianas, bajo este tenor es necesario para la investigación, cuyo propósito es documentar lo no documentado, acercarnos, bajo la perspectiva interpretativa lo que constituye la vida cotidiana.

A partir de un análisis sociológico de la realidad de la vida cotidiana, Berger y Luckmann plantean que la "vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente" (1979; 36). Es decir, agregan los autores, el mundo de la vida cotidiana, es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por estos.

Plantear la vida cotidiana a través de un enfoque sociológico implica entender que ésta se constituye dentro de la conciencia de los sujetos sociales como un mundo de realidades múltiples, de realidades ordenadas y a la vez realidades compartidas por otros y con otros, es decir, un

mundo de relaciones intersubjetivas en el cual, si bien se comparte una realidad las perspectivas de los sujetos para con ella pueden diferir o coincidir.

Al manifestar la vida cotidiana como una realidad rutinaria en la que los sujetos comparten esa posibilidad de manifestarse en ella también implica hablar de situaciones o de sectores que se presentan como problemáticas y que pareciera que rompen con esa vida cotidiana. En este sentido la investigación aquí desarrollada apunta al análisis de cómo los concursos de oposición para los docentes de pedagogía vendrían a ser esa situación problemática, que pareciera rompe con la cotidianidad o realidad rutinaria de los catedráticos, sin embargo a partir de los planteamientos de Berger y Luckmann tenemos que:

“La realidad de la vida cotidiana abarca los dos tipos de sectores, en tanto lo que parece un problema no corresponde a una realidad completamente distinta... La realidad de la vida cotidiana busca integrar el sector problemático dentro de lo que ya no es problemático” (Berger y Luckmann, 1979; p. 42)

Apuntan los autores que la vida cotidiana no se agota por la inmediatez de las acciones, sino que también abarca situaciones o fenómenos no presentes en el aquí y ahora, es decir, que la rutina de los sujetos se ve atravesada por cuestiones que para ellos son “problemáticas” pero que a la vez las tiene que enfrentar con los elementos que les posibilita la rutina de su práctica social.

En este caso hablando de la realidad de la vida cotidiana de los profesores de la ENEP Aragón de la carrera de Pedagogía, su rutina en función de su práctica es trabajar una serie de conocimientos en el aula (con todas las implicaciones que esto conlleva, tal vez desde la propuesta de contenidos, hasta la determinación teórico-metodológica de abordar estos), asistir a juntas de áreas, presentar programas y otras actividades. Sin embargo ante tal situación y en un momento determinado se les

convoca (gaceta UNAM) a participar en concursos de oposición para determinar su situación laboral. En un momento dado, esa participación en concursos de oposición se manifiesta como una situación problemática para los docentes, pero, dado que esta situación no es totalmente ajena a su realidad, tienen que recurrir a los saberes o conocimientos que han ido construyendo, interiorizando u objetivando en su práctica cotidiana.

Cuando apuntamos como propósito de la investigación el volver extraño lo familiar, visible lo invisible, hacemos referencia a que en un momento dado esa situación problemática para los profesores participantes se vuelve familiar, se vuelve prácticamente parte de lo rutinario de su práctica, sobre todo para aquellos que han participado varias veces en este tipo de concursos, ahora bien, la tarea de esta investigación es recuperar lo familiar, lo visible como objeto de estudio.

El Docente ante el Conocimiento.

“En la vida cotidiana el conocimiento aparece distribuido socialmente, vale decir que diferentes individuos lo poseen en grados diferentes” (Berger y Luckman, 1978; p. 65).

La lectura que posibilita esta referencia se puede hacer desde dos ángulos, el primero de ellos en el sentido de que a partir de las condiciones materiales de existencia los sujetos tienen acceso a la apropiación de ciertos conocimientos, pero al mismo tiempo pierden la opción para apropiarse de otros. Así por ejemplo, el estudiar medicina da la posibilidad de apropiarse de los saberes y valoraciones de la medicina, y al mismo tiempo significa la pérdida de opción de apropiarse de los saberes de otras profesiones (Quiroz: 1985).

Es decir, que cada grupo o sujeto social posee su propio inventario diferencial de saberes o ignorancias. Estamos hablando en este caso de saberes especializados o de las disciplinas, lo cual

no excluye la existencia de otros conocimientos . Cabe señalar que cuando hablamos de apropiación de conocimientos, no lo estamos haciendo en el plano mecánico o lineal, sino en esa interacción entre sujeto cognoscente y objeto de conocimiento, una interacción en la cual el sujeto objetiva la realidad dándole un sentido y un significado para una práctica social concreta. Objetivación dentro de un proceso de comunicación social en donde los conocimientos son construidos, reconstruidos e interpretados por sujetos que comparten elementos de una misma realidad cotidiana.

Ahora bien una segunda lectura estaría dada en función de que aun perteneciendo al mismo grupo profesional, aun compartiendo una misma realidad que demanda saberes especializados o de la disciplina común, los sujetos que conforman esa realidad cotidiana poseen el conocimiento específico de la disciplina en grados diferentes; no solo en función de las condiciones materiales de existencia, sino también a partir del compromiso y la conciencia que se tenga de y con la realidad. Como se puede apreciar, hablando de sujetos sociales encargados de objetivar ese cúmulo de saberes o conocimientos dentro de un espacio social específico que es la institución escolar, y más aun el aula: los docentes, basándonos más en los planteamientos anteriores, que en la realidad cotidiana, manifiestan también la posesión del conocimiento en grados diferentes, aunque posiblemente impartan la misma asignatura curricular.

En este sentido, el hablar del docente ante el conocimiento nos implica recuperar diferentes visiones al respecto.

En cuestión a la construcción del conocimiento o de los saberes dice Fanfani: éste es producido conscientemente por los especialistas... Investigadores, y todo tipo de sujetos autorizados para hablar de educación, los docentes sólo están encargados de llevar a efecto la acción de los saberes, reproducen la realidad creada por otros. En este mismo tenor, Vásquez Alvarado menciona:

“El maestro entra en relación con el conocimiento sintiéndose poseedor del mismo, creyendo que socialmente él es el indicado para concentrarlo y distribuirlo; considera que el ser maestro implica funciones tales como seleccionar los conocimientos a impartir en la clase, distribuirlos en las dosis que él define como necesarias y calificarlos finalmente a través de una evaluación que se presenta como indispensable para constatar si el alumno recibió la cantidad de información por él vertida” (Vásquez, 1983; p. 76).

Nos encontramos ante una posición ideológica en donde se devalúa el trabajo del profesor, se reduce únicamente al nivel de receptor pasivo del conocimiento profesional ya “dado”. Es decir, en términos de Giroux, se proletariza el trabajo del profesor al considerar a éste como el “ejecutor” de las leyes y principios del aprendizaje efectivo, (Giroux: 1990). En función de esta perspectiva de desvalorización del trabajo docente, éste se encarga de ejecutar los saberes explícitos en un currículum en donde a partir de objetivos de formación se encuentran contenidos “necesarios” para formar a un tipo de hombre demandado por la sociedad. Para lo cual, también la institución en este caso esta legitimando la acción y el sentido de la práctica docente.

A partir del punto de vista anterior, la objetivación de la práctica docente en la institución llamada escuela pareciera ser lineal o desarrollarse en mundo de zombies en donde se actúa de manera establecida por lo ya “dado”. Ante esta perspectiva cuya racionalidad técnico instrumental le niega toda posibilidad reflexiva y transformadora al docente, recuperamos la posición epistemológica de la sociología del conocimiento, donde se plantea que las situaciones en las instituciones no se dan de manera lineal, ya que el hombre como sujeto social, como parte del grupo social, se presenta como producto, pero al mismo tiempo como actor productor de la realidad en que esta inmerso. Es decir “el sujeto se construye así mismo, así como también posee mecanismos de diferencia, resistencia y negociación ante los saberes creados, los cuales son la esencia y la base de una

pluralidad de saberes, unos a otros se enriquecen, producto del diálogo que se establece entre ellos" (Carrillo, 1996, p. 9), o como manifiesta Berger y Luckman; la realidad de la vida cotidiana sólo es posible a partir de la acción y significado de la subjetividad humana y de la intersubjetividad dada por el intercambio entre sujetos sociales, intercambio que lleva implícita una construcción y reconstrucción de la realidad, una realidad compartida.

Por lo tanto, desde esta perspectiva se recupera al docente como un intelectual,³ como un profesional reflexivo de la enseñanza. Por lo tanto, estamos ante docentes que como sujetos sociales se enfrentan ante una normatividad planteada desde la institución, pero que en su carácter de sujetos activos y constructores de esa realidad pueden asumir posiciones contrarias, de resistencia o de negociación ante esa normatividad.

Al docente se le tiene que pensar como un sujeto comprometido con su práctica, la cual tiene que repensar en función al sentido que para él tenga la realidad, no se trata de reproducir, sino de la apropiación de esos saberes, conocimientos etc. en función de llevarlos al aula con un carácter de problematización, es decir, la tarea del docente lejos de inscribirse en una realidad técnico-instrumental debe reconocerse como una labor intelectual en donde se están creando y recreando posibilidades de reflexión y transformación de realidades creadas y compartidas por los sujetos en ámbitos institucionales concretos.

³ "Al contemplar a los profesores como intelectuales podemos aclarar la idea de que toda actividad humana implica alguna forma de pensamiento. Ninguna actividad, por rutinaria que haya llegado a ser puede prescindir del funcionamiento de la mente hasta cierta medida". Giroux, 1996. Punto de vista que se ve reforzado por los planteamientos de Gramsci, cuando afirma que "no hay actividad humana de la que puede excluirse toda intervención intelectual, no puede separarse al homo faber del homo sapiens... El modo de ser del intelectual no puede residir en la elocuencia, motor exterior y momentáneo de los efectos y de las pasiones, sino el de inmiscuirse activamente en la vida práctica, como constructor, organizador, 'persuasor permanente' y no puro orador". Manacorda 1981. P.64.

En todas sociedades o grupos sociales se generan contradicciones, diversidad de perspectivas para participar en ellas, y las instituciones educativas no son la excepción, es decir, la realidad se encara a partir de una conciencia de clase, una conciencia de realidad.

Por otro lado, en el aspecto marcado por Vázquez (1983), referido a lo que cree ser el docente ante el conocimiento, cabe señalar que a partir de esa concepción de sí mismo que poseen algunos docentes, se corre el riesgo de caer en prácticas reproductivas y anquilosadas, ya que al pensarse como poseedor del conocimiento implica cerrarse a la posibilidad de repensar la práctica propia, es negar la movilidad, la dialéctica socioeducativa en donde se está inmerso.

En el caso de esta investigación, consideramos que el docente enfrenta su práctica dentro de una realidad cotidiana que nos invita a pensarlo y contextualizarlo como un intelectual que posee la capacidad para llevar al aula saberes o conocimientos pensados, repensados y enriquecidos a partir de sus constructos teórico-metodológicos y de su percepción de realidad, aunado todo lo anterior con el compromiso que se tiene de formar e irnos formando como seres reflexivos y transformativos en la sociedad, cabe señalar que para ser posible lo anterior se necesita abrir espacios institucionales de trabajo académico colegiado.

Sin embargo, también se hace necesario hacer patente que siempre encontramos sujetos docentes subsumidos en esa normatividad de lo dado, de lo legitimado como orden, en donde es más fácil repetir lo que otros dicen, reproducir prácticas tradicionales, no es tratar de enriquecer los conocimientos bajo un sentido y una acción transformadora. Es decir, encontramos también aquellos docentes para los cuales es más fácil reproducir una racionalidad estereotipada desde realidades señaladas por otros.

1.3- Referente Metodológico: El Estudio de Casos como una Metodología de Investigación Cualitativa.

El estudio de casos es considerado como una metodología de investigación cualitativa que posibilita la construcción y reconstrucción de un fenómeno socioeducativo a partir de su complejidad. Se trata de una investigación que se centra en el descubrimiento de constructos y proposiciones a partir de una o más bases de datos o fuentes de evidencia (Glaser y Strauss: 1967).

El estudio de casos no se circunscribe únicamente en la individualidad sujeto⁴, sino que dependerá de cómo el caso analizado se inserte en dinámicas sociales más amplias; es decir:

“Estudiar un caso, desde la perspectiva que dibujamos como cualitativa, significa delimitar un espacio de conocimientos... un espacio que reúna e integre dimensiones fundamentales: la dimensión social y la dimensión cultural... se trata pues de un espacio de significaciones históricamente producidas, que necesita más de la interpretación comprensiva que la medición estadística, es un espacio en el cual el sujeto crea ininterrumpidamente aquellas condiciones sociohistóricas que a su vez, estructuran su propia vida” (Serrano, 1997; p. 204).

En este sentido podemos hablar de una unidad de análisis no enclavada en la individualidad sujeto, sino en una estructura social llamada “exposición escrita de un tema del programa” requerido para concurso de oposición. Y que al interior de este caso o unidad de análisis se construyen,

⁴ El caso puede ser un niño. Puede ser un grupo de alumnos, o un determinado movimiento de profesionales...El caso es uno entre muchos en cualquier estudio dado, nos concentraremos en ese uno” Stake, 1988; p.72

reconstruyen y reproducen una diversidad de interacciones socioculturales que dan cuenta de su complejidad.

En esencia, los estudios de casos son estudios de profundidad con individuos o instituciones específicas, con experiencias concretas, inscritos en acontecimientos y espacios de producción cultural en donde los protagonistas son ellos. Recurrir a estudios de casos como opción metodológica de corte cualitativo, implica registrar procesos dinámicos, relaciones, contenidos y significados en una visión holística del fenómeno, y su validéz radica en la interpretación que se pueda hacer sobre la lógica de construcción y desarrollo de su proceso.

“El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último”. (Stake, 1998; p.20).

Desde esta perspectiva el caso que nos ocupa no pretende ser generalizado sino reconstruido e interpretado en un contexto específico, es decir se busca el sentido que los docentes les dan a sus trabajos a partir de su realidad.

Este paradigma no acepta la separación de los individuos del contexto en el cual realizan su práctica. Es necesario analizar y reflexionar sobre las circunstancias sociales en las cuales se producen y obtienen tales datos (Documentos elaborados por los docentes). (Torres: 1998). Aunado a ese contexto de construcción de los discursos está en validar los significados y sentidos de estos, a partir de la interpretación de las acciones de los propios sujetos como constructores de realidades complejas. Entre contexto y discurso, es necesario establecer un puente de construcción teórica que nos de la posibilidad de interpretación, a partir de un cuerpo conceptual y/o categorial que de cuenta de las perspectivas de significación de los actores.

Para los estudios de caso, es fundamental partir de datos empíricos sujetos a interpretación (trabajos elaborados por los docentes de pedagogía, requeridos para la participación en los concursos de oposición, para obtener la definitividad como profesores de asignatura "A") y teorización. Es decir, para esta vertiente epistemológica entre dato y teoría hay una relación estrecha, ambas constituyen una realidad inseparable.

"A partir de esa relación se busca el sentido subjetivo de la acción humana... el supuesto ontológico de que la realidad humana se construye socialmente, así como los supuestos epistemológicos de que esa realidad únicamente es accesible por conducto de las interpretaciones subjetivas de esa construcción y que el conocimiento de esa realidad está en función del contexto y del discurso que se usa". (Szasz y Amuchástegui, 1996; p. 88).

Lo cual implica el no perder de vista que la interpretación que se realiza de los documentos analizados estará permeada, no solo por la subjetividad de quien lo elaboró, sino también por la de la sustentante, ya que en ambos casos están implícitos ciertos marcos de interpretación culturalmente aprendidos.

Reconocer que la interpretación del sentido de la acción de los sujetos es una tarea de investigación, en donde se involucran tanto la subjetividad como la objetividad de los actores participantes, implica el reconocimiento de que la realidad cotidiana a partir de Berger y Luckman no sería posible sin estas. Es decir, la actividad humana implica interacción e intersubjetividad, y por lo tanto la investigación cualitativa reconoce a los sujetos no sólo como parte de la realidad cotidiana sino como hacedores de tal.

“Los etnógrafos interpretativistas manifiestan que, las percepciones culturales de los informantes sobre la realidad social son, en sí mismas, constructos de los informantes son, usando la expresión de Geertz (1973), más ‘experiencias próximas’ que la del propio investigador, en sí mismas son reconstrucciones de la realidad social” (Anderson. 1989; p. 8).

En este sentido, los documentos recuperados para el desarrollo de esta investigación constituyen construcciones y reconstrucciones de la realidad social tal y como la perciben los docentes (informantes) en cuestión, y es tarea de la sustentante realizar una interpretación de esas realidades dentro del contexto específico en donde se realizaron.

En este caso nos interesa conocer los procesos de construcción de los discursos a través de los mismos, en donde los docentes participantes en los concursos de oposición nos identifiquemos como parte de un todo, en donde se manifieste el papel del académico ante el conocimiento.

Anteriormente, manejamos que la investigación de corte interpretativo busca fundamentar teóricamente el sentido de las acciones cotidianas de sujetos sociales. Asimismo manifestamos desde la perspectiva de Berger y Luckmann, (análisis de la realidad de la vida cotidiana) cómo a los sujetos, dentro a una rutina interiorizada de manera subjetiva, se les presentan situaciones problemáticas que tienen que ver con su realidad, es en este sentido, que consideramos que dentro de la cotidianidad académica de los docentes de pedagogía, los concursos de oposición se presentan como situación problemática, la cual es enfrentada con elementos posibilitados por esa misma realidad que encaran día a día. Por lo tanto, esa situación problemática constituye el punto nodal para realizar una lectura epistemológica de la vida académica.

Ejes Temáticos: Acceso a la Lectura de los Datos Empíricos.

Con el propósito de realizar el análisis interpretativo de los documentos elaborados por los docentes, en torno al desarrollo de un tema del programa vigente, del currículum de licenciatura de pedagogía, se procedió a retomar los elementos planteados por Stake:

“En el estudio cualitativo de casos pretendemos lograr una mayor comprensión del caso. Apreciamos la singularidad y la complejidad del caso, su inserción en sus contextos, su interrelación con ellos... mi propuesta es utilizar temas como estructura conceptual para obligar la atención a la complejidad y a la contextualidad... la identificación de los temas dirige la atención a los problemas y a los conflictos.” (Stake, 1998; p. 26).

Para llegar a la fase de plantear temas que guíen la interpretación de los documentos, es preciso partir de los mismos. Es decir, partir de los datos empíricos, llevar a efecto todo un proceso de familiaridad con los documentos, en donde se desprendan interrogantes de los mismos, interrogantes que nos lleven a una problematización, y problematización que se concrete en temas específicos. Esto es, llevar a cabo un proceso de objetivación con estas realidades múltiples, implícitas en los discursos.

El primer acercamiento a los documentos se realizó en torno a la organización del discurso, su estructura formal (qué elementos contenían, en qué coincidían, en qué eran diferentes etc.) sin tomar ningún modelo previo, sino con base en los mismos documentos, para lo cual se hizo necesario formular tablas de datos, emanadas de los mismos trabajos. Paralelamente a esta tarea de corte cuantitativo se fue requiriendo una fundamentación teórica para cada elemento contenido

en los documentos, para poder plantear el análisis interpretativo.⁵ De ahí que surgiera el primer tema o estructura conceptual llamada por la sustentante:

- Estructura Formal de los Escritos.

Los subtemas que derivaron de esta temática de acuerdo a las tablas realizadas fueron:

- Carátula
- Índice
- Introducción y/o presentación
- Desarrollo de la temática
- Aparato crítico
- Conclusiones
- Bibliografía

Esta primera parte del análisis interpretativo sobre los documentos, tiene como propósito fundamental, conocer la lógica que tienen los docentes en torno a un orden en la elaboración de trabajos escritos, además de ubicar el sentido de ese orden dentro de su realidad.

En un segundo momento y con la finalidad de acceder al conocimiento académico y a la lógica de su recuperación dentro de los escritos, se procedió a trabajar con los contenidos en sí. Esta posibilidad se cristalizó en la siguiente temática.

⁵ Para la elaboración de la tabla de datos se tomaron en consideración el total de los trabajos recuperados, pero en el momento de someterlos al análisis de acuerdo a la estructura conceptual se tomaron en cuenta aquellos cuyos elementos fueran más significativos para el estudio, en este tenor dice Stake: "También es importante dedicar el mejor tiempo de análisis a los mejores datos. Es imposible ocuparse de todos, y la igual atención a los datos no constituye un derecho civil. Hay que tener el objetivo fijo en el caso y en los temas clave. La búsqueda de significados, el análisis, debe partir y volver, una y otra vez, a este objetivo" (Stake, 1998; p.78).

- -El Contenido, Diversos Acercamientos, Organización del Saber Académico de los Docentes.

Con la finalidad de hacer más explícita la lógica de organización de los conocimientos del docente se procedió a la recuperación de los datos más relevantes y significativos de los escritos, lo cual posibilitó la construcción de los siguientes subtemas o apartados:

- a) Conceptos, conceptos y más conceptos: Da cuenta de un acercamiento a los contenidos a partir de la recuperación de conceptos derivados de la temática, descomposición de la temática en partes, explicación de las partes por medio de conceptos, conceptos y más conceptos.
- b) Cronología de hechos: Utilización de fechas y hechos para dar cuenta del contenido, nula construcción de redes explicativas entre fechas y hechos.
- c) Citas textuales: Prioridad en el acercamiento y organización a conocimientos elaborados y contruidos por otros. El abuso de las citas textuales en el afán de sustentar su discurso a nivel teórico. Vinculación escasa con las temáticas específicas desarrolladas en los trabajos.
- d) Debates epistemológicos: Diversos cruces; da cuenta de los acercamientos que los docentes tienen con el conocimiento, a partir de la construcción y reconstrucción de debates realizados sobre la temática, en diversos contextos sociohistóricos y económicos. Claridad de líneas teóricas recuperadas para la fundamentación. Manifestación de una gran riqueza académica en torno al conocimiento de la disciplina.

Estos elementos nos posibilitan realizar un análisis interpretativo de corte cualitativo, en el cual se recupere el sentido de los discursos, en cuanto a la diversidad de formas que tiene el académico para acercarse al conocimiento, a partir de la producción o reproducción de realidades concretas.

1.4 La Formación Docente desde la Perspectiva Cualitativa.

“La formación docente en su desarrollo ha ido cambiando, transformándose, adaptándose, de acuerdo a: los debates teóricos de cada momento, las necesidades de las instituciones, las posibilidades de las escuelas o las intencionalidades de cada programa específico” (Pacheco, 1998; p.7).

Debates teóricos que dan cuenta de una concepción de docentes y del proceso enseñanza aprendizaje, a grandes rasgos, podemos mencionar (para un estudio más profundo consultar el capítulo cuarto) algunas características generales de estos:

I.- Formación docente de carácter técnico: “paradigma centrado en el estudio de la eficacia de la enseñanza, entendida ésta como un conjunto organizado e institucionalizado de asignación de recursos para el aprendizaje” (Escudero, 1980; p. 209). Formación docente, en donde se recupera a la tecnología educativa como soporte teórico, bajo éste modelo se requiere un docente eficaz y eficiente en su labor, con la utilización de instrumentos y técnicas. “La función docente se analizaba desde una perspectiva pretendidamente objetiva, empírica y cuantitativa” (Imbernón, 1994; p.25).

II.- Formación básica para la docencia: Programa que busca “proporcionar al maestro elementos que le permitieran comprender la docencia desde la totalidad misma que encierra este complejo fenómeno... Se aborda la docencia desde dimensiones sociológicas psicológicas y pedagógicas” (Bravo, 1988; p. 20). Las pretensiones fueron, el posibilitar al docente de elementos teóricos para que pudiera analizar los procesos educativos en los cuales participó, con la finalidad de que pudiese transformar su práctica.

Asimismo, surgen propuestas que rompieron la lógica técnico-eficientista, recuperan planteamientos teóricos a partir de la psicología genética.

III.- Formación docente investigativa: En donde se pretende, con la incorporación de corrientes teóricas como la antropología, la nueva sociología, el interaccionismo y otras, posibilitar al docente de elementos teórico-metodológicos, "para la investigación de su práctica docente" (Bravo, 1988; p. 21).

Si bien cada perspectiva implicó la posibilidad de analizar la formación docente como un campo educativo complejo, ninguna de estas representó la resolución de la problemática en torno a formar a los docentes que respondían a las demandas sociales e institucionales, de manera idónea.

La perspectiva cualitativa viene siendo una posibilidad de formación docente que recupera elementos de las anteriores, pero, con un sentido diferente.

En esta perspectiva encontramos esa inquietud manifestada en la formación docente investigativa, sobre la investigación en el aula, bajo los lineamientos del análisis cualitativo, técnicas etnográficas, enfoques naturistas y sobre todo la investigación-acción.

"Las directrices para la formación del profesorado desde esta perspectiva, según destaca Gimeno (1983), surge en dos direcciones complementarias: por una parte, dotarle de instrumentos intelectuales que sean una ayuda para el conocimiento e interpretación de las situaciones complejas en las que se sitúa y, por otra, implica a los profesores en tareas de formación comunitaria para dar a la educación escolarizada la dimensión de nexo entre el saber intelectual y la realidad social que le envuelve y con la que tiene que mantener estrechas relaciones" (Imbernón, 1994; p.29).

Este paradigma cualitativo, conocido también como paradigma contextual o ecológico (Gimeno, Stenhouse, Elliot, Pérez), en donde será de gran importancia el medio, es decir, como se manifestó en la cita anterior, el docente es formado en una realidad específica y por lo tanto deberá conocerla, y reconocerse dentro de ella para poder responder a las demandas de ésta con una actitud de análisis crítica, reflexión y sobre todo, una actitud propositiva con ésta.

El docente se perfila como un agente activo, como un intelectual transformador (Giroux) por lo cual, su formación estará pensada en tres niveles: Saber intelectual (disciplinario y cultural), saberes de contexto y saberes pedagógicos.

Bajo estos niveles de formación, se perfila al docente como un investigador en el aula, es decir, que estos niveles tendrán que partir de la problemática que enfrenta el docente en su práctica cotidiana, develar el sentido de su acción.

Cabe señalar, que no pensamos en el docente como sujeto individual que enfrenta problemas aislados sino que lo pensamos como miembro de una colectividad, como parte de un grupo colegiado de académicos que unidos en un proyecto de formación docente den cuenta de una práctica social de calidad, que demanda nuestro país.

II ANÁLISIS INTERPRETATIVO- CUALITATIVO DE LA EXPOSICIÓN ESCRITA DE UN TEMA DEL PROGRAMA: PRESENTADO POR LOS DOCENTES DE PEDAGOGÍA, PARA LOS CONCURSOS DE OPOSICIÓN

Hablar del análisis interpretativo de corte cualitativo¹ nos permite entablar un diálogo abierto con diversos acercamientos a la realidad de los docentes; nos permite replantear un discurso a través de subjetividades encontradas en espacios de concreción epistemológica, es decir nos permite desde una visión teórico-metodológica conocer el sentido de la acción de los saberes docentes, que se concretan en los discursos elaborados por ellos mismos, por actores sociales que desempeñan una labor que desde lo cualitativo es una práctica social multideterminada.

Bajo los planteamientos anteriores este capítulo tiene la intención de presentar un análisis interpretativo del discurso² de los docentes, recuperando puntos de contacto y disonancia en cuanto a los elementos que dan cuerpo y lógica a sus elaboraciones referentes a una diversidad de temáticas.

¹ En torno a las investigaciones de corte interpretativo-cualitativo podemos señalar algunas como: Ma. Esther Aguirre. (1982). Un Punto de Vista Sobre las Maestrías en Educación en la UNAM, como alternativa para la formación de profesores; Leonor Meneguzz. (1984). Análisis de los Libros de Texto de Ciencias Naturales de Primaria para Adultos; Magdalena Salamón. (1991). El Proyecto Educativo en el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988: El Discurso y sus Efectos Extradiscursivos; Kent Rollin. (1993). La Educación Superior en Oaxaca en los Años Noventa: Diagnóstico y Propuestas; Manuel Gil, Rocio Grediaga y otros. (1994). Los Rasgos de la diversidad; Un Estudio Sobre los Académicos Mexicanos; Juan Manuel Piña. (1998). La Interpretación de la Vida Cotidiana Escolar: Tradiciones y Prácticas Académicas. Investigaciones que nos muestran una gran diversidad temática que se puede analizar e interpretar desde posiciones epistemológicas de corte cualitativo.

² "Por discurso entenderemos toda práctica enunciativa en función de sus condiciones sociales de producción, que son condiciones fundamentalmente institucionales, ideológico-culturales, e histórico-coyunturales"(Salamón, 1991;p.11).

Para fines de análisis hemos dividido este capítulo en dos partes:

2.1.- Elementos Formales: Esta parte del capítulo intenta dar cuenta de todos y cada uno de los rubros en que se organizan los escritos presentados por los docentes en lo que se refiere a: el desarrollo de un tema del programa en un máximo de 20 cuartillas.

2.2.- El contenido: Diversos acercamientos, organización del saber académico de los docentes: esta segunda parte del capítulo presenta el análisis interpretativo, de corte cualitativo, en función de los contenidos de los trabajos presentados.

Las partes que integran este capítulo nos permiten acercarnos a los saberes de los docentes, en dos niveles de análisis: El primero el conocer la estructura formal, el orden y la lógica en que los docentes presentan sus discursos; el segundo nivel pretende trabajar más a fondo a través del desarrollo del contenido sobre las formas que tiene el docente de abordar el conocimiento. Si bien lo anterior nos permite analizar e interpretar de manera cualitativa los discursos docentes, también nos permite realizar una lectura tanto de la riqueza como de las carencias en torno al conocimiento disciplinario de los catedráticos.

II

Dentro del Estatuto del Personal Académico de la UNAM, en lo que respecta a la exposición escrita de un tema del programa para concurso de oposición, no existe ningún reglamento o lineamiento jurídico que señale los mecanismos o la estructura para la realización de la misma (salvo la cantidad de cuartillas) , por lo tanto la recuperación de los datos que se plantean para fines de investigación serán los realizados por los docentes que participaron en dicho concurso.

Como se refiere en el capítulo anterior, se recuperaron cuarenta y siete trabajos de un total de setenta y nueve, lo que representa el cincuenta y nueve punto tres por ciento. Lo que nos permite tener una representación de los escritos.

Una vez recuperados los trabajos, se procedió a enumerarlos, basándose en el área a la que correspondía sin tomar en cuenta la asignatura. A partir de aquí se agruparon los datos en el orden secuencial en que la mayoría se presentan: carátula, índice, desarrollo, conclusiones, aparato crítico, bibliografía y anexos. Lo que finalmente dio como resultado un cuadro denominado "Elementos Formales de la Estructura de los Escritos" (cuadro 2.1, ver anexos).

A partir de los resultados obtenidos se vislumbró la posibilidad de realizar cuadros más específicos sobre la información obtenida, que dieran cuenta de la realidad académica de los profesores en cuestión: Introducción y/o presentación y contenidos básicos presentados.

Es importante señalar que en los cuadros 2.1, 2.2, 2.3, 2.4 (ver anexos), se presentan todos los datos recuperados, pero que para fines del trabajo solo se retoman aquellos que tengan significado relevante para éste.

2.1 Elementos Formales (cuadro 2.1).

Se describirán a continuación los elementos que integran el cuadro 2.1, denominado elementos formales de la estructura de los escritos.

La primera columna da cuenta de 43 escritos que presentan carátula, considerando que es importante, ya que nos permite conocer los datos generales tanto de la institución como de los sujetos concursantes.

En la segunda columna se observa cómo trece escritos presentan índice, de los cuales 4 lo incluyen sin paginar y el resto paginados, siendo este apartado el que permite al lector ubicar de manera fácil y rápida los temas y contenidos y, además, tiene la finalidad de conocer el desglose de temáticas para visualizar de manera general la lógica que tienen y guardan entre sí éstas. En el

siguiente apartado, se presentan la introducción y/o presentación, elemento que nos permite tener un panorama general del documento y conocer la metodología y la vertiente teórica empleada para el desarrollo del mismo, en este sentido son 32 escritos en los que se recupera esta parte.

En el desarrollo propio de la temática, y que todos los escritos lo presentan, encontramos que son 42 trabajos los que cuentan con un título que permite diferenciar el tema general de los subtemas, ya que al respecto son 36 quienes hacen uso también de subtítulos.

En el siguiente apartado, encontramos el aparato crítico, en el cual se hace mención a todas aquellas referencias bibliográficas que le permiten al profesor fundamentar teóricamente sus argumentos o expresar opiniones particulares sobre el discurso que se está elaborando, al respecto los datos contemplados nos refieren a 38 escritos que integran éste apartado, variando la cantidad de notas o de citas en cada trabajo, así como la modalidad técnica empleada para el caso.

En lo que respecta a las conclusiones se observa que son 20 trabajos los que presentan éste rubro, que implica poner en relieve los puntos de vista personales sobre la temática, o aquellas interrogantes que surgieron en el transcurso del escrito y a las cuales no se les pudo dar respuesta en ese momento, así como también resaltar la importancia de la temática tanto para la disciplina pedagógica como para el docente y su alumno en formación.

En lo referente a la bibliografía son 39 escritos que la mencionan de los cuales 18 la presentan con los datos completos y 21 incompletos³. La bibliografía permite vislumbrar las posibilidades de acceso que tiene el docente hacia el conocimiento de la temática en cuestión.

³ Se tomó como referente de bibliografía completa aquella que presentará los siguientes datos: autor, título, lugar y fecha de impresión, editorial (sin importar el modelo recuperado),

Dentro del último rubro que contempla el total de cuartillas utilizadas por el docente (y que se establece reglamentariamente a partir del Estatuto del Personal Académico como un máximo de 20) observamos que hay una gran variación siendo de 8 cuartillas el más pequeño y de 25 el más extenso. Cabe señalar que en 2 de todos los trabajos se presentan anexos, siendo uno de 37 páginas y el otro de 8, en ambos casos copias fotostáticas de textos consultados.

Carátula.

La carátula representa la parte de un escrito que nos permite identificar los datos generales de la institución, el nombre de la temática, la asignatura y la persona que lo elaboró así como también la fecha en que fue realizado el trabajo. Tiene asimismo la intención de ubicar los requerimientos del escrito en el contexto académico del que forma parte. (Pansza: 1992).

En este caso es de llamar la atención que en el rubro "escuela" en el trabajo representado con el número 2 se desconozca el nombre del centro donde se labora y se diga: "ESCUELA SUPERIOR DE ESTUDIOS PROFESIONALES ARAGÓN", mientras que todos los demás la describen como ENEP "ARAGÓN", ENEP CAMPUS ARAGÓN o en su defecto CAMPUS ARAGÓN.

Otro elemento importante es cómo los profesores caracterizan su escrito como ensayo, tema, exposición escrita, exposición escrita del tema, punto del curso de la temática, siendo que reglamentariamente se caracteriza como exposición escrita de un tema del programa.

El manejar el término ensayo implica la elaboración de un escrito que por lo general es breve y en el cual se exponen de manera libre los puntos de vista personales acerca de la temática específica. Puntos de vista personales que requieren de un sustento teórico metodológico. Al respecto señala Morán Oviedo: "en su acepción literaria, ensayo es la composición que aborda cualquier tema"⁴

⁴ En este caso no se puede hablar de cualquier tema, sino el que fue asignado a los docentes por el jurado de los concursos de oposición.

desde un punto de vista personal, sin sujeción a un método, estilo o terminología determinados” (Morán Oviedo, 1992; p. 131).

Es decir, que en un ensayo está presente la posición teórico metodológica del autor. Ejemplos de ello son:

Trabajo No. 32.

“Mis pretensiones... se reducen a esclarecer las dimensiones de la teoría crítica... a mi entender sólo es crítico aquello que se antepone a las reglas determinadas... Las intenciones de este escrito... se presentan como posibilidad de reflexión... y centran la atención en el contexto histórico, cultural y social de la tradición crítica... definición de la esencia crítica”.

Trabajo No. 9.

“Nuestra intención... analizar ciertos aspectos nodales del tema, a manera de rastrear los hilos conductores que habilitan las reflexiones sobre la peculiaridad de la trayectoria del evento. El trabajo así pensado, nos obliga a asumir una posición conceptual-metodológica para indagar y tematizar sobre el objeto solicitado”.

Ejemplos como los anteriores se presentan a partir de la caracterización de los mismos autores de los trabajos en función del ensayo. En este caso únicamente 7 escritos son concebidos como ensayo, ya que los restantes los ubican dentro de las demás acepciones.

La acepción más socorrida fue la de "tema" que, según el diccionario ilustrado, significa "asunto a tratar" y que dadas las circunstancias de su imprecisión, pareciera ser que permite a los autores no comprometerse a emitir juicios de carácter personal, o teórico sobre la temática. En este mismo sentido nos dice Quijano (1991) que el tema es el objeto que se va a estudiar, que se va a analizar a la luz de las circunstancias teóricas elegidas por el autor.

En este caso hay trabajos que se inscriben en la primera acepción de lo que implica "tema" para el diccionario ilustrado; así tenemos:

Trabajo No. 13.

"Existen diferentes definiciones de... pero en este momento no es el caso tomar partida con diferentes posiciones teóricas sobre ella. Mencionaremos sus principales rasgos y características...".

Trabajo No. 26.

"En el diccionario de las Ciencias de la educación (1985. p. 1149) nos dice que proceso 'en el ámbito sociológico, es la interacción... están implícitas actitudes, conductas que el individuo lleva a cabo en relación con cualquier situación social'...".

En ambos casos encontramos que los profesores no se comprometen con una posición teórica específica, sino que la evaden o únicamente señalan características “del asunto a tratar” en su escrito.

Trabajo No. 2.

“El cuerpo del trabajo se conforma en cinco momentos analíticos... a partir de considerar la formación como un concepto clave del discurso pedagógico... revisión en dos enfoques de interpretación de la formación desde una óptica profesional para los enseñantes... y finalmente se realiza una propuesta...”.

También éste último ejemplo es caracterizado por su autor como tema y, sin embargo lo encontramos desarrollado en base a los lineamientos señalados por Quijano, en el cual se hace patente el compromiso del autor hacia referentes teóricos concretos.

El último rubro contemplado en la carátula es el referido a la identificación personal del sustentante, es el cómo se presentan. Esto implica cómo se ven los docentes dentro del centro de trabajo. Al respecto tenemos que son 28 concursantes que a su nombre le anteceden el grado académico (19 con licenciatura, 8 con maestría y uno con doctorado), 7 el de profesor y 11 lo presentan sin ningún rubro que le anteceda. De todos estos datos es significativo que en su mayoría los docentes le antecedan a su nombre el grado académico y que siendo todos profesores de la licenciatura en pedagogía (y que si confrontamos la información derivada del currículum vitae la mayoría tienen en su haber más de dos años de experiencia como docente) pocos se asumen como tal.

Introducción y/o Presentación.

En el sentido más elemental nos señala el manual de técnicas de investigación documental: “la introducción constituye la puerta de entrada al tema que presenta un autor, en ella se exponen los aspectos que abarca su trabajo y da una visión general de los criterios que siguió... Una buena introducción sirve de presentación para que el lector no espere algo diferente a lo desarrollado” (Olea, 1975; p. 63).

Al respecto pensamos que si bien esta definición es construida a la luz de lo elemental, nos da pie para definir el rubro en cuestión, ya que se trata de presentar al inicio de cualquier trabajo escrito un panorama general de lo que trata, asimismo se refiere a cómo se elaboró su estructura y los lineamientos que se siguieron para ésta.

Consultando otro material más especializado a nivel superior, encontramos que: “Una introducción general describe las finalidades y la orientación que se pretende a lo largo del trabajo... La orientación está relacionada tanto con la posición teórica como la ideología desde la cual se aborda la problemática o tema que se va a tratar... y se describe la metodología o estructura” (Pansza, 1992; p.36).

A partir de estas consideraciones podemos entender el sentido y la importancia de este rubro dentro de los trabajos escritos presentados para examen de oposición, dado que da cuenta del manejo teórico y metodológico de los sustentantes en función de la temática a desarrollar.

En el cuadro 2.3 se describen los elementos que se presentan en cada uno de los trabajos recuperados, en lo referente a la introducción y/o presentación. En este sentido, encontramos que de los 47 trabajos recuperados 30 de ellos presentan este aspecto y los restantes lo omiten. El

omitir esta parte en el escrito dificulta la lectura al no tener un referente de lo que se desarrolla, cómo se desarrolla y qué criterios se utilizaron para organizar el escrito.

Recuperando los elementos manejados por los autores citados anteriormente, respecto a las finalidades y orientación del trabajo y observando el cuadro 2.3 (ver anexo) encontramos lo siguiente:

Trabajo No. 16.

“Se elabora un análisis desde el discurso pedagógico... en el primer apartado se exponen los rudimentos políticos-religiosos que abrieron la polémica en torno a... El siguiente apartado manifiesta los elementos teórico-metodológicos del proceso de enseñanza... Un tercer apartado aporta como línea de exposición los fundamentos de la postura teórica constructivista...”.

Trabajo No. 22.

“...El problema es que siempre han sido los especialistas-adultos los encargados de decir algo sobre la adolescencia... hemos propiciado que los adolescentes no se manifiesten en todos sus hábitos... donde más nos hemos ensañado ha sido en la sexualidad de los jóvenes... cabrían las preguntas: ¿qué está haciendo la educación? ¿qué los pedagogos? ¿qué los docentes?... el presente texto intenta resolver algunas de las interrogantes planteadas...”.

Como podemos observar en los ejemplos anteriores y en el cuadro 2.3. la mayoría de los docentes que presentan este apartado lo refieren a la estructura y organización de los contenidos desarrollados, a las finalidades en función a una posición teórico asumida.

Sin embargo hay dos trabajos que llaman la atención en lo que se refiere a este apartado:

Trabajo No. 3.

“... Se propone como objetivo general del programa... pensamos que este enfoque se enraíza en el historicismo... desde esta perspectiva, tendríamos que buscar una metodología que, presuponiendo la imposibilidad del juicio histórico de la pedagogía, nos permitiera sin embargo acercarnos al planteamiento de una interpretación del objeto pedagógico...”.

Cabe señalar que en este trabajo no se habla de introducción y/o presentación, se utiliza el título “delimitación del problema”.

Trabajo No. 4.

“Tomando en cuenta que la asignatura está diseñada para la licenciatura en pedagogía, es evidente que se debe de dar una visión amplia y que le proporcione al alumno un panorama claro de la teoría pedagógica... Por eso se enfatiza que la teoría pedagógica debe estar validada por la filosofía y la ciencia en sus aspectos epistemológicos y teleológicos a eso se le denomina teoría pedagógica”.

Al igual que en el trabajo anterior, en este caso tampoco aparece el rubro de introducción y/o presentación, sin embargo se inicia el escrito manejando lo anterior para introducir el tema.

En los casos señalados, jamás se contempla el plantear de qué trata el trabajo ni de cómo se fue elaborando y bajo qué criterios teórico/metodológicos.

Aparato Crítico.

Este apartado merece un reconocimiento especial por ser una categoría de suma importancia y significación dentro de los escritos presentados por los sustentantes del examen de oposición. La importancia de este aspecto está dada en el sentido que permite vislumbrar al lector cuáles fueron las fuentes bibliográficas y las líneas teóricas que sustentan el trabajo, asimismo, brindan la posibilidad de conocer planteamientos de diversos autores sobre la misma temática, que si bien no se incluyen en el texto por razones de espacio o que harían perder la lógica del escrito, se recurre precisamente al aparato crítico.

“Debemos partir de que el aparato crítico se refiere a los elementos indispensables a incluir en un texto si se desea que éste posea un rigor y una solidez teórica aceptable. El aparato crítico está constituido por las citas, referencias y reflexiones o notas al margen o a pie de página; coherentemente articuladas y encaminadas a un fin: dar indicación de los sustentos que apoyan un trabajo escrito” (Meneses, 1999; p. 25).

Si bien en el cuadro de datos 2.1 se hace referencia a 37 escritos que integran este aspecto, es significativo observar la existencia de dos modalidades para su elaboración.

Una primera modalidad es recuperada en 8 de 37 escritos y esta "técnicamente se denomina Sistema Harvard, que consiste en utilizar las referencias bibliográficas dentro del texto, citando primero el apellido del autor, después el año de la publicación, y finalmente la página". (De Jesús, 1997; p. 6).

Trabajo No. 36.

"Con éste modelo de desarrollo el campo es considerado como una reserva de mano de obra barata y como un sector del cual se podía obtener el excedente necesario para el funcionamiento de este proceso. (Durán. 1986; 19)".

Trabajo No. 8.

"La Universidad... pasa por un proceso de tecnocratización de sus proyectos académicos y de sus organismos de dirección. Pensamiento tecnocrático que se refleja en los criterios de racionalidad..." (Díaz, 1983: 59).

Una segunda modalidad utilizada para elaborar el aparato crítico es la llamada tradicional, clásica o de locuciones latinas, la cual fue utilizada en 30 trabajos de los cuales 29 utilizan las referencias bibliográficas a pie de página, utilizando una llamada de atención (en todos los casos fueron utilizados números) en el texto y colocando a pie de página la referencia, explicación o locución según el caso. Esta modalidad implica realizar todas las referencias fuera del texto.

Trabajo No. 6.

“...el currículo es el resultado de las experiencias de aprendizaje
(1).

... ‘ya que está en su conformación’ (2).

(1) Arnaz, José A. La planeación curricular, cursos básicos para la formación de profesores, Trillas 2ª de México, marzo. 1990. p. 9.

(2) IBIDEM. pag. 15”.

Cabe señalar que en un trabajo se conjuntaron ambas modalidades, específicamente en el No. 28.

Desarrollo del Contenido.

Es por demás señalar que todos los trabajos presentados contienen esta parte. Al respecto se acunian los datos en el cuadro 2.4 en el cual se señalan los planteamientos generales que dan cuerpo a los escritos presentados para concurso de oposición. En virtud de la organización de esta investigación, las puntualizaciones sobre los contenidos se trabajan en la segunda parte de este capítulo.

Consideraciones.

Para el desarrollo de esta parte de la investigación partimos de que en el EPA (Estatuto del Personal Académico) en lo referente a los concursos de oposición, no existe ningún elemento que

guíe la elaboración escrita de un tema del programa, lo cual generó que los concursantes recuperaran diversas formas para su presentación. Al respecto consideramos que no plantear líneas a seguir permite al docente expresarse desde su formación y su práctica cotidiana en la elaboración de un escrito, desde donde sabe puede ser cuestionado.

En este sentido, no es la finalidad de esta investigación poner en evidencia las carencias teórico metodológicas y disciplinarias de los catedráticos de pedagogía, sino tomar los datos arrojados por los escritos con la intención de acercarnos a las necesidades de formación docente a partir de una realidad concreta.

Este apartado sólo da cuenta de los elementos formales de los escritos presentados para concurso de oposición, dejando para un segundo momento el análisis de los contenidos manejados por los docentes dentro del desarrollo de la temática.

En este sentido la consideración sería:

Algunos docentes universitarios de la Licenciatura en Pedagogía presentan serios problemas en el diseño de trabajos escritos. Prueba de ello son los siguientes ejemplos:

En el trabajo número No. 2 no aparece la bibliografía, sin embargo cuando el profesor alude al aparato crítico dentro del escrito, en éste señala los datos de la bibliografía consultada a pie de página.

En los trabajos señalados con los números 16, 23 y 34 cabría preguntarse si los docentes utilizaron para la elaboración de sus escritos toda la bibliografía señalada o bien, recuperaron fuentes que no utilizaron pero que conocen sobre la temática que trataron, ya que uno cita 25

textos, otro 30 y el último 50, siendo escritos que tienen un total de cuartillas de 22, 18 y 15 respectivamente.

Otro ejemplo, es el hecho de que de los 39 trabajos que incluyen bibliografía, en 20 de ellos las referencias están incompletas. Tal es el caso del trabajo No. 6 en que se presentan 6 referencias, de las cuales cuatro están incompletas. En el trabajo No. 11 en la bibliografía se mencionan 3 fuentes (datos completos) con un total de 14 cuartillas, pero lo que llama la atención es que se presentan 37 páginas de anexo, y que el sustentante lo justifique señalando que "se hace menester presentar un apartado: anexos, en donde fotocopiaré a mi consideración aquellos documentos base (sic) a las propuestas establecidas. Permitiéndome con ello, el no realizar una transcripción de los mismos; dado que resultaría bastante cansado y de poca utilidad para la secuencia del trabajo".

Ante tal situación la interrogante sería ¿no es esta la función del aparato crítico?, el remitir al lector hacia las fuentes directas en caso de querer ampliar el contenido o en su defecto mediante el pie de página hacer mención de la existencia de tales documentos.

En el trabajo No. 10 se menciona un apartado con el nombre de índice (en 13 trabajos se recupera, pero sólo 4 lo pagan) pero nunca señalan las páginas, en este ejemplo podemos apreciar que bajo el nombre de índice lo que se presenta es un listado de temas.

Los ejemplos citados nos dan cuenta de esa problemática señalada en torno a la elaboración de trabajos escritos, a lo cual podríamos pensar y señalar que un curso de "Metodología de la Investigación Documental" o "Curso básico de investigación documental" para docentes de pedagogía no estaría del todo mal, o tal vez un taller o círculo de estudio generado a partir de las áreas, en donde bajo un intercambio de experiencias se pudiera resolver esta problemática.

2.2 El contenido: Diversos Acercamientos; Organización del Saber Académico de los Docentes.

El propósito fundamental que nos guía a plantear la organización académico- disciplinaria del docente es ir acercándonos poco a poco a los procesos de construcción discursiva de éste.

Este nivel de análisis, nos permite el acceso a la lógica de organización que tiene el docente para dar cuenta de su saber, es decir el cómo organiza su saber respecto a un tema determinado, cómo se acercan los docentes a ese saber disciplinario que demanda su labor institucional.

El orden subyacente en el desarrollo de los documentos contribuye al conocimiento de la racionalidad que guió a los concursantes en el planteamiento discursivo presentado, orden que se recupera en la investigación no a partir de modelos ya dados, sino a partir de los mismos documentos.

En el apartado anterior se hacía énfasis en aquellos trabajos que presentaban en su estructura formal una parte metodológica ya fuese en la introducción y/o presentación, en donde los docentes explicaban la estructura lógica o el orden de construcción de sus discursos, así como también las líneas teóricas que daban sustento a éstos. Este apartado da cuenta de esos elementos metodológicos de la elaboración de los trabajos.

Desde la perspectiva cualitativa que guía la investigación, este nivel de análisis nos permite vislumbrar el sentido que los protagonistas le imprimen a su acción, es decir el sentido que tienen sus discursos a partir de su abordaje.

En un primer acercamiento con los documentos elaborados por los docentes, fue significativo para la sustentante encontrar diversas racionalidades en la organización de éstos. Para fines de

interpretación de construyeron temáticas específicas que dieran cuenta de la diversidad de formas que presentan los autores para organizar sus discursos.

- A) –Conceptos, conceptos y más conceptos.
- B) –Cronologías de hechos.
- C) –Citas textuales.
- D) –Debates epistemológicos: diversos cruces.

Cabe señalar que éstas temáticas se desprenden de la forma en que los profesores participantes organizaron sus discursos dentro del trabajo escrito de una temática del programa de las asignaturas que imparten, de los elementos que priorizan en la conformación de sus escritos. Es decir que para el punto "A" se prioriza la organización de los contenidos basándose en conceptos recuperados de la temática en cuestión; en el punto "B" se realiza la lógica y el orden de los contenidos con base en la presentación de fechas y hechos; en el siguiente "C" la recuperación de citas textuales en el cuerpo del desarrollo, es priorizado. El último punto "D" da cuenta de aquellos escritos en los cuales se abren debates epistemológicos en torno a las temáticas, debates que presentan una articulación teórica que fundamenta la construcción de los contenidos por parte de los docentes. "Entendemos que toda posición epistemológica contiene tanto una visión teórica de la realidad, así como una visión de su conocimiento en tanto que realidad social". (Valdez, 1981; p.34) es decir, que en este sentido existen en los escritos, una clara posición teórica desde donde se construye la visión de los sujetos sociales (docentes) sobre la realidad.

A) Conceptos, Conceptos y más Conceptos.

En este caso se concretó a revisar, una vez más, aquellos documentos en los cuales los docentes se acercan al conocimiento disciplinario, a partir de constructos conceptuales ya dados, establecidos desde la disciplina en cuestión o que en otras circunstancias se recuperaron desde otras lógicas disciplinarias.

Se aluden aquellos escritos en donde se da prioridad a la organización de la temática, a partir de conceptos no asumidos desde perspectiva teórica alguna. Es decir, los conceptos desde una mirada no comprometida, descontextualizada y desarticulada. En este caso es necesario señalar que si bien es cierto no se asume una perspectiva teórica explícita, esta se encuentra implícitamente dentro de los conceptos.

Veamos algunos ejemplos que nos ilustran el sentido que bajo ésta lógica nos presentan los trabajos señalados:

Trabajo No.13.

“Existen diferentes definiciones de administración pero en este momento no es el caso tomar partida con diferentes posiciones teóricas... La palabra administración proviene del latín... la administración según Petterson es una técnica por medio de la cual... según William Newman es la guía, encauzamiento y control... Agustín Reyes Ponce define a la administración como el conjunto sistemático... Koontz O' Donell considera a la administración como... la organización... Diccionario Enciclopédico Universal... es una disposición de los órganos... Joseph A Litte, la organización es...”.

Y así sucesivamente de cada uno de los elementos derivados de la temática presentan un listado de conceptos.

Trabajo No. 7.

“Antes que nada es necesario definir qué es un objetivo... es la conducta o resultado que se espera que los alumnos tengan a lo largo de un proceso educativo dentro de un programa específico... criterios... estar orientados hacia el estudiante, describir un resultado de aprendizaje, ser claro y comprensible, ser observable... Es pertinente la presentación de la taxonomía de objetivos educativos desarrollados por Bloom...”

En este ejemplo es significativo, además de que se parte de conceptos que el autor no circunscribe en alguna línea teórica, (cabe señalar que la cita es el principio de su escrito, y que los puntos manifiestan el enlace con algunos otros elementos trabajados en su desarrollo) el ver como este discurso en la actualidad ha sido rebasado por otros planteamientos, como por ejemplo los referentes a la didáctica crítica en torno a la elaboración de objetivos y programas.

Trabajo No. 19.

“Se conceptualiza al crecimiento como ‘aposición de materia al protoplasma y se logra al aumento de tamaño y por la multiplicación celular, fenómeno biológico, forma de movimiento dinámico energético y cinemático’. Este desarrollo del sujeto se enfoca en 3 dimensiones: biológico-psicológico y social, ‘El desarrollo físico del niño se caracteriza por una irregularidad del crecimiento’...”

En estos dos últimos ejemplos, es de llamar la atención que no se presentan ningún párrafo al principio del escrito, que guíe la lectura, sino que abruptamente se empieza a hablar de conceptos que para los docentes son importantes. Cabe señalar que en este último ejemplo se recuperan conceptos ajenos totalmente a la pedagogía que, en un momento dado, serían válidos, si se explicara su relación pedagógica con la temática, pero continúa de la siguiente manera: “el crecimiento en la etapa preescolar es mínimo, pero constante, las piernas son las que crecen con mayor intensidad”. Es decir, que no hay una aclaración de conceptos no se recuperan en ningún momento para realizar articulaciones ni entre ellos, mucho menos con la pedagogía.

Trabajo No. 26.

El documento empieza su desarrollo de contenido de la siguiente manera:

“PROCESO:

EN EL DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (1985 p. 1149) NOS DICE QUE PROCESO ‘EN EL ÁMBITO SOCIOLÓGICO, ES LA INTERACCIÓN CONTINUA ENTRE EL INDIVIDUO Y EL GRUPO, ENTRE LOS MIEMBROS DE UN GRUPO O ENTRE GRUPOS DIFERENTES... (EVOLUCIÓN PERMANENTE DE UNA PERSONA HACIA CONDUCTAS MAS AUTÓNOMAS, MADURAS, TENDIENTES A LOGRAR UNA AUTORREALIZACIÓN’.”

Terminando con la cita sobre el concepto de proceso continúa:

“ELLO NOS INDUCE A CONSIDERAR QUE EL PROCESO DE SOCIALIZACION ES UN ASPECTO QUE INICIA CON EL INDIVIDUO Y TERMINA CUANDO ESTE DEJA DE EXISTIR.”

Como podemos observar, para abordar la temática se parte de un concepto de proceso en el ámbito sociológico y a continuación se realiza una lectura del concepto que está muy lejos de éste. Es decir, la inducción que hace el autor no corresponde al señalamiento manejado en el concepto.

En una segunda parte del mismo ejemplo tenemos:

“SOCIALIZACION:

TOMANDO EL DICCIONARIO DEL CUAL NO SE DEBE DESPRENDER PARA UBICAR LOS TÉRMINOS, PARTIMOS DE QUE SOCIALIZACION (DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. 1985. p.-1306) ES UN 'PROCESO QUE TRANSFORMA AL INDIVIDUO BIOLÓGICO EN INDIVIDUO SOCIAL POR MEDIO DE LA TRANSMISIÓN Y EL APRENDIZAJE DE LA CULTURA EN SU SOCIEDAD. CON LA SOCIALIZACION EL INDIVIDUO ADQUIERE LAS CAPACIDADES QUE LE PERMITEN PARTICIPAR COMO UN MIEMBRO EFECTIVO DE LOS GRUPOS Y LA SOCIEDAD GLOBAL' ... AL LEER LAS DEFINICIONES DE PROCESO Y SOCIALIZACION NOS DAMOS CUENTA DE QUE ESTOS TERMINOS NO PUEDEN IR SEPARADOS... EN EL TERMINO DE PROCESO DE SOCIALIZACION ESTAN IMPLÍCITAS LAS RELACIONES DEL INDIVIDUO CON OTROS DESDE SU PROPIA INFLUENCIA TALES COMO LA CONFORMIDAD, EL LIDERAZGO EL PREJUICIO Y LA MORAL”.

En esta segunda parte del mismo ejemplo, se pueden observar varios elementos importantes: primero al empezar el discurso, existe una confusión en su redacción, no es claro lo que señala, segundo, en ambos conceptos la referencia bibliográfica pudiera estar a pie de página, tercero, la lectura que se hace de los conceptos no refiere a éstos mismos, no se aclara por ejemplo el por qué éstos términos no pueden ir separados, y cuando se estructura en uno solo “ Proceso de

Socialización, no queda claro el sentido que se le da "RELACIONES DEL INDIVIDUO CON OTROS DESDE SU PROPIA INFLUENCIA". Es decir, no existe un sustento desde donde se realice la lectura de los conceptos recuperados.

Cabe señalar que todo el trabajo se presenta en mayúsculas.

Trabajo No. 33.

El documento empieza sin ningún preludeo al tema ni introducción:

"El desarrollo de la comunidad ha sido definido distintos (sic) modos y ha tenido características diferentes según el contexto que se haya aplicado.

El concepto de comunidad viene del latín communis, es decir, hombres viviendo juntos en un espacio y compartiendo algo. De ahí que el desarrollo comunitario, designe al conjunto de acciones dirigidas a (sic) mejorar las condiciones de vida, generalmente retrasada a dificultades de adaptación... es necesario señalar la diferencia entre el término colectivo y grupo... En cuanto al grupo, existen muchas definiciones así como clasificaciones... pero en términos generales se puede decir que... El barrio es ... Para conceptualizar el término municipio... ejido... históricamente el ejido fue... Podemos entender por zonas rural e indígenas...".

En la carátula de este trabajo se lee "Conceptos fundamentales" como temática a desarrollar, no señalando de qué, sino únicamente de esa manera, en la primera página, después de la carátula, aparece el título de "Desarrollo de la Comunidad", de lo cual se puede inferir que está hablando de

conceptos fundamentales de desarrollo de la comunidad. Inferencias de la sustentante que no quiere decir que esta sea realmente la temática que el autor está desarrollando.

Al igual que en el ejemplo anterior, se presentan confusiones en la redacción (el señalamiento "sic" es de la sustentante) asimismo la organización del contenido se da a través de un listado de conceptos, y en algunos casos la descripción de éstos.

Por otro lado, indagando sobre cuál fue realmente la temática a desarrollar se encontró que:

"Desarrollo de la Comunidad, Barrio, Ejido, Municipio, Zona marginada rural e indígena".

Hemos manejado que en el ámbito oficial no existe ningún referente, en torno a como se debe abordar la organización de contenidos, sin embargo, en los ejemplos presentados encontramos una gran similitud en torno al acercamiento que presentan los participantes en los concursos de oposición, respecto a los contenidos trabajados.

Es indudable que el abordaje del contenido, desde el punto de vista de su estructura, abre una perspectiva muy fértil para su comprensión (Díaz: 1994), y que, sin embargo, cuando presentamos estos ejemplos dista mucho la organización del conocimiento de su comprensión, no se puede dilucidar su comprensión a partir de presentar conceptos desarticulados y separados de su concepción epistemológica. Pensamos que el acercarse al conocimiento a través de esta organización genera una visión demasiado atomizada del conocimiento, demasiado fragmentada de la realidad.

Al no existir una articulación de los conceptos, para la explicación de una realidad concreta, nos permite cuestionar la existencia de la construcción de saberes académicos. Es decir, que en los ejemplos citados se puede apreciar una organización por medio de conceptos aislados, y que en el

primero de ellos su obsolescencia es evidente, (en el sentido en que es la única perspectiva a la que hace referencia en torno a la elaboración de programas, y que este discurso ha sido rebasado teóricamente) otra de las similitudes que guardan entre sí, es su acentuado distanciamiento de la realidad educativa y del ejercicio de su práctica profesional. "Estas características esenciales de organización responden a una concepción mecanicista del aprendizaje humano" (Panzsa, 1981; p.18), en el sentido en que se carece de elementos que explique realidades específicas.

Los conceptos son recuperados con un sentido único y no en su interrelación con los demás, ni guardan el significado en relación con los otros (Espinosa: 1988) implica el descomponer la temática en partes independientes, para Martín del Pozo (1994) esta forma de abordar el conocimiento, implica una transmisión de conceptos y en su memorización mecánica en la práctica docente. Es decir, que dentro de los discursos se establece una visión de la realidad de manera fragmentaria, como si hablar de conceptos, conceptos y más conceptos constituyese un proceso de adición, de parcelas del conocimiento disciplinario.

Para el autor antes citado, la manera de abordar o de acercarse al conocimiento por parte del docente guarda una estrecha relación con la práctica de éste en las aulas. Sin embargo, el conocimiento generado en las aulas, a través del abordaje de ciertos contenidos, también estará asignado por la actividad pasiva, creadora, de resistencia de los alumnos, es decir, para la interacción de los sujetos con el conocimiento.

Porlán (1998) en su crítica de los modelos de formación docente basados en la primacía del saber académico – entendiendo éste como aquella forma de reproducir conocimientos académicos de manera mecánica – explica como, a través de este modelo, se parte del supuesto de que es posible transmitir los significados de las disciplinas a través de su exposición ordenada, de manera que pasen de la mente del experto a la mente del profesor sin sufrir modificaciones, deformaciones,

interpretaciones o mutilaciones significativas, y que por otro lado los docentes formados bajo esta línea corren el riesgo de ejercer su práctica social de la misma forma.

Esta explicación y análisis de los saberes o conocimientos del docente, aunada a los señalamientos anteriores sobre los ejemplos presentados, nos permiten manifestar que al interior de los discursos no hay resignificación y elaboración de nuevos conocimientos por parte de los docentes, solamente la reproducción de conceptos generados por otros, la presencia del docente entonces aparece como intermediaria pasiva de tales conocimientos.

B).- Cronologías de Hechos

Otra forma de abordar o de acercarse al conocimiento, sin duda alguna, lo implica lo que hemos dado en llamar cronología de hechos. Lógica que implica determinar el orden y fechas de los sucesos históricos, su función es crear 'conglomerados' de significado para una serie de acontecimientos: precisar que implicaban todos estos problemas. (Bruner y Weisser, 1995; p. 179).

Trabajo No.4

"1325-1521 Los mexicas constituyeron la hegemonía mesoamericana previa a la conquista española y fueron la culminación cultural de 3000 años de evolución, que abarcaron olmecas, teotihuacanos, mayas, toltecas etc...

1876-1910 Durante este periodo se establece la dictadura del general Porfirio Díaz se acentúa la separación de una elite aristocrática o casta superior con inmensas riquezas y con tendencias europeizante...

1910-1940 Guerra civil y destrucción del Porfiriato, lucha por el poder de los jefes militares. Se crean las instituciones sociales, económicas y educativas del México actual”.

Cabe señalar que el tema asignado para el desarrollo de este escrito fue “Una aproximación a las relaciones entre formación y pedagogía”. Señalamiento en función a que la temática no se corresponde con el desarrollo del contenido.

Trabajo No. 43

“1910-1911 Don Francisco I. Madero encabezó el levantamiento armado después de la farsa electoral que llevó nuevamente al Gral. Porfirio Díaz a la Presidencia...

1911-1914 En proceso democrático ejemplar ganó las elecciones presidenciales Don Francisco I. Madero.

1914-1917 Cayó el Dictador Huerta, pero surgieron graves desavenencias entre los Generales. Venustiano Carranza y Álvaro Obregón contra los Generales. Emiliano Zapata y Francisco Villa...

1917-1920 Durante el gobierno del Gral. Carranza siguió la lucha armada; pero son derrotados militarmente los Generales. Villa y Zapata, surgiendo la hegemonía del Gral. Obregón...

1920-1929 Habiendo terminado el conflicto armado con la participación de...

1929-1940 Este periodo postrevolucionario se caracteriza por la hegemonía política del Gral. Plutarco Elías Calles...”

“La educación durante el periodo de la Revolución Mexicana. Nuevas Perspectivas de la Educación: Educación y Progreso, Educación y Desarrollo, Educación e Integración Nacional”. Es el nombre de la temática correspondiente, con lo cual podemos observar que en el desarrollo solo se dan una serie de fechas y hechos jamás vinculados con la temática correspondiente.

Hecho significativo, también lo es, el que en los dos ejemplos se aborde el mismo contenido con temáticas diferentes, siendo más concienzuda la presentación de fechas en éste último (Cabe señalar que los dos escritos pertenecen al mismo autor).

Trabajo No. 11

“1910: Abril/7 y Mayo/26 Promulgación de las Leyes Constitutivas de la Escuela de Altos Estudios y de la Universidad Nacional de México...”

En 1911, se efectúa una evaluación de las actividades desarrolladas, debido al mal funcionamiento que presentaba por las condiciones de operación...

1912: Establecimiento por Antonio Caso, del Profesorado Libre, con el propósito de subsanar el deficiente presupuesto...

Julio/22, Toma la Dirección del plantel el Dr. Alfonso Pruneda; quien se dedico a organizar académicamente los planes y programas de estudio de las carreras...

1913: Marzo/1, La escuela tenía a un nuevo Director: Ezequiel A. Chávez en base a la Ley constitutiva (Artículo 2do. y 6to), interpreto los fines de la educación...

Marzo/28; se aprueban las bases referentes al establecimiento de una subsección en la Escuela Nacional de Altos Estudios...

1914: Se reestructura el Plan de Estudios de la Preparatoria. Y se extendieron los beneficios de la escuela al pueblo; mediante...

1955: Fue creado el Colegio de Pedagogía..."

Continúa el escrito emitiendo fechas hasta cerrar con 1967.

En este último escrito dentro de lo que es la introducción se manifiesta:

"Una vez conocida la problemática a tratar, y reflexionar sobre la amplitud y profundidad de está, decidí el llevar a cabo un trabajo de tipo cronológico que me permitiera seguir una secuencia de los hechos más relevantes en la historia de la Universidad: creación de la Escuela Nacional de Altos Estudios hasta la conformación de la Licenciatura en Pedagogía..."

Si bien es cierto que en este ejemplo el docente asume la realización de una cronología no fundamenta teóricamente en qué se basó para realizar los cortes informativos que presenta, dicha información únicamente describe hechos históricos sin realizar cruces contextuales que lo lleven a la construcción de conocimientos sobre la temática. Dentro de esta descripción no se percibe la presencia del autor en el sentido de reflexionar la información, de emitir puntos de vista propios sobre la realidad que esta implicando en su discurso

En los ejemplos presentados no existe un compromiso de los autores en torno a manifestar una postura teórica que fundamente sus escritos, sólo se presentan hechos o sucesos históricos de manera descriptiva, se pierde la articulación con realidades en constante movimiento, realidades que se dan en una sociedad llena de contradicciones, de pensamientos encontrados sobre una misma realidad.

Al principio de este inciso se manifestó lo que implica la elaboración de una crónica, a partir de Bruner y Weisser (1998), si recuperamos nuevamente su concepción en torno a la función de las crónicas tenemos "...Es crear conglomerados de significación para una serie de acontecimientos; precisar que implicaban todos estos problemas". De lo cual podemos inferir que no únicamente es la presentación de hechos con fecha y descripción, sino que el sujeto que las elabora, como sujeto social e histórico y además pensante, le emite un significado, resignifica el hecho para encontrar el sentido de las acciones encarnadas en lo que los autores denominan "conglomerados".

Los autores, además señalan, "Las crónicas, a su vez, sólo alcanzan todo su significado o interpretación cuando se integran en una historia" lo cual implica que el docente deje en claro desde donde teóricamente esta recuperando la crónica, ¿cuál es el juicio personal, a partir del sentido que persigue para realizar los cortes informativos?, ¿cómo integra los hechos dentro o a partir de un sentido propio de la temática?.

C).- Citas Textuales.

En el primer apartado de éste capítulo, correspondiente a la estructura formal de los escritos presentados por los docentes participantes en los concursos de oposición, se manejó la importancia que tiene el aparato crítico para su elaboración, se planteó, que el aparato crítico le da

mayor rigor académico y teórico a los discursos, sin embargo, en este inciso vamos a trabajar como se acerca el docente al conocimiento, priorizando la recuperación de las citas textuales (que si bien forman parte del aparato crítico, aquí se hegemoniza su recuperación). Elemento que no permite realizar una lectura de lo que dice el docente, sino el discurso de los otros en él.

Trabajo No. 3

Antes de presentar este ejemplo, plantearemos algunas consideraciones al respecto. Consideraciones que resultan significativas dadas las características del escrito.

El trabajo consta de diez cuartillas (En el desarrollo del contenido).

No. Cuartilla	Renglones por Cuartilla	Renglones por cita	Citas Textuales (No. Y Características)
1	38	29	<ol style="list-style-type: none"> Consta de cuatro renglones, entre comilla, pero no aparece ni el señalamiento ni la fuente bibliográfica. Consta de 25 renglones; con el No. Correspondiente.
2	30	13	<ol style="list-style-type: none"> Consta de 10 renglones, se presenta en un recuadro con el señalamiento correspondiente. Consta de 3 renglones; con el señalamiento correspondiente.
3	34	16	<ol style="list-style-type: none"> Consta de 3 renglones, con el señalamiento correspondiente. Consta de 8 renglones con el señalamiento correspondiente. Consta de 2 renglones, se entrecomilla sin señalamiento y sin fuente bibliográfica Consta de 3 renglones se entrecomilla, sin señalamiento y sin fuente bibliográfica.
4	30	26	<ol style="list-style-type: none"> Consta de 2 renglones, con el señalamiento correspondiente. Consta de 10 renglones con el señalamiento correspondiente. Consta de 5 renglones, sin señalamiento y sin fuente bibliográfica. Consta de 5 renglones, con señalamiento correspondiente. Empieza la cita en esta página con 4 renglones y la termina en la página siguiente.
5	18	5	<ol style="list-style-type: none"> Termina la cita con 2 renglones y el señalamiento correspondiente. Consta de 3 renglones, sin señalamiento y sin fuente bibliográfica. <p>Nota: La página termina la temática a media cuartilla.</p>

6	26	15	<ol style="list-style-type: none"> 1. Consta de 8 renglones, con el señalamiento correspondiente. 2. Consta de 7 renglones, el señalamiento no abarca toda la cita (deducimos que cita puesto que hace referencia a él nombre completo de una Cumbre Internacional de Educación)
7	42	32	<ol style="list-style-type: none"> 1. Consta de 23 renglones con el señalamiento correspondiente. 2. Empieza la cita con 9 renglones y la termina en la página siguiente.
8	37	26	<ol style="list-style-type: none"> 1. Terminación de la cita anterior, en esta página aparecen 20 renglones, con el señalamiento correspondiente. 2. Consta de 6 renglones con el señalamiento correspondiente.
9	35	23	<ol style="list-style-type: none"> 1. Empieza la cita con 23 renglones y la termina en la página siguiente.
10	34	29	<ol style="list-style-type: none"> 1. Termina la cita con 29 renglones, con el señalamiento correspondiente. <p>Nota: termina la cuartilla a la mitad de la página.</p>
TOTAL	324	214	

En total son 20 citas textuales recuperadas en 10 cuartillas (En donde desarrolla el contenido). Amén de que parezcamos demasiado interesados en lo cuantitativo, de acuerdo al cuadro anterior, la persona que elaboró este escrito presenta un total de 324 renglones, de los cuales 214 son citas textuales. Lo que implica que más de la mitad del discurso que se plantea, corresponde a lo que dicen, señalan o plantean otros.

Sin embargo dejando asentados los lineamientos cuantitativos y manifestando que éste fue el único ejemplo que se trabajó de esta forma (partiendo de lo cuantitativo), presentaremos algunos otros elementos de carácter cualitativo, para posteriormente realizar algunos cruces entre ambas informaciones.

“El programa de...se propone, como Objetivo General,

‘Realizar un rastreo histórico de la construcción teórica a cerca de la especificidad de la pedagogía, a fin de compren su sentido actual y sus horizontes en el mundo moderno’

Pensamos que este enfoque se enraíza en el historicismo alemán según W. Dilthey.

“(...) el método de las ciencias históricas debe ser distinto del de las ciencias naturales, así como el objeto de las ciencias históricas, el hombre, es distinto del objeto de las ciencias naturales, el hecho natural. El hecho natural se puede conocer sólo desde fuera y permanece externo al sujeto cognoscente; al hombre se le puede comprender sólo desde dentro y los acontecimientos humanos tienen que ser vividos nuevamente por el historiador. Por consiguiente, la comprensión de los acontecimientos históricos es algo distinto del conocimiento científico de los acontecimientos naturales. Éste último utiliza la ley de causalidad, porque los acontecimientos naturales se conocen cuando se conocen las causas que los determina. Por el contrario, la historia debe utilizar una psicología que le permita captar y vivir desde dentro los acontecimientos históricos. La experiencia vivida (Erlebnis) es el órgano para comprender al hombre en cuanto tal, o sea, la realidad histórica y tiene tres aspectos: la vida, la expresión y la inteligencia. La vida es el momento inmediato y particular; la expresión y la inteligencia el momento universal objetivo.

Dilthey demostró asimismo que el mundo histórico es un mundo de estructuras, es decir, de totalidades, reunidas en torno al fin en que se converge como en un centro diversos elementos. En este sentido son estructuras los individuos, las civilizaciones, las épocas y, en general, todos los sistemas y las instituciones culturales. Cada estructura tiene su centro en sí misma lo cual significa que sólo puede juzgársela de acuerdo con los valores los fines y los modos de pensar que le son propios y no con los pertenecientes a una estructura diversa esto implica el relativismo histórico, o sea, la imposibilidad de emitir un juicio absoluto sobre un objeto histórico cualquiera (persona, acontecimiento, institución), porque todo juicio histórico debe asumir como criterio los valores propios de la estructura a la que pertenece el objeto”¹

Desde ésta perspectiva, tendríamos que buscar una metodología que, presuponiendo la imposibilidad del juicio histórico de la Pedagogía nos permitiera, sin embargo acercarnos al planteamiento de una interpretación del objeto pedagógico a fin de que ese método estuviera afinado en la tradición hermenéutica.

Según algunos autores²...

¹ ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. Historia de la Pedagogía pág. 591-592

² MARTIN IBAÑEZ, Ricardo. Principios de la Educación Contemporánea. Ed. Rialp. Madrid, 1972

Cuando se realizó la lectura de este documento, llamó poderosamente la atención el hecho de que se presentaran citas tan largas (Y que además técnicamente no se centran ni se escriben a renglón seguido como se recomienda) y, en un gran número, en un trabajo tan corto. Haciendo a un lado la elaboración técnica surgieron varias interrogantes:

- ¿Las citas textuales se utilizan para sustentar el discurso?
- ¿Las citas textuales se usan como formulismo académico para la elaboración de trabajos escritos?

Cabe señalar que, la parte correspondiente a la ejemplificación es la primer cuartilla del desarrollo en el cual se plantea el objetivo general del programa (con redacción confusa), y acto seguido, sin plantear el por qué se dice que éste enfoque “se enraíza en el historicismo”. No existe al respecto una explicación de por qué se piensa tal cosa, ni mucho menos él como se va a abordar.

Después de presentar la cita, volvemos a encontrar juicios que no se fundamentan que el lector, no tienen referente de por qué se tiene que buscar un método “afincado” según la autora en la tradición hermenéutica (Termino que jamás se vuelve a utilizar en todo el escrito), sigue siendo confuso el último párrafo en donde se habla de “según algunos autores” pero jamás se mencionan cuales, ni el por qué o para qué se recuperan en el trabajo.

Otro aspecto significativo es que no se expresa en ningún momento, cuál es la temática en sí que se va a desarrollar, sino se parte de realizar un interpretación del objetivo general de la asignatura.

Todo trabajo escrito tiene la necesidad de poseer un conjunto de elementos ordenadores de su propio cuerpo... con el fin de adquirir la mayor consolidación o solidez posible (Meneses: 1999), pensamos que tal orden o presentación lógica del contenido posibilita al lector, claridad sobre el mismo, no así en el ejemplo que se presenta, donde hay un alejamiento metodológico de la

estructuración del conocimiento. Volvemos a insistir sobre el planteamiento realizado anteriormente respecto a que organizar esta forma el conocimiento, no permite leer al docente, si no leemos a autores que han escrito sobre las diversas disciplinas existentes en discursos del docente. Es decir, se reproducen los discursos de los otros en el docente, y que además a través del ejemplo, observamos que la recuperación de esos conocimientos pierden su sentido al no haber una correspondencia con la temática que se esta trabajando. Implica concebir al docente de manera despersonalizada.

En otra parte del mismo escrito se maneja lo siguiente:

"3. Historia del termino: el sentido de formación varia de un autor a otro pero pueden considerarse algunas características comunes a todos".

En esta parte, se presentan dos conceptos sobre el termino formación, sin mencionar la línea teórica desde la cual se recupera, acto seguido se hace la aseveración anterior, de lo cual pensamos no se puede llegar a tal, ya que la pregunta obligada seria, ¿Se leyó a todos?. Con dos conceptos no se puede generalizar, además, que la concepción sobre el termino formación variará dependiendo de su carácter epistémico.

D).- Debates Epistemológicos: diversos Cruces.

Corresponde el turno a escritos que desde la presentación y/o introducción explican las líneas teóricas y metodológicas que sustentan su discurso, así como también los niveles de análisis en que se divide el trabajo.

En los escritos recuperados en éste rubro, hay una gran incidencia por parte de los catedráticos en presentar conocimientos a partir de una interpretación y reinterpretación de acuerdo a la temática, así mismo se aprecia una producción al campo investigado. “Es decir, no es suficiente con acceder a las teorías elaboradas por las diferentes disciplinas que tienen relación con el hecho educativo, es necesario integrarlas y reinterpretarlas en función de los problemas profesionales de los profesores” (Porlan y Rivero: 1988). En éste sentido, pensamos, recuperando a Giroux, que los docentes como intelectuales transformadores, llevan a efecto un proceso de reflexión crítica en torno a los conocimientos.

El acercarse a los conocimientos, a partir de una visión crítica, reflexiva y de producción, implica también recuperar el sentido histórico, epistémico y social de estos, considerando que son producto de la actividad humana, y que representan lecturas de la realidad a partir de líneas teóricas específicas, que le dan ese sentido a la acción de los sujetos. “En el sentido más amplio, los profesores como intelectuales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso” (Giroux, 1990; p.174). Es decir, que los discursos analizados nos brindan la posibilidad de acceder a la estructuración de múltiples realidades que hablan de sujetos concretos, sujetos con multiplicidad de ideologías. Realidades construidas a partir de una práctica social multideterminada, que es la docencia, y a partir de las historias objetivadas de los participantes.

Bajo estos planteamientos tenemos:

Trabajo No. 2

“Las notas que se presentan a continuación examinan sucintamente las relaciones entre el saber pedagógico y el problema de la formación; relaciones que tienen concreción en...el cuerpo del

trabajo se conforma en cinco momentos...Explica Carrizales 'Conocemos como disciplinas teóricas fueron construyendo sus identidades...pero independientemente de ello, el signo formación es el que proporciona identidad a la teoría pedagógica'...en la cita anterior hay varias cuestiones interesantes: 1)Se habla de la formación como un signo, lo que permite señalar que requiere interpretación; 2)Se dice que una relación ...que guarda la formación con la pedagogía es que le a conferido identidad...realizadas estas puntualizaciones el desafío esta a la vista, por eso a continuación nos proponemos realizar algunas...

2.-Aproximaciones al problema de la formación.

Hay dos autores franceses que relatan la emergencia y la proliferación tanto de discursos como de acciones que justifican su aparición en nombre de la formación: Bernard Honoré y Gilles Ferry. Es interesante encontrar en ambos, la alusión que hay alrededor de la formación, sea desatado un incremento desordenado de acciones de la más amplia diversidad...la propuesta de Honoré considera en la construcción de un ámbito discursivo sobre la formación, con una fundamentación epistemológica basada en Bachelard...Por su parte Ferry llevará más lejos la contundencia de su diagnostico sobre...A Ferry le sobran palabras para ensañarse con la situación colateral a la crítica ya enunciada de la formación como un mito...Así como Honoré piensa en la formación como una serie de procesos de cambios discontinuos como por – venir del hombre vía él intercambio con otro o por la resignificación de experiencias hacia un proyecto de existencia, Ferry, planteará como opción el trabajo de

corte analítico que supere ya a la información para el hacer, ya a la mera cultura general”.

El siguiente ejemplo presenta al inicio un apartado llamado nota introductoria, la cual en su parte final hace alusión a la estructura del trabajo fincada en la lógica del programa de la asignatura.

Trabajo No. 45

“En una época como la nuestra, que ya algunos han denominado como la era de las comunicaciones y la informática y en la que el esquema del pensamiento científico racional se ha constituido en el modelo hegemónico que determina las mentalidades... Parece ya no haber lugar alguno para la filosofía.

Sin embargo, no es a partir únicamente de los conocimientos científicos y de los avances tecnológicos que el hombre alcanza su existencia. Fundamentalmente, lo hace en función de una determinada perspectiva filosófica, que lo impulsa a reflexionar sobre su condición humana y su destino, así como su papel histórico y su ubicación en el cosmos.

Pero ¿En dónde se origina ese quehacer tan auténticamente humano que es el filosofar? Y ¿de dónde surge, bajo que condiciones lo hace y que consecuencias produce?. Hace aproximadamente veinticinco siglos los antiguos griegos se plantearon las mismas interrogantes. En el Teetetes, Platón hace decir a Sócrates...una clara alusión a lo anterior también la plantea Aristóteles en su metafísica... Sócrates nos habla de la turbación propia del filósofo, Aristóteles al afirmar que las primeras

indagaciones filosóficas surgen de la posibilidad de admirarse...desde esta perspectiva la inicial confusión y este estar auténticamente perplejo, constituyen la primera filosofía.

El termino creación (del lat. creatio) se relaciona fundamentalmente con la idea de hacer algo de la nada (5). El uso que comúnmente se le da en la actualidad está más bien referido a la posibilidad de producir ese algo (sea cosa o idea), no solamente a partir de lo que no existe, sino inclusive de lo preexistente, al cual se le introduce alguna transformación...”

En la introducción se explica la lógica de organización del desarrollo.

Trabajo No. 42

“I. Rompiendo el orden: la Revolución Mexicana y la construcción del nuevo país.

A 88 años de haber iniciado, la revolución Mexicana sigue siendo un interesante tema de debate y de interpretaciones disímolas, lo cierto es que, como consecuencia de este movimiento, la fisonomía política del país cambio de manera sustancial con respecto del régimen anterior: régimen porfirista...si bien la Revolución mantiene un hilo de continuidad con el porfiriato en el sentido de garantizar un sistema de producción de corte capitalista trae consigo una transformación profunda de la sociedad... De entre los diferentes proyectos que emergen dentro de la Revolución podemos ubicar tres: el Proyecto Magonista el cual se autoelimina – digámoslo así -, pues la viabilidad de un proyecto de corte anarquista es punto

menos que imposible; no obstante, gran parte del espíritu que impregna la Constitución, esta tomado del programa del partido liberal y se retoman puntos tales como: Mejoramiento y Fomento a la Instrucción... El segundo proyecto lo encontramos en lo que Arnaldo Córdova ha llamado 'La otra Revolución' (3) o que también se cifra en lo que Adolfo Gilly a denominado: 'La Comuna de Morelos' (4)... finalmente aparece el proyecto constitucional liberal o populista, en fin, el proyecto del nuevo estado cuyo hilo conductor lo encontraremos desde la lucha liberal en el siglo XVIII, se perfila en la presidencia de Juárez, reaparece inicialmente en el plan de San Luis...

3. IBID. p. 142-187

4. GILLY, Adolfo et. Al. Interpretaciones de la Revolución Mexicana. México. F. C. p. 30-37.

Los tres casos anteriores constituyen algunos ejemplos en donde desde un inicio los autores dan pautas claras sobre la lógica de estructuración del contenido, se dan muestras de las líneas teóricas desde donde se fundamenta el trabajo.

Los temas desarrollados en el orden de presentación de los ejemplos son:

No. 2.- Una aproximación a las relaciones entre Formación y Pedagogía.

No. 45.- El conocimiento como producto de la actividad creadora.

No. 42.- La educación durante el periodo de la Revolución Mexicana. Nuevas

Perspectivas de la Educación: Educación y Progreso, Educación y Desarrollo, educación e Integración Nacional.

Cabe mencionar que los profesores señalados en los ejemplos fueron los mismos que elaboraron sus programas del curso, por lo tanto constituyen actores directos que desarrollan perspectivas construidas desde lógicas conocidas y trabajadas en el aula por ellos mismos.

En los tres ejemplos anteriores encontramos similitudes de gran importancia, en donde los docentes se asumen desde diferentes posturas epistémicas para el tratamiento de los contenidos. Al respecto señala Imbernón: 1988, "El conocimiento utilizado por los profesionales de la enseñanza si bien hace referencia a ese conocimiento producido por la humanidad a través del tiempo y del espacio, el docente lo va significando en su labor", es decir, en su labor lo reconstruye, construye y produce nuevos conocimientos, a partir de la realidad que este enfrentando o a la problematización que se le vaya presentando.

Los docentes en este sentido se asumen desde diferentes posturas para acercarse a los saberes, su acercamiento no se plantea de manera fortuita sino que responde a posiciones ideológicas ante estos. Las implicaciones sociales de las construcciones de los saberes, realizados por los docentes, en este sentido recaen en los alumnos que están formando.

En el primer ejemplo se parte de problematizar la temática, a partir de las categorías que la conforman, para posteriormente trabajar dichas categorías en función de teorizaciones que de ellas se desprenden, acto seguido se presentan articulaciones de estas y sus posibilidades de inserción en la pedagogía. Los saberes son interpretados a la luz de una construcción teórico-metodológica comprometida, en donde se vislumbra a las categorías como hilos conductores de un sentido epistémico que da cuenta de lo pedagógico, lo histórico y lo social.

En el segundo ejemplo, a través de la temática se presentan elementos filosóficos articulados por la actividad humana en un tiempo y espacio concreto. El acercamiento que guarda la autora con los saberes se presenta a partir del cuestionamiento, es decir de la problematización inherente al deseo de saber, al deseo de no quedarse en a nivel de la contemplación, sino de dar explicaciones que implican reflexión y análisis en la construcción de conocimientos validados por posturas teóricas.

Del tercer ejemplo, podemos señalar que en la autora se denota una preocupación por no abordar los procesos históricos de manera lineal, sino procesos de construcción de conocimientos, en una articulación entre hechos históricos (interpretados por diversos autores) y procesos educativos actuales. Es decir, nos encontramos con docentes que se acercan a los saberes a través de diferentes cruces epistemológicos, que implican un trabajo de análisis y reflexión, acercamientos que implican a su vez la construcción de realidades que dan cuenta de sujetos comprometidos con su labor, como agentes activos de la educación.

Hasta aquí podemos hacer algunas consideraciones:

Al analizar los discursos planteados por los docentes, en el desarrollo de un tema del programa, no se pretende descalificar o legitimar estos, sino por un lado presentar un método de análisis susceptible de ser usado para el tratamiento de cualquier discurso social, por el otro implica, visualizar las diferentes posibilidades que presentan los docentes en torno a los acercamientos a los saberes o conocimientos que hacen posible su práctica.

Desde esta perspectiva se pretende ir precisando las necesidades de los catedráticos universitarios de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón, en función de formación docente.

En este análisis hay que señalar que no se recupera al docente como el sujeto aislado, sino como un sujeto histórico, cuyo acercamiento a los saberes se da en función de su participación e interacción en procesos sociales, en procesos intersubjetivos es decir:

“Intersubjetivas, porque creemos que la subjetividad no aparece sino en relación a los otros, puesto que el hombre es un bloque histórico, no se realiza sino como centro de anudamiento de las relaciones sociales.” (Serrano, 1989; p. 17)

En este sentido, la investigación realizada presenta un acercamiento a la problemática de necesidades de formación docente, ya que habría que recuperar otros elementos tales como:

- Entrevistas directas con los participantes en los concursos de oposición, desde donde se desprendieran interrogantes tales como; ¿Institucionalmente qué implicó para ellos su participación? ¿Qué implicó la obligatoriedad la participación en los concursos? ¿A cuántos concursos, institucionalmente tuvieron que participar? ¿Cómo vivieron el proceso? ¿Cuál fue el sentido que para ellos tuvo el concurso de oposición?. Y que en camino pudiesen desprenderse muchas más interrogantes.
- Historia académica de los participantes
- Historia laboral de los participantes, relación del docente con la institución

Y tal vez muchas más situaciones que se nos escapan, y que tengan que ver con los docentes, su papel social y sus posibilidades de producir conocimientos.

Por lo anterior, nos atrevemos a plantear que la investigación implica un primer acercamiento a la problemática de la formación docente de los catedráticos de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón, un primer acercamiento a partir de los discursos de estos, en función de determinar cuales son sus necesidades de formación y actualización docente.

SEGUNDA PARTE :
TEXTO Y CONTEXTO DEL SURGIMIENTO DE LA
PLANTA DOCENTE DE LA ENEP ARAGÓN:
HACIA UNA PROPUESTA DE ELEMENTOS PARA
LA FORMACIÓN DOCENTE PARTICIPATIVA.

CAPITULO III. Proyección histórica de la ENEP
Aragón UNAM

CAPITULO IV Elementos reflexivos para la
construcción de una propuesta de formación
docente de carácter permanente, en la
licenciatura de pedagogía de la ENEP Aragón

III. PROYECCIÓN HISTÓRICA DE LA ENEP ARAGÓN UNAM.

La idea de esta segunda parte del trabajo, es mostrar un panorama general de la conformación de la ENEP Aragón dentro de un contexto sociohistórico concreto. Contexto social e institucional en el que nos desenvolvemos y en donde se objetiviza y adquiere forma la problemática a enfrentar (situación académica de los docentes de pedagogía), es decir, nos permite entender los escenarios de nuestra práctica docente y laboral.

Este primer nivel de concreción esta integrado en tres partes:

- 3.1 El proyecto de modernización estatal de la década de los setenta y sus repercusiones en la UNAM. Desarrollo de políticas económicas de acuerdo al proyecto de modernización. Prioridad a la industrialización como factor de desarrollo.
- 3.2 El surgimiento de la ENEP Aragón como parte del proyecto de descentralización de la UNAM. Contexto que brinda la posibilidad de comprender las políticas educativas bajo las cuales surge la Escuela Nacional de Estudios Profesionales como parte del proyecto de descentralización de la UNAM.
- 3.3 La formación de la planta docente en la ENEP Aragón. Factores que hicieron posible el surgimiento de la planta docente de las ENEP y específicamente de Aragón. Sobre la formación docente de pedagogía.

3.1 El proyecto de modernización estatal de la década de los setenta y sus repercusiones en la UNAM.

A nivel mundial, el inicio de la década de los cincuenta marca un reacomodo en los países capitalistas a un nuevo patrón de acumulación de capital. Bajo este carácter, el eje central será el de lograr la internacionalización del capital. En Latinoamérica, se da la radicalización de empresas transnacionales (prioritariamente las norteamericanas) bajo el auspicio de los gobiernos nacionales y el amparo de la indiscutible hegemonía estadounidense (Castro, 1989; p.18).

Bajo tales circunstancias y posibilitadas por el debilitamiento de los modelos económicos existentes en los países latinoamericanos, se adopta un modelo que implicaba la "*modernización*"¹ del aparato productivo, a partir del cambio tecnológico, así como la creación de una demanda interna que debía ajustarse a las nuevas modalidades de consumo.

La finalidad del modelo global del desarrollo adoptado, perseguía la industrialización de los países en cuestión, bajo la consigna de alcanzar el progreso que como estigma se tenía en Estados Unidos de Norteamérica. Como señala Púiggros, el término progreso bajo este modelo económico implica: una medida en términos de crecimiento económico, empresarial y nacional, (Púiggros, 1990; p.63).

El énfasis que se le da al papel dinámico de la industrialización (que implica relegar al sector agropecuario), buscaba la transformación de una supuesta sociedad tradicional a una "*moderna*", cuyo motor de desarrollo y progreso sería el apoyo total a las inversiones extranjeras por un lado y

¹. Modernización entendida como la inserción de los países latinoamericanos en la era monopolista del capitalismo y con ello, en la nueva dependencia (Vasconi, 1979) El autor señala esta nueva forma de dependencia económica hacia el país que en ese momento histórico se manifestaba ya en una fase superior del capitalismo que es el imperialismo y que lógicamente estamos hablando de los Estados Unidos de Norteamérica, que amparados por la teoría desarrollista marcaba su poderío hacia Latinoamérica.

por el otro, generar las condiciones internas para propiciar una economía basada en el fomento del desarrollo industrial local. Sin embargo, este modelo global de desarrollo, lejos de propiciar el progreso en los países latinoamericanos de manera autónoma, amarró la economía local a la de los Estados Unidos, ya que este país se instituía como rector de las economías de los países llamados "*tercermundistas*" o en "*vías de desarrollo*". Bajo este panorama y, a la luz del desarrollo industrial, las demandas hacia la educación empiezan a ser planteadas en el sentido de formación para la producción, una educación que garantice una preparación técnico-instrumental necesaria para insertarse a la industria, como mano de obra calificada.

En el caso de México, la industrialización se empieza a generar a partir de la década de los 40, en el periodo de Ávila Camacho, quien abre las puertas al capital extranjero y a los grandes inversionistas privados, con la finalidad de generar un proceso de expansión económica que trajera a México la posibilidad de desarrollo y progreso.

Este desarrollo económico se vio favorecido con la segunda guerra mundial, puesto que esta le brindó la posibilidad de sustituir las importaciones por el desarrollo industrial local.

"De esta manera se sentarán las bases para una expansión económica que, ciertamente habría de alcanzar dimensiones extraordinarias – al parecer entre 1940 y 1970, sólo tres países tuvieron los índices de crecimiento económico que tuvo México: Japón, Italia y Alemania – pero ese crecimiento excepcional, conocido como el milagro mexicano, se habría que pagar a un costo social elevadísimo, puesto que, como se sabe las grandes masas de trabajadores fueron excluidas del reparto de la riqueza" (Guevara, 1983; p. 10)

En los años cincuenta se adopta el modelo global de desarrollo cuya base conceptual, como anteriormente se dijo, puede rastrearse en la teoría desarrollista. Dicho modelo tiene la finalidad de priorizar la industrialización dejando de lado el sector agropecuario. En este sentido, las repercusiones no se hicieron esperar, ya que ante el abandono o reducción de subsidios para la

producción agropecuaria hay un desplazamiento del campo a la ciudad, los grupos sociales buscaban mejores condiciones de vida por un lado, y por otro, dadas las circunstancias de que el manejo ideológico marcaba que la educación era sinónimo de desarrollo, se generan expectativas en torno a posibilidades educativas de los sectores mayoritarios. Ahora bien si como menciona Guevara Niebla (1983), México tuvo índices de crecimiento económico a nivel industrial también los tuvo a nivel de empobrecimiento de las grandes masas.

A partir de los supuestos de la teoría desarrollista, consolidados por los conceptos de la teoría del capital humano, la educación se ve con un enfoque economista, como una inversión que posibilitaría el proceso de desarrollo del país, "Lo cual conlleva a concebir a ésta como un factor de desarrollo y empieza a ser analizada bajo categorías económicas. Se abandona la idea de educación como formadora de conciencia social y se convierte en un problema técnico del desarrollo" (Castro, 1989; p.38). En este sentido, habría que invertir en proyectos educativos que respondieran a la dinámica de industrialización, sobre todo en educación superior y media superior con carácter técnico. Bajo esta lógica, se pretendía en educación superior realizar un proyecto modernizador que vinculara a la empresa o sector productivo con las prácticas profesionales de los estudiantes. (Carrillo, 1995; p. 188).

Aunado a lo anterior, en esta década el gran proyecto educativo es la creación de la Ciudad Universitaria en cuyo seno se aglutinaron todas las carreras pertenecientes a ésta en un solo lugar, en el sur de la ciudad de México. Este suceso marca en la historia de la universidad, los grandes subsidios económicos por parte del estado hacia la Máxima Casa de Estudios y no sólo eso, sino también un gran prestigio en torno a los universitarios quienes se convertían en los mejores aliados de la iniciativa privada y del sector de servicios.

Hasta este momento se han planteado las repercusiones generadas por la industrialización, que en México comienza en los años cuarenta, y que si conjugamos estos elementos podemos darnos

cuenta de que poco a poco van creciendo las demandas de educación superior brindadas por la Universidad Nacional Autónoma de México.

Es decir, que la industrialización bajo el modelo global del desarrollo:

- Generó una gran concentración en la ciudad; con lo cual se una demanda de servicios mayor (entre ellos la educación).
- La necesidad de mejores profesionistas capacitados para el trabajo.
- La ampliación de los sectores medios de la población.

Dichos elementos hacen que la matrícula universitaria poco a poco vaya creciendo de manera desorbitada de tal forma que "si en 1959 había 70, 728 estudiantes en educación superior para 1970 llegaron a ser 174, 090"(Castrejón, 1975;p.98)

El Estado ve con alarma el crecimiento desenfrenado de la población con demanda educativa, por los costos que esto implicaba y por los requerimientos de empleo que se generarían a la larga. Por otra parte, la población demandante de educación superior ve en ésta la posibilidad de éxito económico y de movilidad social.

Bajo este panorama el estado se ve imposibilitado para contener la demanda estudiantil y la crisis económica que llevaría consigo el debilitamiento del modelo económico de desarrollo. Crisis que culmina con el movimiento de 1968.

3.2 El surgimiento de la ENEP Aragón como parte del proyecto de descentralización de la UNAM.

La década de los sesenta (sobre todo finales de ésta), representa para México y para la universidad el estallido de todas las situaciones críticas que se venían acumulando desde años atrás y que se cristalizan en el movimiento del 68, hecho que representó la incapacidad gubernamental para solucionar, por medio del dialogo, la situación demandante de los grupos mayoritarios de la sociedad, para lo cual recurre a medidas de control y represión (matanza de Tlatelolco), generando con ello presiones tanto nacionales como internacionales hacia la política de Díaz Ordaz. Presiones que obligaron al gobierno a un cambio de política más de consenso que de presión y coacción, aunado a esto se veía como el modelo de desarrollo estabilizador ya no respondía a las necesidades sociales, por lo cual se adopta un nuevo modelo, llamado *"modelo de desarrollo compartido"*.

El modelo de desarrollo compartido, implicaba emitir una serie de reformas sociales que conciliaran las clases populares con el Estado: hablamos de la política reformista de Luis Echeverría.

Si bien dentro de la reforma educativa se prevé una masificación de instituciones, tanto de nivel medio superior como superior, esta medida se había pensado desde el periodo anterior, pero con la problemática del 68, ésta se acelera como paliativo hacia los grupos inconformes.

Como producto del proyecto de masificación de la enseñanza, y en un plazo demasiado corto surge dentro de la UNAM la creación de CCH (Colegio de Ciencias y Humanidades) y el Sistema de Universidad Abierta. La creación de estos centros educativos implicaba la oportunidad de acceder a

la educación media superior y superior pero también implicaba una alternativa entre los procesos de formación tradicional generados hasta ese momento. Se pensaba en una nueva filosofía de la enseñanza basada en la investigación, el autodidactismo y la interdisciplinariedad, así como el sistema tutorial.

“Se planteaba la creación de un sistema de enseñanza más formativo y dinámico que se contrastaba con la enseñanza verbalista de la universidad tradicional. Sin embargo, el proyecto fue tomando menos fuerza, en la medida en que se observaban altas tasas de deserción escolar producto de prácticas de formación precedentes de los alumnos y la deficiente experiencia de los equipos de trabajo en esta forma de actividad académica”(SUA, citado por Carrillo, 1996;p.195)

Ambos proyectos estaban diseñados para permitir que los estudiantes pudieran compaginar el estudio con el trabajo laboral ya que los tiempos requeridos para estar en los planteles eran menores que en la preparatoria y el sistema formal de la universidad.

Por otro lado, hay que mencionar que las demandas políticas en torno a la educación, eran las de generar, los cuadros que requería el sistema productivo, en este sentido y pensando en que se necesitaban para el desarrollo industrial del país más técnicos que profesionistas, los Colegios de Ciencias y Humanidades fueron creados cerca de las diferentes zonas industriales, donde se generaba la demanda de empleos con la finalidad de que los estudiantes se pudiesen colocar en las empresas que requirieran sus servicios. Se pensó en satisfacer las demandas del mercado ocupacional formando obreros calificados (recordemos que los estudiantes egresaban del C.C.H. con diploma de técnicos en diversas opciones). La intención era la de hacer que los egresados de este Colegio fuesen “*seducidos*” por el empleo y no aspirasen a una formación universitaria, ya que

esto representaba para el Estado brindar más presupuesto a la educación superior de carácter público.

“Diversos cuadros políticos y empresariales planteaban prioritariamente la formación de cuadros técnicos a nivel medio, alegando la necesidad de adecuar la educación al empleo; estos sectores fueron siempre inconformes al crecimiento de la Universidad” (Elizondo, 1983; p 18)

Dicho proyecto deja de ser funcional debido a que muchos de los docentes que laboraban en estos colegios fueron simpatizantes del movimiento del 68 lo cual trajo consigo una mayor participación de los estudiantes en los movimientos populares, por otro lado en 1972 surge el sindicalismo dentro de la universidad.

El hecho de que los docentes del colegio de Ciencias y Humanidades fuesen en su mayoría actores directos o simpatizantes del movimiento del 68, y aunado a que se requería del estudiante una mayor participación autodidacta e investigativa, implicó una formación más crítica y reflexiva sobre los procesos histórico-sociales y económicos del país, lo cual trajo consigo una mayor participación de los estudiantes en los movimientos populares que se manifestaban en esos momentos, - recordemos el de 1971, caracterizado por la represión de la que fue objeto por parte del Estado -. Por lo tanto la crisis en torno a la educación media seguía persistiendo ya que el proyecto C.C.H solo contribuyó de manera parcial a la legitimación de un orden social demandando desde el Estado. Sin embargo, la crisis se había manifestado también con el surgimiento del sindicalismo universitario (1972), en tanto que implica que la universidad defina su posición como empleador y, consiguientemente, el derecho de los trabajadores de la universidad a agruparse en sindicatos y actuar como el resto de los trabajadores. (Granados, 1981; p. 12). Finalmente estos elementos de crisis universitaria conducen a una huelga, con lo cual el rector Pablo González Casanova se ve en la necesidad de renunciar.

Con la renuncia de González Casanova se nombra rector de la máxima casa de estudios al doctor Guillermo Soberón.

“El doctor Guillermo Soberón toma la rectoría enfrentando el problema político-académico planteado por el movimiento sindical, y se plantea como objetivo fundamental la estabilización política de la universidad en términos de la disidencia. El proyecto soberonista sostenía de entrada una política conservadora y de defensa del estatus universitario. Una vez que se consigue el control político de la universidad el factor tecnócratico del proyecto de modernización vuelve a adquirir preponderancia” (Elizondo, 1980; p 18)

Como el proyecto de C.C.H. resultó disfuncional a los intereses hegemónicos y bajo la estabilización tanto buscada y requerida se crearon los Colegios de Bachilleres, la Universidad Autónoma Metropolitana y los Tecnológicos Regionales, los primeros y los últimos en diversos estados de la República.

En este contexto la Universidad Nacional Autónoma de México, bajo el rectorado de Soberón, asume un nuevo derrotero “ser una gran empresa” un centro de capacitación para el trabajo, eficiencia, eficacia y calidad ² serán los parámetros que se busquen a todas luces, el orden y el control para llegar a un equilibrio social en donde la disidencia no tendrá lugar.

Bajo tales circunstancias se promueve -vertiginosamente- un proyecto de descentralización de la enseñanza superior de la UNAM. Aludiendo la necesidad que tenía la Universidad de descongestionarse ya que la demanda rebasaba la capacidad de sus instalaciones. Sin embargo, si amarramos varios elementos sumamente importantes podemos inferir lo siguiente: Los Colegios de Ciencias y Humanidades se convirtieron en centros educativos que a partir de su formación presentaban fuertes resistencias hacia las políticas gubernamentales, segundo; la primera

² “Modernización Científica y Pedagógica, como vía para una cultura social más racional y orientada a la eficiencia”(Fuentes, 1979; p. 230)

generación egresaría en 1974, tercero; el sindicalismo universitario emerge en 1972, cuarto; en 1973 toma la rectoría el doctor Soberón quien se va a caracterizar por su posición conservadora hacia la Máxima Casa de Estudios y por priorizar una formación tecnocrática y vinculada con el sector productivo, es decir que ante tales embates sociales era necesario recurrir a ese viejo proverbio popular de *"divide y vencerás"*, ya que los estudiantes del C.C.H. pronto estarían en la Universidad, y habría que prever - en ese momento histórico tan socorrida la planeación, había que recuperarla - el que no todos estuviesen en las mismas instalaciones, para no volver a enfrentar posibles problemas de disidencia estudiantil. Es así que para cuando egresa la primera generación ya esta en funcionamiento la primer Escuela de Estudios Profesionales Cuatitlán.

Bajo esta política de modernización de corte tecnocrático y como parte del proyecto de descentralización de la UNAM, cobran vida las ENEP (Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales). Las cuales en un lapso demasiado corto empiezan a laborar en diferentes puntos de la ciudad.

Estas escuelas de Estudios Profesionales fueron distribuidas en la parte norte, noroeste y oriente del área metropolitana de la Ciudad de México, en donde se observaba mayor crecimiento poblacional. La especificidad de su nombre lo adquieren por su ubicación geográfica, es así como tenemos:

ENEP Cuatitlán	inicia sus labores en 1974
ENEP Acatlan e Iztacala	inician sus labores en 1975
ENEP Zaragoza y Aragón	inician sus labores en 1976

Estas nuevas unidades académicas inician con las licenciaturas más demandadas en Ciudad Universitaria y por aquellas cuya cercanía disciplinaria era afín. En lo que respecta a los planes de

estudio que se llevarían a efecto en estas unidades, en su mayoría se adoptaron los mismos de Ciudad Universitaria. Salvo en algunos casos se implementaron en las mismas unidades con la problemática de que carecían de una solidez teórica en su elaboración. (Carrillo, 1996; p. 19).

Las ENEP representaban para la universidad una política general de modernización de corte tecnocrático, bajo una nueva estructura administrativa, independiente de la matriz, pero a su vez respetando el marco global de la organización universitaria, lo cual implica una descentralización parcial.

“En pocas palabras la reforma universitaria comprende:

a) una reforma académica; b) una reforma de gobierno universitario; c) una reforma de la difusión política y cultural. Estas políticas también implican ampliar las posibilidades de educación, implantar nuevos métodos de enseñanza escolar, crear nuevos tipos de carreras para abrir las puertas a miles de estudiantes”
(González, 1972; p. 8)

Reforma universitaria que implica “*modernización*” académico-administrativa, organización departamental de orden matricial: carrera-departamento en donde lo académico queda subordinado a lo administrativo.

Los ejes teórico-metodológicos que sustentaban a estas unidades académicas estaban configurados en tres ordenes: trabajo interdisciplinario, integración teoría-práctica y la vinculación docencia-servicio, elementos propuestos bajo los lineamientos de la planeación y organización adecuada a los requerimientos sociales.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

Con estos lineamientos y una capacidad para albergar de 15 a 20 mil alumnos por plantel empezaron a funcionar las ENEP, sin embargo los problemas no se hicieron esperar: por lo vertiginoso de su aparición (1974-1976) y por la poca difusión que se realizó de ellas, se desató una gran desconfianza en torno a su pertenencia a la Universidad Nacional Autónoma de México;

“Los estudiantes de primer ingreso (1974,1975,1976) recibieron como una desagradable sorpresa que no parecían ser de la UNAM... La UNAM no informo ampliamente a los solicitantes de sus servicios... lo que no estuviera en Ciudad Universitaria era tomado como ajeno” (Chapa, 1981; p. 15)

Se partía de la consideración de que los estudios que se impartían en las ENEP eran de un nivel académico inferior a los de Ciudad Universitaria, o que socialmente no se tendría el mismo reconocimiento. Asimismo se dudaba de la validez de sus estudios y de la preparación de sus docentes.

La ENEP Aragón como se dijo, inicia sus labores en enero de 1976, compartiendo contexto y condiciones con las demás unidades académicas ya mencionadas:

“En el caso de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón existen 13 carreras, dentro de las que se encuentra la Licenciatura en Pedagogía, la cual adopta desde sus inicio (1976) el plan de estudios de la Facultad de Filosofía y Letras” (Carrillo, 1985; p 136)

Es decir que la Licenciatura en Pedagogía fue una de las cuales la ENEP, empieza a laborar y que si bien recupera el mismo plan de estudios de Ciudad Universitaria, se caracteriza por imprimirle a éste sus especificidades: no se contemplan materias optativas hasta el semestre 85-2, se incluyen talleres que proporcionaba la escuela a otras carreras (periodismo entre ellas) al ámbito de lo pedagógico, como son; taller de radio, fotografía y televisión. Se incluye a la organización curricular

el área de investigación educativa (las asignaturas de investigación existían pero no agrupadas en un área específica).

3.3 La Formación de la Planta Docente en la ENEP Aragón.

A raíz del programa de descentralización de la UNAM, fue creada la ENEP Aragón —entre otras- que inicia sus labores académicas en enero de 1976 con trece licenciaturas, contándose entre ellas la de pedagogía. Uno de los problemas que se enfrentaron, no sólo en el área de pedagogía sino en todas las carreras fue la formación de la planta docente, dado que la Escuela como Institución de nueva creación, carecía en ese momento de un reconocimiento social que la identificará como parte de la Universidad (que poco a poco se gana, a partir de la difusión que de todas las ENEP se realiza por parte de Ciudad Universitaria y por parte de las mismas).

En torno al reclutamiento de docentes para las ENEP, el primer Secretario General del Rectorado del Doctor Soberón, planteó que en las áreas en donde se ubicaban estas escuelas existía un gran número de profesionistas capaces de convertirse en profesores universitarios (Chapa, 1981). Sin embargo, esta visión no tomó en cuenta que dichos profesionistas enfrentarían el reto de ser profesor universitario en un primer momento con fuertes carencias en el ámbito pedagógico y en un segundo momento en el ámbito disciplinario (muchos no correspondían en formación con las asignaturas que impartían), lo cual hablaba por sí mismo de la baja calidad en la formación de los universitarios.

Por otro lado, se genera la problemática de que los docentes que se contrataban para las diferentes carreras, no tenían claro el enfoque de la disciplina que iban a impartir éstas ni conocían el plan de estudios en su generalidad sino sólo se abocaban a impartir “su” asignatura de manera parcial o fragmentada.

En la carrera de pedagogía la problemática no fue diferente ya que muchos de sus docentes eran profesionistas totalmente ajenos al enfoque de la carrera, y en la mayoría de las ocasiones no sabían el enfoque pedagógico o la razón de ser de las asignaturas impartidas (Puebla, 1985; p.352). La escasez de docentes para la licenciatura en pedagogía implicó que un solo docente impartiera hasta cuatro asignaturas diferentes a su especialidad o en otros casos fuese el adjunto de profesor, el que con escasa experiencia profesional, llevara a cabo dicha tarea.

Ante tal panorama "la metodología de enseñanza prevaleciente en la ENEP responde a un concepto de aprendizaje que se reduce a la asimilación de un saber ya existente que sólo tiene que atender (el docente) para poder aplicarlo eficientemente" (Elizondo, 1981; p. 17). Esto en el mejor de los casos debido a que no se niega la voluntad de los profesores, pero que en otras ocasiones también era cuestionado ese saber.

Debido a la situación tanto académica como laboral, se empiezan a generar cursos de formación docente encaminados a posibilitar un desarrollo académico en vías de una mejor acción dentro de las aulas. Cursos que continuamente tienen en su seno diferentes participantes, debido ello a que los profesores de la licenciatura en pedagogía carecen de una estabilidad laboral que los comprometa con la actividad académica.

A su vez "si bien es cierto que existen proyectos de formación docente, estos se reducen en la mayoría de los casos... al manejo de una tecnología de la enseñanza supuestamente innovadora" (Elizondo, 1981; p.17).

El implementar cursos de formación docente, tendientes a proporcionar elementos pedagógicos, actualizar y profesionalizar la práctica en cuestión, no implicó la construcción de un proyecto sólido de formación disciplinaria, pedagógica y de investigación, sino de cursos que no tenían una línea clara de construcción en base a las necesidades reales de los catedráticos de la Licenciatura en

Pedagogía de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón. Es decir, en palabras de Michael Apple (1998) gran parte de las propuestas en torno a la formación del profesorado se hacen en el vacío, lo que constituye una descontextualización de la práctica bajo la cual se forman catedráticos universitarios.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

IV ELEMENTOS REFLEXIVOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE DE CARÁCTER PERMANENTE, EN LA LICENCIATURA DE PEDAGOGÍA DE LA ENEP ARAGÓN.

El propósito de este último capítulo es la de presentar una serie de elementos que se consideran indispensables para la construcción de una propuesta de formación docente de carácter permanente, propuesta de deberá ser plasmada en un proyecto elaborado por los propios docentes de la institución.

Sobre posibilidades de formación docente se ha escrito mucho no solo en nuestro país sino a nivel internacional. En las ultimas décadas las propuestas participativas son las que han cobrado mayor importancia, por ser estas las que brindan a los docentes la oportunidad de ser ellos los mismos los que a partir de grupos colegiados o academias van construyendo su derrotero formativo.

El desarrollo profesional de los docentes a partir de la investigación como punto nodal de la formación, les brinda la posibilidad de partir de su práctica cotidiana, y en un proceso de análisis, reflexión, interacción, teorización, etc. volver nuevamente a ella pero con una visión diferente. Es decir que la investigación como una producción de conocimientos deberá posibilitar cambios en la práctica cotidiana de los sujetos participantes en los grupos colegiados. Cambios que en la realidad, que se generan a partir de cambios en los académicos.

Hablamos de elementos propositivos, que de ninguna manera se deben interpretar como propuesta de formación docente, ya que desde la perspectiva cualitativa son los propios sujetos que hacen y participan en la realidad, los que pueden transformarla a partir de la participación directa en un proyecto de formación con el cual se identifiquen y que a la vez los identifiquen a partir de este bajo dichos planteamientos este cuarto y último capítulo se estructura de la siguiente manera.

- 4.1 La formación docente en la UNAM: Apartado que nos permite tener un panorama histórico de los diferentes modelos de formación docente, que se han trabajado a nivel superior en la UNAM a partir de la década de los años sesenta.
- 4.2 Los profesores de pedagogía de la ENEP Aragón: Un acercamiento a la formación docente que posibilita la institución; visión general de las condiciones laborales y académicas de los docentes lo que nos permite realizar una lectura de la realidad que viven los académicos dentro de la institución.
- 4.3 Elementos propositivos para la construcción de una propuesta de formación docente: A partir de la perspectiva cualitativa de la formación docente participativa se plantean elementos indispensables desde los cuales los académicos realicen lecturas dialogadas, analizadas, reflexionadas de su práctica cotidiana con la finalidad de transformarla y mejorarla de acuerdo a un proceso de interacción colegiada.
- 4.1 La formación en la docente en la UNAM.

“La formación de profesores en su desarrollo ha ido cambiando, transformándose, de acuerdo a los debates teóricos de cada momento, las necesidades de las instituciones , las posibilidades de las escuelas o las

intencionalidades de cada programa específico. Podemos afirmar que nos encontramos ante un campo educativo complejo pero dinámico, que ha ido ganando terreno cada vez más hasta convertirse en un importante objeto de estudio, que ha sido motivo de diversas y múltiples investigaciones en la vida académica de las instituciones de educación superior” (Pacheco y Díaz, 1988; p 17).

En el capítulo anterior se presentaron las condiciones sociohistóricas y económicas que hicieron posible el surgimiento de las ENEP. Asimismo, se hace hincapié en los procesos de transformación que llaman a la Universidad a la configuración de nuevos planteamientos en el ámbito de la formación docente.

La política de modernización de los años sesenta representó para la formación docente, ganar espacios que anteriormente no poseía. De esta forma se empiezan a emprender diversas estrategias y acciones de formación docente, que como bien se señala en la cita que abre este apartado, desde diversos enfoques teóricos de acuerdo no solo a las necesidades y posibilidades e intencionalidad de la Universidad Nacional Autónoma de México, sino también de acuerdo a las políticas que signan a nuestro país en ese momento histórico.

Con la intención de sistematizar las acciones para la formación de docentes en la UNAM se crea el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES).

“Con el programa impulsado inicialmente por ANUIES se inauguran una serie de prácticas educativas necesarias para las acciones de formación docente. Se empiezan a organizar en las instituciones educativas cursos de didáctica; posteriormente se crean unidades o centros que permiten configurar programas más amplios y más tarde se generan especializaciones y maestrías en educación” (Bravo, 1998; p 10)

Sin embargo, la especializaciones y las maestrías son espacios de formación docente restringidas a grupos académicos que tienen las posibilidades institucionales para insertarse en ellas y que a la par se da la coexistencia de "cursos" sueltos, cursos que atienden necesidades a corto plazo.

La formación docente se piensa como una acción que incida en el proceso enseñanza aprendizaje, es decir, se contempla como una formación pedagógica que resuelva los problemas de la trasmisión de conocimiento en el aula.

En lo que respecta a las vertientes teóricas que van a fundamentar las acciones de la formación docente universitaria tenemos:

- Primera etapa:

Tecnología Educativa y Dinámica de Grupos (se recupera en gran parte instrumental; técnicas de conducción del proceso enseñanza aprendizaje).

Bajo esta concepción la formación, actualización y perfeccionamiento del personal académico de la universidad busca la eficiencia y eficacia del trabajo dentro del aula, se pretende que los profesores enfrenten su labor con técnicas e instrumentos didácticos que posibilitan la calidad en la educación superior. Puesto que como en el capítulo anterior se maneja, la reclutación de nuevos profesores, de acuerdo a las demandas institucionales se realiza bajo circunstancias fortuitas, sin importar que tengan o no experiencia académica. Profesionistas que en muchos casos ven en la docencia a un medio de subsistencia más que un proyecto de vida profesional, de compromiso y de proyección. Por lo tanto, ante estas expectativas la universidad concibe a la formación como una capacitación técnico-instrumental para la práctica docente.

Esta concepción capitaliza la cultura técnica mediante la impartición de "cursos" de formación docente en detrimento de una preparación disciplinaria, se prioriza lo técnico instrumental.

"Desde la perspectiva del proyecto modernizador se pretende la actualización de los métodos y técnicas didácticas para contribuir a elevar la calidad de la enseñanza y se recupera para ello a la tecnología educativa...se llevan a cabo cursos de didáctica y de sistematización de la enseñanza, enseñanza programada, métodos audiovisuales, diseño de planes de estudio por objetivos, etc.." (Chehaibar, 1988; p 46)

Bajo este enfoque la formación docente minimiza la complejidad educativa, centrándola en el estudio de la eficacia de la enseñanza, "entendida esta como un conjunto organizado e institucionalizado de asignación de recursos para el aprendizaje" (Imbernón, 1994; p 24), es decir, se hace hincapié en los aspectos técnicos e instrumentales del trabajo docente. De esta manera, el docente es considerado como un aplicador de técnicas que posibilitan la consecución de objetivos conductuales, lo que implica que la mediación entre maestro-alumno es la técnica más no los saberes o contenidos disciplinarios. Formación docente implica en esta época formar para el ejercicio de la docencia bajo pretensiones de eficiencia, eficacia y calidad.

- Segunda etapa: Crítica y posibilidades.

Desde la perspectiva de la tecnología educativa se inscribe en dotar al profesor de herramientas técnicas que le posibilitan el "como" conducirse en su práctica áulica. Sin embargo esta posibilidad constituida bajo una racionalidad técnico instrumental no logra las pretensiones ni intencionalidades de calidad educativa.

En la segunda mitad de la década de los setenta empiezan a florecer planteamientos de crítica hacia la tecnología educativa. “En el campo de la educación superior, se empiezan a introducir otros contenidos que problematizan y propician la reflexión: se empieza a gestar una importante corriente de crítica hacia la tecnología educativa y de búsqueda de propuestas alternativas” (Ezcurra, 1995; p 14). Dentro de esta perspectiva surge el programa de formación básica para la docencia, en el cual desde dimensiones sociológicas, psicológicas y pedagógicas se pretendía que el docente comprendiera este ámbito desde la complejidad de su acción.

Los planteamientos anteriores de formación igual a capacitación, al manejo de instrumentos y técnicas grupales, a la aplicación mecánica de estos, se replantean en el sentido de ver a la formación como la posibilidad que tiene el docente de entender y analizar su realidad a partir de elementos teóricos que le permitan generar alternativas metodológicas para la enseñanza. (Bravo Mercado, 1988; p 20). Sin embargo, esta propuesta si bien es una de las primeras en plantear un nuevo sentido de formación docente dice la autora (Bravo Mercado) deja de lado los planteamientos de la economía de la educación, de la antropología y de otras posibilidades teóricas acordes a el sentido planteado.

En la ENEP Iztacala, surge en este tenor otro programa en el cual se incorpora elementos de la psicología genética de Jean Piaget, se revisan planteamientos de Manacorda, Broccoli, Suchodoszky y otros. Dichos planteamientos de la formación docente constituyeron lógicas diferentes y de posibilidades de alternancia ante la tecnología educativa.

- Tercera Etapa: Maestrías y especializaciones.

Como se mencionó anteriormente, posterior a la implementación de cursos de didáctica y de algunas posibilidades alternativas se empieza a sistematizar la formación docente por medio de especializaciones y maestrías, que se constituyen como procesos más amplios de formación.

Esta etapa la ubicamos a finales de la década de los setenta en donde:

“...Se encuentra en plena expansión la creación de programas de posgrado, como programas de formación de profesores. Estos posgrados en forma genérica llevan el nombre de maestrías en educación. Mientras que a principios de los setentas solo había un posgrado, el de pedagogía, en un estudio de 1979 se reconocían 17 posgrados” (Díaz, 1995; p 8).

Con la proliferación de las maestrías en educación para la formación docente, se diversifican las perspectivas teóricas en torno a la visión de la práctica docente universitaria. Sin embargo, prevalece una concepción articuladora entre la teoría y la práctica por medio de la investigación. Es decir, que se abre una importante veta en la formación docente, en torno al estudio de los procesos educativos a través de la investigación de los participantes, de la complejidad de su tarea como formadores.

No solo se plantea la investigación en la formación docente a nivel de maestrías sino también se recupera en cursos sueltos de actualización y formación docente. Desde esta lógica se plantea que el docente puede y necesita investigar su propia práctica con la finalidad de intervenir de forma adecuada en los procesos de enseñanza aprendizaje. Dichos planteamientos son severamente cuestionados:

“ Las críticas que se hacen radican en la diferencia de condiciones, tanto materiales como intelectuales, que se requieren para la investigación y las que se requieren para la docencia. A un docente que tiene 30 horas frente a un grupo atendiendo a 200 ó 300 estudiantes, le es prácticamente imposible tener espacio mental, energías y tiempo para realizar una investigación aunque sea de su propia práctica.

Por otro lado, se critica también la laxitud con que se concibe a la investigación, puesto que en esta perspectiva todo cabe: relato experiencias, acumulación de datos, revisión bibliográfica para la actualización, etcétera. (Bravo, 1988; p 21)

Sin embargo, a pesar de todas las críticas realizadas hacia estos planteamientos no dejan de ser importantes, ya que se incorpora a la formación docente una serie de metodologías de investigación de carácter sociológico, con lo cual el acercamiento a la docencia se ve como una complejidad que necesariamente recupera visiones teórico-metodológicas y no sólo instrumentales. Cabe señalar que también se generó cierto grado de dispersión y contradicción en la recuperación de teorizaciones de la formación docente.

“ Se retoman conceptualizaciones de manera parcial para enfocar algún aspecto de la formación docente, desconociendo a veces lo profundo de dichas teorizaciones. Esto puede traer como consecuencia reduccionismo y parcialidad en las apreciaciones, así como incongruencia y contradicciones en el planteamiento en general, situaciones que se observan en algunos planteamientos de formación docente en los cuales se encuentran partes de marxismo, de funcionalismo, de conductismo, de psicoanálisis, en una misma propuesta, lo que conlleva a una incongruencia y contradicciones en el planteamiento en general” (Bravo, 1988; p 22).

Como podemos observar, dichas problemáticas de recuperación no son prioritarias de la década de los 80, ni de la UNAM únicamente, también las encontramos en la actualidad, como ejemplo podríamos citar el curso que se lleva a efecto en la Normal del Estado de México, para docentes en servicio sobre “Constructivismo y Aprendizaje” en donde uno de los objetivos específicos es: el docente en servicio describirá las características del aprendizaje según el constructivismo, en las

formas de evaluación de la segunda unidad didáctica se plantea la aplicación de una batería pedagógica.

Por otro lado, es significativo que tanto en los años ochenta como en los noventa aparezcan una diversidad de cursos de formación y actualización docente. Sustentados teóricamente en corrientes que van desde la tecnología educativa hasta la investigación acción. Es decir, que el surgimiento de nuevos paradigmas no implica que los anteriores que han sido criticados y que no responden a los requerimientos socioeducativos para los cuales se utilizan desaparezcan en su totalidad. En la actualidad todas las modalidades son vigentes así como los enfoques (Bravo; 1988).

Formación Docente E Investigación – Acción.

En el apartado anterior, manifestamos la preocupación existente en la década de los ochenta de integrar la investigación a la formación docente, así mismo se plantearon las diferentes problemáticas existentes al respecto. Sin embargo, existieron experiencias dignas de tomarse en cuenta, dada la importancia de sus planteamientos y las posibilidades alternativas en la formación docente a nivel medio superior y superior.

En el centro de investigaciones y servicios educativos (CISE) de la UNAM, a partir de la investigación titulada "El docente como investigador de su práctica" (Barabtarlo, A. Escudero, T. y Theesz M.) se desprende una "propuesta didáctica" de formación de profesores en investigación educativa a partir del método de la investigación-acción. Propuesta que se implementa con profesores de diferentes instituciones y niveles educativos en un periodo que abarca las décadas de los ochenta y noventa, con varios cambios al interior de esta, de acuerdo con la necesidades y expectativas de los participantes.

La propuesta se forma de cinco talleres:

- Introducción a la investigación educativa (80 hrs)
- Introducción a la investigación participativa (20 hrs)
- Práctica educativa e investigación-acción (80 hrs)
- Práctica educativa e investigación-acción (Investigación de la práctica de la orientación) (80 hrs)
- Didáctica de las ciencias sociales (40 hrs)

“Participantes:

El primer taller quedó compuesto por profesores provenientes de diferentes instituciones de educación superior: de la UNAM, de las escuelas nacionales de estudios profesionales de Zaragoza e Iztacala, así como de la Dirección General de Orientación Vocacional, de la Universidad Pedagógica, del Tecnológico de Queretaro y de la Universidad de Veracruz, que dieron un total de 30 participantes. El segundo taller quedó formado por 25 profesores de la Escuela Normal Superior; el tercer taller con 30 asesores del Departamento de Programación Académica de la Dirección General de Educación Especial de la SEP. El cuarto taller lo integraron 25 orientadores de la Dirección General de Orientación Vocacional de la UNAM.

El quinto taller se conformó con 25 estudiantes del posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.”(Barabtarlo y Zedansky, 1995; p 36)

Las temáticas que integraron cada uno de los talleres partieron de las necesidades de los participantes; salvo el primero que contaba con una propuesta, la cual sufrió modificaciones también a partir de los participantes.

Dado que los talleres presentaron la característica de formar en investigación educativa se conservaron los principios de esta, recuperando la metodología de investigación-acción participativa.

Los postulados epistemológicos de los cuales parte dicha propuesta son en principio el considerar la investigación como la producción de conocimientos, construidos a partir de los mismos sujetos que intervienen en el hecho educativo. Es decir, enfrentar al docente a construir su realidad, a reflexionarla para trasformarla, a problematizar su práctica cotidiana, como sujetos histórico-sociales, para encontrarle el sentido y de esta manera transformar como intelectuales de la educación su praxis.

“La formación de educadores o docentes significa desarrollar un hombre que a partir de su praxis social trate de conocerse y conocer al mundo, de aceptarse y aceptar su realidad, de modificarse y modificar su realidad... el sujeto que conoce es su propio objeto de conocimiento; investiga su pensar, lo que piensa, como lo piensa y en torno a lo que piensa. En consecuencia, sujeto y objeto de conocimiento no son entidades distintas...a partir del aprendizaje grupal el proceso de formación supone que los sujetos conozcan desde el interior del mismo grupo su acción y situación, para hacerse a sí mismos objeto de su conciencia. En el grupo, lo fundamental es el vinculo del sujeto, que es social con otros sujetos.”
(Barabtarlo, 1995; p 38)

En este sentido, es que se recupera la investigación-acción participativa como un método para la apropiación de la realidad que a través de el análisis y reflexión grupal brinda elementos a los profesores para transformar esa realidad.

Esta propuesta de formación docente generada por el CISE, representa una alternativa en el campo, sin embargo por ser demasiado restrictiva, en el sentido de que con un solo taller se pretende formar al profesional de la educación en lo que implica la investigación educativa, resulta

poco confiable. La investigación-acción o a investigar a partir de esta metodología debería ser planteado como un proceso permanente en la formación académica de los profesionales de la educación, ya que resulta demasiado aventurado manifestar que con un curso de 80 horas máximo, el docente pueda romper con prototipos llevados a cabo durante toda su experiencia en el campo.

Por otro lado, como podemos observar el primer taller, por ejemplo, esta integrado por profesores de varias instituciones de educación superior, suponemos por la cantidad de ellos que solo algunos de el total de cada escuela mencionada, la cuestión es pensar ¿y los que no tuvieron acceso a este tipo de formación qué? ¿De qué manera se conjuntan experiencia alternativas con aquellas rutinarias o producto de otros enfoques teóricos sobre la práctica docente?.

4.2 Los profesores de pedagogía de la ENEP Aragón un acercamiento a la formación docente que posibilita la institución.

En el capítulo anterior, quedo señalado quienes fueron los primeros docentes que laboraron en la recién iniciada ENEP Aragón, así como sus características profesionales y las problemáticas que tuvieron que enfrentar dadas las condiciones de su poca o nula experiencia en el ámbito de la docencia. Asimismo, se señalaron las estrategias institucionales que se recuperaron para la formación docente a partir de diversas perspectivas teórico-metodológicas.

En este sentido cuando hablamos de "cursos" y no de un proyecto de formación en el que se planteen elementos tales como: ¿Qué tipo de docente se desea formar? ¿Para qué? ¿En qué contexto? ¿Cómo se concibe la labor del docente como formador de formadores? ¿Como se entiende el proceso enseñanza aprendizaje?... Vemos que tales cursos pueden plantear diversas formas de abordar la docencia, desde lo técnico-instrumental (ver anexo 2) hasta lo disciplinario,

pero que no dan constancia de mejorar las prácticas en el aula (no hay investigaciones al respecto).

Así vemos que desde finales de la década de los 80 hasta los 90 los cursos impartidos para formar a los docentes desarrollan temáticas tales como "Introducción a la docencia", "Laboratorio de docencia", "Evaluación de los aprendizajes", "Problemas epistemológicos de la didáctica", "Funcionalismo y estructural funcionalismo", "¿Es la pedagogía una ciencia?", "El saber y el psicoanálisis" (Ver anexo 2), cursos que si bien en una buena proporción abordan una multiplicidad de saberes técnico-instrumentales, en otros casos, se abocan a el enriquecimiento de la disciplina, pero que volvemos a reiterar son de carácter institucional que dejan de lado las necesidades de formación de los protagonistas, y más aún, no existe ninguna articulación entre ellos.

En los docentes, dicha situación generó una dispersión en su formación, pero aunado a esto y respondiendo a una política de credencialismo muchos se insertaban en dichos cursos únicamente pensando "entre más cursos pueda tomar, mejor currículo voy haciendo". Por otro lado también hubo aquellos docentes que a partir de los requerimientos de las asignaturas que impartían fueron elaborando de manera individual una posibilidad de formación en base a las temáticas relacionadas entre sí y con su práctica cotidiana (ver anexo 2).

Después de 1990 empiezan a emanar "cursos" de formación docente de carácter cualitativo con metodologías etnográficas, investigación-acción, estudios de caso, etc.(ver anexo 2), pero que, dada la poca duración de estos, se quedaban únicamente en planteamientos teóricos y en compartir algunas experiencias de investigación, bajo la perspectiva cualitativa realizada por los asesores del curso, por otro lado la falta de continuidad es un elemento que hace pierdan importancia para los profesores de la licenciatura en pedagogía.

En otro tenor, otra gran problemática que se enfrenta en la ENEP Aragón como profesor, es la situación laboral, debido a que esto garantiza una estabilidad académica que represente que el docente pueda vivir de su trabajo en esta institución.

Cuando la ENEP Aragón empieza sus labores, los profesores son contratados por horas/clase para impartir una o más asignaturas del plan de estudios. La contratación representa cubrir interinatos por cada semestre. Posteriormente, se empieza a abrir por medio de los exámenes de oposición posibilidades para obtener definitividad en las diversas materias.

Por lo tanto no existía la posibilidad de hablar de una planta docente sólida y permanente, lo que implica la movilidad de profesores que cuando encuentran mejores oportunidades de trabajo en otro lugar emigran de la ENEP Aragón.

La situación laboral actualmente no es muy diferente, sin embargo, con los exámenes de oposición, llevados a cabo en el semestre 99-2 (hecho representativo por la cantidad de plazas que se ofertan: 160), en este proceso se ganaron el 90% de estas. Dato que resulta significativo, pero aún es muy pobre comparado con la situación que prevalece en la licenciatura respecto a las posibilidades de tener una planta docente sólida y permanente.

Al respecto tenemos que:

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Existen un total de 78 docentes en la siguiente situación laboral:

Nº Profesor	Nº Materias	Categoría		Horas Definitivas
		A Definitivo	B Definitivo	
1	2	2		4
2	4	4		8
3	1	1		2

4	2	1	1	4
5	4		4	8
6	1		1	2
7	4		4	8
8	4		4	8
9	1		1	3
10	2	1	1	4
11	4	2	2	8
12	2		2	4
13	1	1		2
14	4		4	8
15	2	2		4
16	5	5		10
17	1	1		2
18	2	1	1	4
19	2	2		4
20	2	2		4
21	3	3		6
22	1	1		2
23	1	1		2
24	1	1		2
25	3	3		6
26	4	4		8
27	7	7		14
28	2	2		4
29	4	4		8
30	1	1		3
31	1	1		2
32	1	1		2
33	1	1		2
34	1	1		2
35	2	2		4
36	2		2	4
37	5	4	1	10
38	2	2		4
39	1	1		2

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

40	4	1	3	8
41	1	1		2
42	2	1	1	4
43	2	1	1	4
44	1	1		2
45	2	2		4
46	3	3		6
47	1	1		2
48	3	3		6
49	1	1		2
50	1	1		2
51	4		4	8
52	4		4	10
52	2	2		4
53	2	2		4
54	1	1		3

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

Además, se cuenta con dos profesores de tiempo completo definitivos, dos de medio tiempo y uno de tiempo completo interino. Cabe aclarar que estos profesores también forman parte de la tabla anterior ya que además cada uno de ellos cuenta con definitividad en algunas de las asignaturas que imparten.

De acuerdo a los datos representados en la tabla anterior de 78 profesores que laboran en la licenciatura, el 70.2% cuenta con definitividad ya sea en la categoría "A" o "B", en algunas de las asignaturas que imparte. Hecho que resultaría halagador si se omitiera el dato que representa el total de horas con las que cada uno de ellos cuenta.

Por otro lado el resto de los docente que no aparece en el cuadro, y que representa el 28.8% son aquellos que no son definitivos en ninguna de las asignaturas que imparte, es decir, su situación

laboral es nivel interino lo que representa la inseguridad de ser recontratados para el siguiente semestre.

Bajo todas estas circunstancias es un tanto problemático hablar de proyectos de formación docente que recuperen la planta de profesores que laboran en la licenciatura de Pedagogía de la ENEP Aragón, sin embargo, lo problemático no lo hace imposible ya que en muchos catedráticos existe la preocupación por llevar a efecto una práctica cotidiana cada vez mejor, catedráticos para los que su mayor preocupación, a pesar de su situación laboral es crear espacios colegiados de formación docente a partir de necesidades específicas. Espacios en donde el docente como intelectual realice un trabajo compartido que le posibilite resignificar su praxis cotidiana. Es decir, que los espacios colegiados constituyan espacios de discusión, reflexión y análisis, de su práctica docente, que conlleve a la elaboración de alternativas viables para la formación de mejores profesionistas de la educación. Consideraciones que serían planteadas a nivel de propuestas para aquellos docentes que se interesen, aún bajo las condiciones laborales planteadas anteriormente, que probablemente no sean todos los que poco a poco se involucren más y más. Indudablemente que mientras los docentes no tengan mejores oportunidades laborales será difícil mejorar las condiciones de desarrollo profesional.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

4.3 Elementos propositivos para la construcción de una propuesta de formación docente.

El plantear ciertos elementos propositivos para la conformación de una propuesta de formación docente de carácter permanente y desde la perspectiva cualitativa, implica entender que las propuestas en sí deben emanar de los mismo profesores, recordemos los planteamientos de Freinet (1931) cuando mencionaba que la posibilidad de transformar las prácticas anquilosadas de los maestros esta en ellos mismos. Así mismo Apple (1995) dice al respecto, que la formación que se posibilita a los docentes de manera vertical en las instituciones, y en la cual no se recupera a

éste como sujeto social capaz de reflexionar su acción y resignificar su práctica, implica un extrañamiento hacia esos cursos de formación, implica alienar a los sujetos en formación a modelos que jamás podrán hacer suyos, por que no son parte de su realidad y por que no responden a sus especificidades, por lo tanto los planteamientos que se realizan al respecto, constituyen elementos propositivos para el trabajo colectivo.

Sin embargo, la lectura realizada en el segundo capítulo de esta investigación, sobre los discursos elaborados por los docentes para su participación en los concursos de oposición, nos implica tener de manera general una primera aproximación a una serie de problemáticas que atañen directamente a la formación de los docentes de pedagogía de la ENEP Aragón. Las principales problemáticas que se desprenden de dicho análisis son:

- **Elaboración de trabajos escritos;** existe una gran carencia en algunos profesores (ver cuadro 3.1) sobre cómo elaborar trabajos escritos: desde ¿qué es una introducción y/o presentación? hasta el ¿qué elementos debe contener una bibliografía?
- **El conocimiento de los docentes;** en este rublo se puede apreciar un gran número de profesores en los que es mínima o nula en su participación en sus discursos, únicamente se recuperaran los planteamientos que con "otros" elaboraron. No hay producción de saberes en sus discursos.
- **Confusiones epistemológicas;** para algunos docentes el recuperar en el mismo sentido planteamientos de corrientes teóricas diferentes o contradicciones no tiene mayores complicaciones.

Por otro lado no podemos negar la existencia de un número de trabajos en los que se realiza una integración entre saberes formalizados, y aquellos que son producto de la experiencia académica, rica en planteamientos teóricos, y aquellos que emanan de contextos educativos propios de la licenciatura en cuestión. Docentes que hacen de sus discursos verdaderas producciones de saberes

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

que conllevan toda una serie de prácticas y acciones educativas construidas en el marco de su desarrollo profesional.

Ante este panorama, es que se hace necesario recuperar los colectivos académicos encaminados a fortalecer la formación docente, a partir de considerar estos como espacios de reflexión, análisis y discusión que posibiliten mejorar la acción en las aulas. Es prioritario crear una cultura académica en donde los participantes se desarrollen como intelectuales de la educación. "Una nueva cultura profesional que facilite espacios de reflexión, individual y colectiva, sobre las condiciones de la actividad laboral sobre cómo selecciona y produce el conocimiento en los centros educativos y en las aulas...que permita mejorar a los individuos y los procesos y productos de trabajo" (Imbernón, 1998; p. 20)



4.3.1. El trabajo colegiado: Posibilidades académicas de formación.

En el capítulo anterior, se manifestó que la licenciatura de Pedagogía en la ENEP Aragón, esta organizada en su estructura curricular en cinco líneas de formación, cada una de las cuales cuenta con una amplia gama de asignaturas tanto obligatorias como optativas.

Cada una de las áreas: Didáctica y organización, histórico-filosófica, psicopedagogía, Sociopedagogía e investigación, cuenta con un docente responsable.

Con la creación del departamento de ciencias de la educación y seminarios en 1981, se considero de suma importancia el establecimiento de reuniones de profesores por líneas de formación del plan de estudios, para lo cual se asignó un profesor responsable de área. En estas reuniones de área la actividad primordial era el revisar y analizar los contenidos de los diferentes programas, con la finalidad de establecer acuerdos mínimos sobre los contenidos que se deberían de trabajar en el

aula. Así mismo se pedía fundamentar el sentido de cada área con la intención de hacerlas más acordes a las necesidades de la profesión. (Carrillo, 1996;p 215)

El resultado de estas reuniones, se vio reflejado en la publicación de cuadernillos que contenían los programas de las asignaturas por semestre, asimismo, se contó con antologías que respaldaban los programas. Programas y antologías producto del trabajo conjunto de los profesores.

No obstante, nunca se dieron acciones en las que se buscara resignificar el sentido de la práctica docente. (Carrillo, 1996; p 223). Nunca se cuestionaron las prácticas del aula, no se llegó a plantear esos espacios académicos constituidos por las reuniones de área como espacios de formación en donde se analizara y reflexionara sobre la acción docente posibilitada por los programas. Programas cuya bondad fue que estaban elaborados por los diversos docentes, que impartían la misma asignatura, y que a su vez se socializaban con los de las demás asignaturas de la misma área para vigilar que no se repitieran contenidos y que de alguna manera tuvieran continuidad. Hecho que en la realidad y, a partir de la situación laboral de los docentes, se fue diluyendo poco a poco ya que en muchas ocasiones los que trabajaron en los programas emigraban constantemente de la carrera al estar contratados por horas interinas.

Para 1990 y por necesidades institucionales de actualizar y modificar los planes de estudio, se instituye un órgano académico llamado comité de carrera, formado por autoridades, decanos del proyecto académico, profesores de carrera, responsables de área y alumnos con alto promedio académico.

En la actualidad, el comité de carrera se encarga de manera prioritaria de la reestructuración y actualización de el plan de estudios, de ahí que las reuniones de área pasaran a un segundo termino, y se den de manera esporádica, solo se realizan para dar alguna información acerca de los

avances del plan de estudios o en su defecto para recuperar los programas que imparten los docentes en su asignaturas.

Es de esta manera como las reuniones de área, que si bien no han tenido el encargo de resignificar la labor docente, de alguna manera recuperaron y promovieron el trabajo colegiado, sin embargo dadas las actuales condiciones poco a poco han ido dejando de lado esta labor. En este sentido uno de los propósitos es el que estos espacios de trabajo académico sean recuperados para generar ámbitos de formación académica cuyo propósito sea el resignificar la labor docente. Ámbitos en donde se genere un proyecto de formación colegiada, para lo cual es necesario e indispensable comprender que un proyecto implica una práctica sociocultural, en donde este se encuentra obligada a crear pautas colectivas que permitan un proceso de identificación. En donde el proyecto funcione a través de un trabajo entusiasta y compartido con sus integrantes. (Castorialis C, 1996)

Continúa el autor manifestando que:

“El proyecto consecuente se debe observar como una reorientación social para la acción autónoma de los hombres. Es decir, al proyecto debe percibirse como una práctica contestataria, como un práctica humana en donde todos sus integrantes sin importar su función o rol en el proyecto, tienen claro cuales son la finalidades del mismo y cuales son los valores o ideales que le dan sentido y coherencia interna... por lo tanto el proyecto debe ser analizado como un praxis, como reflexión teórica vinculada a fines filosóficos que guían acciones y al mismo tiempo éste se convierte en un medio necesario para recuperar la reflexión e interpretación a través de la teoría. (Carrillo, 1996; p 108)

Es decir, que la posibilidad de crear proyectos educativos de formación docente, se encuentra en los mismos académicos y dadas las condiciones institucionales (de cursos sueltos de formación docente) se convierte en una necesidad imperiosa, el recuperar espacios de trabajo colegiado en

donde a partir de necesidades compartidas y reflexionadas se lleguen a crear dichos proyectos. No importando en un momento dado el que no se cuente con la participación de todos los docentes, pero los que participen lo hagan bajo el convencimiento de que quieren transformar su práctica, no como sujetos individuales sino como sujetos sociales que se perciben en una colectividad como parte importante y hasta indispensable de ella.

“El colectivo académico no nace, sino se hace y consolida a partir de las experiencias y trabajos, de este: es decir, se da un proceso de formación y maduración lento, que va de las acciones aisladas y esporádicas de dos o tres integrantes, hacia la organización comunitaria de proyectos, experiencias y acciones”. (Arias, 1996; p 5)

El generar un proyecto de formación docente en colectivos (recuperando para esto las reuniones de área) implica tener claro que este brinda elementos para orientar la acción de la misma formación. Por otro lado, se hace necesario también buscar la manera de que el proyecto no este separado o aislado de los proyectos institucionales, ya que el trabajar aislado de los demás programas ha conducido a una fragmentación del quehacer educativo, lleva a una despersonalización del quehacer docente (Torres J., 1996). Es decir, que si en un momento dado, se maneja que el trabajo colegiado no debe esperar a que todos los docentes estén dispuestos a una integración, para empezar a replantear su práctica en la creación de un proyecto, de estos espacios también pueden surgir las estrategias para que poco a poco se vayan integrando aquellos que se resisten a involucrarse en la resignificación y mejora de su práctica, así mismo en un momento dado el proyecto académico se puede ver de manera aislada de las políticas institucionales, pero al estar respondiendo a mejorar la calidad educativa de los alumnos en formación, del mismo colectivo deberán emanar estrategias para amarrar esos espacios institucionales de formación docente con el proyecto colegiado.

Recuperando, en este sentido, el ejemplo de que en los últimos cursos ofrecidos por la institución a los docentes se han trabajado tendencias de carácter cualitativo que han incidido en la importancia

del trabajo colectivo, para lo cual la estrategia sería que si a nivel institucional se plantean dentro de estos cursos temáticas como: La investigación-acción, la etnografía, la investigación en el aula, los colectivos académicos y la investigación, el docente como investigador de su práctica, se recuperaran dichos elementos, y a través de las reuniones de área se hagan realidad, para que entonces se pueda institucionalizar el proyecto de formación realizado por los docentes y para los docentes, cuyo compromiso será el análisis y reflexión de sus praxis para llegar a la creación de nuevas posibilidades pedagógicas que les permitan innovar su práctica en las aulas, y que además promuevan cambios sustantivos en la institución.

Por otro lado se hace necesario plantear que el trabajo colegiado conlleva serias implicaciones tales como:

- a) Disposición para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica (Stenhouse, 1984, Citado por Imbernón, 1998; p 92), es decir tener una actitud investigadora sobre su propia práctica.
- b) Asumir el papel de investigador de su propia práctica: en donde genere productos que lo lleven a un nivel alternativo.
- c) Entender el proceso enseñanza-aprendizaje como una situación donde se generan vínculos específicos entre quienes participan en el (Barabtarlo, 1995; p 33) en este sentido hablamos de colectivo de académicos.
- d) Asumirse en el proceso de formación colectiva como un aprendiz permanente (Imbernón, 1998)

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

- a) Disposición para examinar con sentido crítico y sistemático la propia actividad práctica.

Desde esta postura se considera necesario que los docente que constituyen al colectivo se asuman como intelectuales de la educación, cuya tarea en este caso es la de investigar su práctica profesional.:

“Desde esta postura crítica, la investigación crítica y sobre la acción puede afianzar, desarrollar o modificar el conocimiento profesional, introduciéndose con conocimiento de causa en las múltiples circunstancias concretas, pero puede también generar una actitud intelectual, un pensamiento que puede conformar y desarrollar conceptos críticos sobre la educación” (Imbernón, 1998; p 92)

Recordando los planteamientos trabajados en el primer capítulo sobre Erickson (1984) en los cuales nos menciona, que la vida cotidiana posee una invisibilidad para quienes actúan en ella y que es labor de investigador lograr que lo familiar se vuelva extraño, en este caso el papel de investigador lo posee el propio docente que debe hacer extraño lo familiar, lo cotidiano, es decir hacer extraña su práctica social. Práctica en donde el mismo docente es sujeto y objeto de conocimiento.

Entonces, la disposición para examinar con sentido crítico y sistemático la propia actividad práctica implica el conocerse y reconocerse dentro de la acción y sobre la acción, para poder transformarla no en lo individual sino en lo colectivo. Es decir, que el proceso de construcción y reconstrucción de la realidad deberá involucrar a todos los sujetos que conforman el proyecto.

- b) Asumir el papel de investigador de su propia práctica: en donde generen productos que lo lleven a un nivel alternativo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Al asumir el papel de investigador, el docente enfrentará la tarea de ver a la investigación como aquella labor que le permitirá producir nuevos conocimientos sobre su práctica, para lo cual se hace necesario formarse teórica y prácticamente en todos los elementos que le reclame la misma práctica, es decir, en perspectivas de investigación cualitativa de carácter participativo, en la misma disciplina, en elementos histórico filosóficos, de contextos sociales y otros, que lo posibiliten para poder documentar y adquirir o en su caso profundizar sobre saberes necesarios para enfrentar de manera diferente su práctica cotidiana. Se hace necesario en los colectivos diseñar estrategias que les posibiliten dicha formación. Estrategias que pudieran ser asistencia a foros, participación en experiencias fuera del centro laboral, cursos específicos sobre temáticas necesarias, que estos elementos den pie a un proyecto de formación permanente que los lleve a tomar conciencia de su papel social como intelectuales transformadores de su realidad.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

- c) Entender el proceso enseñanza-aprendizaje como una situación donde se generen vínculos específicos entre quienes participan en él (Barabtarlo, 1995; p 33)

Para lo cual, continua la autora que dicha situación, "se da a partir de situaciones de problematización, concientización y socialización, orientados a conocer, comprender, explicar y valorar, así como a transformar la realidad de la práctica educativa. Persigue como finalidad el aprender a aprender, a partir de una concepción didáctica del aprendizaje grupal." (Barabtarlo, 1995; p 34)

Entender los colectivos como espacios académicos en donde el proceso enseñanza-aprendizaje se genere a partir de la participación de todos y cada uno de los integrantes, como un proceso dialógico en el cual se compartan experiencias, se analicen y reflexionen las problemáticas específicas, en donde se realice una constante construcción y recreación de marcos conceptuales, a

partir de la práctica concreta de los participantes. Tarea que demanda a su vez la recuperación de posturas metodológicas con características derivadas de las problemáticas que se investigan.

Es decir, que la tarea de los profesores, será la de construir y reconstruir su práctica dentro de los colectivos, con la finalidad de ir creando las condiciones que les permitan realizar diversas lecturas de la realidad a partir de la misma. Es documentar lo no documentado, con la posibilidad de transformar la práctica docente a través de los actores sociales que la desempeñan. Tarea que como producto de un colectivo lo es también de un proceso de aprendizaje grupal, en donde la prioridad será en un primer momento la organización del colectivo o academia, en los espacios antes mencionados (reuniones de área) para la discusión, análisis y posibilidades de construir un proyecto de formación permanente que los identifique y en el cual se identifiquen. Es contar con un espacio de conflicto donde se valore la necesidad de trabajar colectivamente en la construcción de un proyecto académico que les de identidad tanto a los profesores como a la institución.

Ahora bien, si se considera el conocimiento grupal como un proceso dialéctico, se habla de que esa consideración permeara todo el proceso de formación docente de carácter permanente y desde una perspectiva cualitativa, en donde la investigación del profesor sobre su propia práctica es el eje de constitución de una propuesta formal. Considerando que un proceso dialéctico marca resistencias, retrocesos, avances, problematizaciones, etc. Se tendrá claro que las soluciones a las problemáticas docentes como construcciones colectivas no se dan de la noche a la mañana, sino que dependerán del compromiso y perseverancia de los mismo colectivos.

“No podemos hablar de formación permanente, sin hacer referencia a que ésta debe realizarse partiendo y volviendo a la práctica en un proceso que contemple el estudio, la reflexión, la discusión, el análisis y de nuevo el estudio...hasta llegar a plantear alternativas de solución y cambio a las problematizaciones existentes anteriormente... este proceso que ha de realizarse en el colectivo de profesores, permite que, mediante el componente de la práctica docente, se profundice, se

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

analice y se practique el nuevo sentido de los mismos la van dando a su práctica".(Imbernón, 1994; p 60)

Con lo cual podemos señalar que dada la complejidad de los procesos de formación docente de carácter permanente, es indispensable que los colectivos se formen a partir de compromisos compartidos.

Por otro lado, si pensamos en quienes integran la planta docente de Pedagogía y que a la vez se ubican dentro de cada una de las áreas académicas, encontramos docentes que han desarrollado con historias de formación distintas y con trayectorias académicas diferentes, así mismo en diversos contextos de trabajo profesional (ver anexo 2), lo cual se convierte en un recurso importante para la *interacción docente-docente*, ya que *significa un excelente medio para enriquecerse académicamente desde diferentes perspectivas dentro de los colectivos.* (Carrillo, 1996)

Lo que implica según Ferry (1977) que la academia como espacio de trabajo colectivo le permitirá al docente obtener nuevas lecturas de la forma en que se ejerce su práctica educativa y las problemáticas con las que el está implicado. Agregariamos que también le posibilita en su desarrollo profesional, comprenderse y asumirse como sujeto histórico-social de diferente manera.

La academia se convertirá en una fuente de construcción de conocimientos, que a partir de los colectivos se van generando, respondiendo a las necesidades que la práctica real vaya demandando, así mismo dentro de estos se diseñaran proyectos de evaluación (que pueden involucrar a evaluadores externos y la misma academia como autoevaluada de sus procesos y de formación) que tendrán como finalidad valorar los avances, retrocesos, contradicciones, pertinencias de los conocimientos para mejorar la práctica educativa que se da en los colectivos, etc.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

d) Asumirse en el proceso de formación colectiva como un aprendiz permanente

“Se trata de ver la formación docente como un aprendizaje constante, acercando ésta al desarrollo de actividades profesionales, a la práctica profesional y desde ella...si la práctica educativa en un proceso constante de estudio, de reflexión, de discusión, de confrontación, de experimentación conjunta y dialécticamente entre el contexto y el colectivo de profesoras y profesores se acercara más al interés crítico y de transformación”(Imbernón, 1998; p 33)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La finalidad es concebir al docente como un sujeto concreto, como un intelectual que a partir de situaciones específicas siempre tendrá la capacidad de aprender. Es romper con la estereotipia que como docente o como intelectual se cree poseer el conocimiento acabado.

La noción de aprendiz permanente implica una noción de aprendizaje constante en donde los profesores aportan a su trabajo colectivo las experiencias profesionales acumuladas a lo largo de su vida académica, pero que se van cambiando, de acuerdo a los nuevos conocimientos que van construyendo. Es decir, que los académicos en los colectivos se asuman como docentes, como educadores pero también como educandos.

Los docentes del colectivo al concebirse como aprendices permanentes deberán “considerar el aprendizaje como una producción activa”, en una manifestación de las capacidades humanas, por ejemplo sintetizar información variada y compleja en patrones coherentes, considerar situaciones desde diversos puntos de vista, tener presentes las propias inclinaciones y prejuicios personales (Elliot T: 1996) pero a la vez contrastar, compartir, debatir y recuperar las de los otros, de acuerdo a las necesidades de explicación y análisis de su práctica cotidiana. Situaciones que no serán estables y para siempre sino considerando que día a día las problemáticas de la práctica cotidiana reclamarán nuevos tratamientos y nuevos sentidos de acuerdo a la dinámica social, es por ello, que se considera que los colectivos nunca terminan de aprender. Por ello es necesario un proceso de

aprendizaje permanente, en donde los resultados de este apunten a mejorar la práctica de los docentes.

4.3.2. La investigación como fuente de transformación de la práctica docente.

Como podemos observar en los planteamientos anteriores la investigación juega un papel sumamente importante en la formación de los docentes, desde la perspectiva cualitativa de carácter permanente y participativa.

La investigación desde esta perspectiva teórico-metodológica se vislumbra como un proceso de construcción de conocimientos sobre la práctica cotidiana de los catedráticos con, para y desde estos, con la finalidad de transformar su realidad en las aulas y en la institución en donde desarrollan su labor. La idea de concebir al docente como investigador de su acción parte de los planteamientos de Stenhouse predominantemente, sin embargo, autores como Elliot (1975), Kemmis (1982) Gimeno (1985) y muchos otros trabajan sobre esta idea que viene a construir todo un paradigma dentro de la formación docente.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La investigación como punto nodal en la formación en, con y desde los docentes implica un alto grado de colaboración entre estos, un gran esfuerzo de verse a sí mismos y a su práctica como objetos de estudio y análisis. Es situarse, en palabras de Kemmis, como intelectuales de la educación o, más concretamente, como lo señala Giroux, asumirse como intelectuales transformadores de una realidad social, en la cual a partir de contextos específicos se le reclama a los catedráticos nuevas posibilidades colegiadas de participación socioeducativas.

“Este proceso de investigación se transforma en una forma de autoindagación reflexiva llevada a cabo por los profesores en una determinada situación social con el fin de mejorar la racionalidad y la justicia de las propias prácticas sociales o educativas, la comprensión de estas prácticas y las situaciones en las que se llevan a cabo.” (Citado por Kemmis, 1998; p 93)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Por lo tanto, los docentes como investigadores de su acción y para su acción deberán romper con prototipos anquilosados sobre la investigación, de ver a esta como actividad de sujetos ajenos a su realidad, deberán tener una confianza académica en ellos mismos, que los posibilite generar varios caminos para mejorar su práctica cotidiana a partir de la misma.

La investigación desde el profesorado: La investigación-acción “puede ser un potente proceso de formación, de desarrollo profesional y de autonomía en la colegialidad colaborativa y comprometida con el colectivo y con el entorno sociopolítico”. (Imbernón, 1998; p 132)

Anteriormente, manejamos que en la etapa de los ochenta, noventa se trabaja la investigación-acción en México dentro de la formación docente en el CISE, experiencias que si bien no tuvieron al impacto que se esperaba, si marcaron la posibilidad de una lectura diferente a la formación de los docentes. Sin embargo la expresión investigación-acción tiene una trayectoria mucho más remota.

“La mayor parte de los autores coinciden en atribuir de la investigación-acción a los estudios realizados por Lewin (1946) en una perspectiva psicosociológica” (Imbernón, 1998; p 136)

Sin embargo en palabras de Kemmis (1980), citado por Elliot (1996) la investigación-acción elaborada por Lewin implicaba un modelo de espiral de ciclos: El ciclo básico de actividades consiste en identificar una idea general, reconocimiento de la situación, efectuar una planificación general, desarrollar la primera fase de la acción, implementarla, evaluar la acción y revisar el plan

general. A partir de este ciclo básico se plantea desarrollar la segunda fase de la acción, implementarla, evaluar el proceso, revisar el plan general, desarrollar la tercera fase de acción, implementarla y evaluar el proceso.

Dicho modelo recibió fuertes críticas por su carácter lineal, sin embargo menciono Elliot que constituyó una base excelente para empezar a pensar en lo que supone la investigación-acción. Para este autor la investigación-acción adquiere una gran importancia en la formación docente a partir de el desquebrajamiento de enfoques de racionalidad científico-técnica a finales de la década de los sesenta en Europa, específicamente en Inglaterra.

La reorientación que adquiere la investigación en estos años implico el rompimiento con modelos establecidos de antemano, a la reflexión sobre y desde la acción, en este sentido Stenhouse (1979) plantea que la investigación-acción es un tipo de investigación en el que el acto de investigación es necesariamente un acto sustantivo; es decir, el acto de interrogación es emprendido con la obligación de beneficiar a otros y no solo a la comunidad de investigadores académicos, acto que implica un trabajo colegiado desde donde se delineen estrategias de acuerdo a la problematización tratada desde la investigación-acción pero no de modelos preestablecidos o lineales.

Hoy en día esta perspectiva a tomado dimensiones extraordinarias en muchos países, sin embargo, consideramos que lo más importante es que los docentes perciban que debido a las grandes transformaciones político económicas y sociales, ya que no es posible ser apático o ser extraño a su formación, sino que dichos cambios demandan la participación activa de estos para la formación de mejores profesionistas, que si bien se logra la transformación de si mismos, esto repercutirá grandemente en los sujetos que día a día se forman en nuestra universidad.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

CONSIDERACIONES FINALES.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Hablar de consideraciones finales y no de conclusiones, implica estar concientes de que esta investigación no la consideramos de ninguna manera acabada, sino como una primera lectura que se da sobre la práctica docente en la licenciatura de pedagogía en la ENEP Aragón. Investigación que queda abierta a nuevas interrogantes y perspectivas de indagación más exhaustivas y tendientes a la recuperación de problemas específicos de la labor docente.

Por lo anterior, formulamos algunas reflexiones que hasta este momento requieren ser precisadas, pero, que de ninguna manera pretenden cerrar la temática, sino, abrir un compás de espera en función de recuperar otras problemáticas, que en un futuro y bajo nuevas posibilidades de formación se retomen interrogantes que quedaron pendientes dentro de este estudio. Interrogantes que tomen en cuenta situaciones concretas de los docentes en ejercicio, puntos de vista de los sujetos que enfrentan problemáticas concretas en el aula, y que en este momento no se pudieron recuperar por espacio y tiempo.

Ahora bien, si nos ubicamos en nuestro contexto, podemos aducir que es innegable e indispensable reconocer que los cambios vertiginosos que se han dado en los últimos años, a nivel nacional e internacional, han signado la educación superior de manera importante, que la Universidad Nacional Autónoma de México como uno de los órganos más importantes de la nación en lo que respecta no solo a la formación de profesionistas, sino también en investigación y cultura, ha tenido que mirarse a sí misma respecto a los retos que enfrenta ante esa situación de cambios sociales. Replantear y

repensar sus funciones a partir de las demandas sociales en cuanto a avances científicos, tecnológicos, de investigación, de difusión y de creación de la cultura. En torno a la formación de profesionistas que respondan a las necesidades socioeconómicas y culturales que se generan en la sociedad.

Bajo tales circunstancias los docentes universitarios no podemos ni debemos quedarnos al margen de las grandes transformaciones sociales, debido a que las exigencias hacia la universidad y específicamente hacia los profesionales que demandan mayor compromiso de los catedráticos. Es decir, que los cambios vertiginosos por los que atraviesa nuestra sociedad reclaman a los profesionales de la docencia repensar y replantear su práctica en función de los nuevos avatares educativos. Como formadores de las nuevas generaciones que enfrentarán situaciones complejas en el ámbito laboral, la formación y actualización no puede estancarse en aquellos paradigmas unilaterales que excluyen la participación de estos. Esto significa que los docentes nos cuestionemos sobre las repercusiones de esos cambios en nuestra práctica, sobre ¿qué tipo de docente se requiere hoy en la universidad?, ¿con qué tipo de conocimientos podemos enfrentar la realidad?, ¿cómo se puede participar en un proyecto de formación y actualización que emane de las problemáticas de la base académica?, y otros.

II

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

A través de esta investigación podemos darnos cuenta de que los trabajos escritos de los profesores son un elemento valioso para la detección de necesidades de formación. Es decir que los discursos escritos están fuertemente ligados a sus experiencias de investigación, y sobre todo a sus capacidades de análisis, síntesis y reflexión. Experiencias y capacidades que están presentes de distintas maneras en todos los escritos.

Estos trabajos nos permitieron tener un acercamiento a diferentes problemas, tales como:

- ⇒ Noción de investigación no como producción de conocimientos, sino como un collage de información de varios autores.
- ⇒ Abordar temáticas a partir de conceptos descontextualizados que por sí mismos no brindan posibilidades de una lectura articulada de la temática.
- ⇒ Desconocimiento de debates actuales sobre las temáticas trabajadas.
- ⇒ Carencias en cuanto a la formalidad de los elementos básicos de todo trabajo escrito.
- ⇒ Gran ausencia de los catedráticos en sus escritos, es decir el recurrir a las producciones intelectuales de otros, pero no realizar ingerencias, interpretaciones, reconstrucciones, articulaciones y producciones propias a partir de realidades específicas que demandan las diversas temáticas.

A partir del análisis que se realizó de los discursos de los docentes que participaron en los concursos de oposición, podríamos inferir muchísimas más necesidades de formación y actualización docente; desde elementos básicos de investigación documental, hasta una formación disciplinaria sólida, pasando necesariamente por elementos de carácter epistemológico, sin embargo, no es la intención de esta investigación realizar propuestas como las que se critican, si no de incitar a los docentes a formar colectivos académicos en donde se discuta, analice y reflexione sobre su práctica docente. En grupos colegiados en donde se elabore, a partir de necesidades detectadas por este documento y por ellos mismos, un proyecto conjunto de formación y actualización que los lleve a mejorar su práctica docente. Tal vez uno de los primeros elementos formativos lo sea la investigación cualitativa, o en otro caso, la formación y el trabajo colectivo, o en su defecto que es un proyecto de trabajo, en fin, que pueden ser muchas y variadas las posibilidades de acercamiento a las problemáticas que se viven en el aula.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

En este mismo sentido, en palabras de Giroux, es necesario que los docentes se conozcan y reconozcan como intelectuales de la docencia, como sujetos histórico-sociales capaces de transformar su realidad. Es necesario reconocer la gran riqueza intelectual existente en los docentes, la cuestión es tener una gran confianza académica no sólo en sí mismos sino en todos los demás y percibirse como aprendices permanentes en su labor como lo señala Imbernón. Es decir, que la formación se debe considerar como un proceso permanente y no sólo como lapsos cortos en intersemestrales, ya que los cambios y necesidades sociales son permanentes también.

Recordemos a Imbernón cuando cita la noción de formación y actualización docente emitida en 1992 por la UNESCO:

“Formación del profesorado es un proceso educativo dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridos, que esta determinada por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencias de los cambios y avances de la tecnología y las ciencias”(Imbernón, 1998; p 7)

Nosotros, como Imbernón agregaríamos que no únicamente la formación posibilita estar acorde a los avances y cambios sociales, sino también el enriquecimiento que se va dando en el desarrollo profesional de quienes participan en ella.

III

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Por otro lado es necesario también pensar en las contradicciones académico-laborales, ya que por un lado la institución exige formación y actualización de parte de los docentes, pero, lejos está de brindar las oportunidades para la realización de estas y sobre todo mejores oportunidades laborales.

"En las últimas décadas, la proporción del profesorado de tiempo completo ha disminuido considerablemente, mientras la proporción de este mismo profesional con tiempo parcial o nombramientos temporales (adjuntos, asistentes de docencia e investigación y docentes mismos, etcétera) se ha incrementado hasta niveles sin precedentes. Al igual que en otros mercados laborales, los trabajadores académicos están siendo reclasificados dentro de un pequeño grupo de trabajadores en el centro (con alta estabilidad laboral y buenas condiciones de trabajo) y un amplio ejército de trabajadores con bajos sueldos, con contratos temporales que están constantemente amenazados por el fantasma de la inseguridad laboral."(Schugurensky, 1998; p 138)

De acuerdo estamos con el autor, ya que como se expresó, en el cuarto capítulo, la situación laboral de los académicos de pedagogía está circunscrita dentro de los planteamientos que nos brinda Schugurensky. Es decir, que mientras a nivel de discurso oficial se maneja que la formación y actualización en los docentes es indispensable, la situación laboral de los catedráticos es desmotivante, pensando que los espacios académicos son mínimos. Más aún, en ésta situación que se vive dentro de la institución encontramos profesores que han respondido positivamente en las juntas de academia, para la participación conjunta, en la elaboración de proyectos de formación y actualización docente.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

BIBLIOGRAFÍA

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

- AGUIRRE M.(1989) “ Elementos para una historicidad de los posgrados en educación” en Pedagogía, Revista de la U.P.N; Julio-Septiembre 1989. Vol. 6, No.19, México.
- BALL J. (comp.) (1993). Foucault y la Educación: Disciplinas y Saber Madrid. Fundación Paideia, Morata.
- BARRÓN C. (1981). “Las ENEP dentro de la reforma educativa” en: Memoria del Primer Foro Académico Laboral. ENEP. México, STUNAM.
- BAUTISTA B. R y Barrón C. (1985). Memoria del Foro Análisis del Plan de Estudios de la ENEP Aragón, México. ENEP-Aragón-UNAM.
- BELTRÁN F. y San Martín A. (1992). “Autoevaluación escolar hace posible la democracia organizativa”, en: Cuadernos de Pedagogía N° 217. Barcelona.
- BEILLEROT J. (1998). La formación de formadores :entre la teoría y la práctica. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- BEST, J.. (1983). Como investigar en educación. Madrid. Morata
- BERGER, P. y Luckman. T. (1965). La construcción social de la realidad, Buenos Aires . Amorrortu .
- BRAVO M. (1991). “Principales tendencias teórico educativas en el campo de la formación de profesores en México. Análisis de la década de los setentas” , en : Bravo. M. (comp). Estudios en torno a la formación de profesores; México. CESU-UNAM.
- BRUNER J. (1995). “La invención del yo: la autobiografía y sus formas” en: Orson D. (comp). Cultura escrita y oralidad. Barcelona. Gedisa.
- CANDELA A. (1996). La construcción de la ciencia en la interacción discursiva del aula. México. DIE-CINVESTAV-IPN.

- CARR W. y KEMMIS S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza; la investigación-acción en la formación del profesor. Barcelona, Martínez Roca.
- CARRILLO A. (1996). Cultura escolar ,formación docente y evaluación un curricular participativa: enfoque teórico-metodológico. Tesis de Maestría . México. UPN.
- CARRIZALEZ C. (1987). "Formación de la experiencia docente" (Documento de Trabajo); México Festejos que Conmemoran los 100 Años de la Escuela Normal del Estado de Querétaro y en los Eventos del Quinto Congreso Nacional de Educación Normal.
- CASTAÑEDA A. (1988). "Razón, ciencia y conocimiento", en: Landesman M. (Comp.. Curriculo, Racionalidad y Conocimiento. México. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- CASTORIADIS C. (1975) "La institución imaginaria de la sociedad" en; Marxismo y Teoría Revolucionaria. Vol. 1. Barcelona Tusquetes,
- COLL S. (194). El Análisis de la práctica educativa: Reflexiones y propuestas en a torno a una aproximación multidisciplinaria. Ponencia. Mimeografiada.
- COOK D. (1997). Métodos eualuativos en investigación evaluativa. Madrid. Morata.
- DAVINI C. (1995). La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía. Buenos Aires. Paidos
- DEREK E. y Mercer N. (1994). El conocimiento compartido. "El desarrollo de la comprensión en el aula". Barcelona, Paidós.
- DÍAZ B. (1982). "Memoria del encuentro sobre diseño curricular". ENEP- Aragón-UNAM.
- _____ (1986). Ensayo sobre la problemática curricular. México. Trillas.
- _____ y Barrón C. (1984). El currículo de pedagogía un estudio exploratorio Desde la Perspectiva Estudiantil. México, ENEP-Aragón UNAM.
- _____ (1994). El contenido de plan de estudios de Pedagogía: Análisis de los Programas de Asignatura. México, UNAM-CISE.
- DUCOING P. (1974). La Pedagogía en la Universidad de México, 1881-1954. México-UNAM.

- ELIZONDO A. (1981). "La Reforma Educativa y las ENEP" en : Memoria del Primer Foro Académico Laboral ENEP, México , STUNAM.
- ELLIOT J. (1990). Investigación-Acción en Educación . Madrid. Morata.
- _____ (1996). El cambio educativo desde la investigación-acción. 2a Ed. Madrid Morata.
- ESCUADERO J. (1991). Formación Centrada en la Escuela. Sevilla. El Centro Educativo.
- ESPINOZA A. et.al. (1999). El proyecto de tesis: Elementos, críticas y propuestas. México. Lucerna Diogenis.
- Estatuto de Personal Académico de la UNAM (Comentado y Concordado). UNAM. México. (1994).
- FUENLABRADA, I. (1997). La Didáctica , los Maestros y el Conocimiento Matemático. México, D.F.
- FUENTES O. (1979) Educación pública y sociedad en: México Hoy. México, Siglo XXI.
- FURLÁN A. (1989). "Metodología de la enseñanza", en: Aportaciones a la didáctica de la enseñanza superior. México, ENEP-Iztacala-UNAM.
- GARCÍA J. (1998). Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares. Sevilla. Serie: Fundamentos N° 8. Colección Investigación y Enseñanza.
- GIL M. y Grediaga R et.al. (1994). Los rasgos de la diversidad sobre los académicos mexicanos. México. UNAM.
- GIMENO S. (1992). Para comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata.
- GIROUX H. y MCLAREN P. (1991). Sociedad, cultura y educación. México. ENEP-Aragon-UNAM
- GIROUX H. (1990). Los profesores como intelectuales. . Barcelona, Paidós
- _____ (1992). Teoría de la resistencia en la educación México, UNAM-Siglo XXI.
- GOETZ P. y LE COMPTE M. (1998). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid, Morata.
- GONZÁLEZ P. (1987). "De las categorías a los indicadores" en: La falacia de la investigación en ciencias sociales. México. Océano.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- GUEVARA G. (1983). El saber y el poder. México. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- GRANADOS M. (1981). "Así nacieron las ENEP" en: Las memorias del primer foro académico laboral. ENEP. México, STUNAM.
- CHEHAIBAR L. (1991). Profesionalización de la docencia (Perfil y determinaciones de una demanda universitaria); México CESU-UNAM.
- IMBERNÓN F. (1994). La formación del profesorado. El reto de la reforma. Barcelona. Paidós.
- IMBERNÓN F. (1998). La formación y el desarrollo del profesorado hacia una nueva cultura profesional. Barcelona, Grao.
- JACKSON P.W. (1968). La vida en las aulas. Madrid . Morata.
- KENT R. (1995). La educación superior en Oaxaca en los años noventa: diagnóstico y propuestas. México. DIE –CINVESTAV-IPN.
- LATAPÍ P. (1995). "La modernización educativa en el contexto neoliberal" en : Formación docente, modernización educativa y globalización . México. U.P.N.
- LATORRE A. et.al. (1996). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona, Hurtado Ediciones.
- LISTON D. y Kenneth Z. (1997). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización . Madrid. Morata
- MANACORDA MI. (comp) (1981). Gramsci A. Alternativa Pedagógica. Barcelona, Fontana.
- MEDINA M. (1996). La re-producción del texto narrativo en niños de educación primaria de segundo a sexto grado. Tesis de maestría. México. U.P.N.
- MENDOZA J. (1982). "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)", en: Revista Perfiles Educativos. México, CISE-UNAM.
- MENEGUZZI L. (1984). Análisis de los libros de textos de Ciencias Naturales de primaria para adultos. México. DIE-CINVESTAV-IPN.

- MENESES G. (1999). "Importancia del aparato crítico al elaborar un escrito" en: Espinosa. A. et. al. El proyecto de tesis: elementos críticos y propuestas. México Lucerna. Diógenes.
- MORÁN P. (1992) "instrumentación didáctica " en: PANSZA M. et.al. Operatividad de la didáctica. Tomo 2. México Gernika.
- MERCADO R. (1991). La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana. México. DIE.
- OLSON D. y TORRANCE N. (comp..)(1995). Cultura Escrita y Oralidad. Madrid , Morata.
- PANSZA M. (1981). Enseñanza Modular. En: Revista, Perfiles educativos N° 11 México, CISE-UNAM.
- _____ (1988). Operatividad de la didáctica. México, Gernika. Tomo II.
- PACHECO T. y DÍAZ A .(coord.) (1997). La profesión. Su condición social e institucional. México, CESU-UNAM-Porrúa.
- PASILLAS A. y FURLÁN A .(1987). "El docente investigados de su propia práctica". En: Revista Colección Pedagógica Universitaria, N° 16. Jalapa, Universidad Veracruzana.
- PÉREZ A. (1990). "Modelos contemporáneos de evaluación". Material fotocopiado sin referencia bibliográfica.
- PÉREZ T. (1997). Francisco Larroyo y la historia de la educación en México: Configuración de un campo disciplinario. México. CESU-UNAM.
- PIÑA I. (1998). La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas. México. CESU-UNAM.
- PORLÁN R y RIVERO A. (1998). El conocimiento de los profesores. Sevilla, colección, investigación y enseñanza. Serie: Fundamentos N° 8. DIADA.
- PÚIGGROS A. (1983). Imaginación y crisis en la educación latinoamericana, Buenos Aires, Instituto de Estudios y Acción Social. AIQUE Grupo Editor.

- QUIROZ R. (1985). "El maestro y la legitimación del conocimiento", En: Rockwell E. comp. Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. México, Colección SEP-Caballito.
- _____ (1990). El maestro y el saber especializado. México, DIE-I.P.N.
- RAMÍREZ V. (1978). "Nacimiento y estructura de las ENEP", en: Memoria del Primer Foro Académico Laboral ENEP. México, STUNAM.
- REMEDI E. (1982). "Curriculum y accionar docente", en : Encuentro sobre diseño curricular. México, ENEP-Aragón-UNAM.
- _____ (1984). "Construcción de la estructura metodológica", en: Encuentro sobre diseño curricular. México, ENEP-Aragón-UNAM.
- RIVERO D. (1978). El Dilema de América Latina: Estructuras de poder y fuerzas insurgentes. México, Siglo XXI.
- ROCKWELL E. (coord.)(1997). Investigación básica e innovación didáctica : El Nuevo manual del intelectual. México. DIE.
- _____ y Ezpeleta J. (1997). La escuela , relato de un proceso de construcción inconcluso. México, DIE.
- ROSALES, C. (1990). Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Madrid, Narcea.
- SACRISTÁN J. (1988). La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid, Morata.
- _____ y Pérez A. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Morata.
- SALAMON M. (1991). El proyecto educativo en el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988: el discurso y sus efectos extradiscursivos. México. CESU-UNAM.
- SCHUGURENSKY D. (1998). "La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿hacia un modelo heterónomo?" en: SANTUARIO A. (coord). Educación democracia y desarrollo en el fin de siglo. México. S. XXI.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- SCHUTZ A. (1974). El problema de la realidad social. Buenos Aires. Amorrortu.
- SERRANO A. (1984). "Reflexiones sobre el área de pedagogía de la ENEP Aragón", en: Memoria del Foro: "Análisis del Curricular de la licenciatura en Pedagogía". México, ENEP-Aragón-UNAM.
- _____ (1989). Docencia Educación y Saber. México, ENEP-Aragón-UNAM.
- STAKE R. (1998). Investigación con estudios de casos. Madrid, Morata.
- STHENHOUSE L. (1991). Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid, Morata.
- _____ (1998). La investigación como base de la enseñanza. Madrid, Morata.
- STUBBS M. (1981). Análisis del discurso. Madrid, Alianza.
- TEDESCO J. (1989). "Los paradigmas de la investigación educativa", en: Revista Universidad Futura. México, UAM-A, Vol. 1 N° 2, Junio.
- TENA A. y RIVAS R. (1995). Manual de investigación documental: Elaboración de tesinas. México, Plaza y Valdés, P y V. Editores.
- TEOBALDO M. et.al. (1994). Evaluación ; nuevos significados para una práctica compleja. Buenos Aires, Kapelusz.
- VAN D. (1993). Texto y contexto. México, REI.
- VASCONI T. (1979). "Modernización y crisis en la universidad latinoamericana", en: La educación burguesa. México, Nueva Imagen.
- VÁZQUEZ F. (1983). "El maestro ante el conocimiento", en: La función del maestro al interior del aula análisis pedagógico. México, DIE-U.P.N.
- VILLA A. (coord.) (1998). Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid, Nercea.
- WALKER R. (1997). Métodos de investigación para el profesorado. 2ª. Ed. Madrid, Morata.
- WITTRUCK M. (1997). La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona, Paidós.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- _____ (1997). La investigación de la enseñanza II, Métodos cualitativos y de observación. Barcelona, Paidós.
- _____ (1997). La investigación de la enseñanza III, profesores y alumnos. Barcelona, Paidós.
- WEISS E. (1984). "Los valores nacionales en los libros de texto de ciencias sociales: 1930-1980", en: Revista Educación N° 42. México, CNTE.
- WOODS P. (1988). La escuela por dentro. Barcelona Paidós.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 1

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

CUADRO 2.1 (ELEMENTOS FORMALES)

N° DE TRABAJO	DATOS	CARÁTULA	INDICE		INTRODUCCION Y/O PRESENTACION	DESARROLLO	APARATO CRITICO	CONCLUSIONES	BIBLIOGRAFIA			APARATO CRITICO N° DE N. CITA	TITULO	SUBTITULOS	TOTAL DE CUARTILLA
			PAGINADO	S/ PAGINAR					DATOS COMP.	DATOS INCOMP	TOTAL				
1		*			*	*	-	-	2	4	5	-	*	-	13
2		*			*	*	*	*	-	-	-	36	*	*	20
3		*		*	*	*	*	*	7	3	10	23	*	*	16
4		*		*	*	*	*	*	0	8	8	-	*	*	11
5		*		*	*	*	*	*	-	-	4	6	-	-	10
6		*		*	*	*	*	*	2	4	6	5	*	*	16
7		*		*	*	*	*	*	-	-	-	-	*	*	17
8		*		*	*	*	*	*	9	-	9	18	*	-	12
9		*		*	*	*	*	*	5	-	5	6	*	*	9
10		*		*	*	*	*	*	4	1	5	17	*	*	17
11		*		*	*	*	*	*	3	-	3	-	*	*	14
12		*		*	*	*	*	*	0	4	0	-	*	*	24
13		*		*	*	*	*	*	-	-	-	4	*	*	19
14		*		*	*	*	*	*	11	-	11	4	*	-	23
15		*		*	*	*	*	*	8	-	8	15	*	-	22
16		*		*	*	*	*	*	25	-	25	22	*	*	22
17		*		*	*	*	*	*	8	-	8	18	*	*	18
18		*		*	*	*	*	*	16	1	17	11	-	-	13
19		*		*	*	*	*	*	-	-	-	17	-	-	17
20		*		*	*	*	*	*	9	5	14	16	-	-	10
21		*		*	*	*	*	*	16	1	17	6	-	-	11
22		*		*	*	*	*	*	16	1	17	18	*	*	16
23		*		*	*	*	*	*	29	1	30	18	-	*	18

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

CUADRO 2.1 (ELEMENTOS FORMALES) CONTINUACIÓN

DATOS N° DE TRABAJO	CARÁTULA	INDICE		INTRODUCCIÓN Y/O PRESENTACIÓN	DESARROLLO	APARATO CRÍTICO	CONCLUSIONES	BIBLIOGRAFÍA			APARATO CRÍTICO N° DE N. CITA	TÍTULO	SUBTÍTULOS	TOTAL DE CUARTILLA
		PAGINADO	S/ PAGINAR					DATOS COMP.	DATOS INCOMP	TOTAL				
24	*	*	*	*	*	*	*	12	3	15	25	*	*	16
25	*	*	*	*	*	*	*	12	-	12	5	*	*	18
26	*	*	*	*	*	*	*	11	-	11	-	*	*	11
27	*	*	*	*	*	*	*	12	-	12	14	*	*	17
28	*	*	*	*	*	*	*	4	3	7	18	*	*	16
29	*	*	*	*	*	*	*	-	-	-	14	-	-	10
30	-	*	*	*	*	*	*	6	3	9	9	*	*	8
31	*	*	*	*	*	*	*	4	1	5	5	*	*	9
32	*	*	*	*	*	*	*	17	-	17	16	*	*	25
33	*	*	*	*	*	*	*	5	1	6	-	*	*	11
34	*	*	*	*	*	*	*	49	1	50	4	*	*	15
35	*	*	*	*	*	*	*	17	-	17	36	*	*	20
36	*	*	*	*	*	*	*	7	-	7	8	*	*	11
37	*	*	*	*	*	*	*	5	4	9	17	*	*	15
38	*	*	*	*	*	*	*	-	-	-	-	*	*	15
39	*	*	*	*	*	*	*	5	-	5	6	*	*	14
40	*	*	*	*	*	*	*	12	-	12	26	*	*	15
41	*	*	*	*	*	*	*	15	-	15	35	*	*	21
42	*	*	*	*	*	*	*	8	13	21	24	*	*	21
43	-	*	*	*	*	*	*	0	4	4	-	*	*	8
44	-	*	*	*	*	*	*	-	-	-	19	*	*	20
45	*	*	*	*	*	*	*	10	-	10	7	*	*	15
46	*	*	*	*	*	*	*	27	-	27	15	*	*	21
47	*	*	*	*	*	*	*	-	-	-	24	*	*	21
TOTAL	43	9	4	32	47	38	20	18 B/C	18 B/INC	39 C/B	38 C/C	42	36	21

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

CUADRO 2.3 INTRODUCCIÓN Y/O PRESENTACIÓN

PARÁMETROS N° DE TRABAJO	INTRODUCCIÓN Y/O PRESENTACIÓN	OBSERV.
1	<ul style="list-style-type: none"> - Sin título. - Se retoman interrogantes sobre la temática expresados por un autor - Se plantea realizar un recorrido por las diferentes sociedades en torno a la educación. - Se plantea explicar las características de los diferentes modelos educativos. - Modelos tradicional, tecnología educativa y constructivismo. 	
2	<ul style="list-style-type: none"> - Introduce elementos sobre la historia de la pedagogía y las demandas sociales que se le hacen - La pedagogía en la actualidad . - Explica la estructura del trabajo en relación a la temática. 	
3	<ul style="list-style-type: none"> - Habla del objetivo general de la asignatura - Hace alusión a la historicidad del campo. - Menciona la necesidad de buscar una metodología del juicio de la pedagogía. - Recupera algunos autores de la filosofía clásica. 	
4	<ul style="list-style-type: none"> - Empieza el desarrollo recuperando el diseño de la carrera de pedagogía. - La asignatura tiene la finalidad de plantear un panorama general de la teoría científica de la educación. 	
5		1
6	<ul style="list-style-type: none"> - Parte de experiencias propias en torno a la etiquetación técnica de los contenidos . - Ubica a la temática dentro del curso. - Menciona la estructura que tendrá el trabajo. 	

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

CUADRO 2.3 (CONTINUACIÓN)

7		2
8	<ul style="list-style-type: none"> - Ubica la temática en el curso y rescata la finalidad de ésta. - Explica la metodología a seguir dentro de la temática. - Habla de los contextos sociohistóricos que permean la temática. 	
9	<ul style="list-style-type: none"> - Habla del carácter reflexivo de la temática. - Explica que realizará un análisis de puntos nodales de la temática. - Menciona que para tal efecto asumirá una posición conceptual metodológica pero no especifica cual. - Explica la estructura del trabajo . 	
10	<ul style="list-style-type: none"> - Menciona que su trabajo describirá: origen y conformación de la temática. - Menciona las etapas en las que divide el trabajo. 	
11	<ul style="list-style-type: none"> - Explica el objetivo de su escrito en función el concurso de oposición - Explica que su trabajo es una cronología de hechos históricos que le dan sentido a la temática. - Explica que su trabajo será una descripción y que anexa documentos que apoyan. 	
12		3
13		4
14	<ul style="list-style-type: none"> - Especifica la importancia de la temática en cualquier actividad humana. - Explica la temática en el ámbito profesional de cualquier sujeto. - Explica la lógica del trabajo. - Menciona la importancia de la temática para el pedagogo. 	



CUADRO 2.3 (CONTINUACIÓN)

15	<ul style="list-style-type: none"> - Habla de la temática y su importancia desde el surgimiento de la humanidad. - Habla de lo reciente de la sistematización y organización de la temática. - De manera general plantea las características e importancia de la temática y su amplitud. 	
16	<ul style="list-style-type: none"> - Empieza mencionando el carácter analítico de su trabajo, y que lo realiza desde el discurso pedagógico. - Explica metodológicamente como se estructura el trabajo y desde que perspectiva teórica. - Presenta una semblanza del desarrollo. 	
17		5
18	<ul style="list-style-type: none"> - Finalidad del escrito. - Estructura del trabajo. - Resalta la importancia de fundamentos teóricos. 	
19		6
20	<ul style="list-style-type: none"> - Habla de la formación del individuo en diferentes instancias. - La institución escolar como producto social. - La temática se analizará a partir de lo pedagógico. - Menciona la perspectiva desde la cual se trabajara. 	
21	<ul style="list-style-type: none"> - Habla de la inserción de la psicología en la pedagogía. - Explica como abordará la temática desde su perspectiva recuperando históricamente algunos pensadores. 	
22	<ul style="list-style-type: none"> - Expresa la problemática que ha tenido una de las etapas de desarrollo del individuo respecto a su teorizaron en lo psicológico y en lo social. - Cuestiona el papel del pedagogo respecto a la temática y los procesos educativos que demandan los sujetos.- estructura del trabajo. 	
23	<ul style="list-style-type: none"> - Empieza mencionando el carácter analítico del trabajo respecto a la temática. - Explica la estructura del trabajo. - Desde lo político- recurso, teórico y como representación de lo social. 	La misma presentación que en el # 16, solo cambia los términos que hacen diferentes a las asignaturas

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

CUADRO 2.3 (CONTINUACIÓN)

24	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas característicos de la temática en la realidad. Plantea generalidades sobre la temática. 	
25	<ul style="list-style-type: none"> - Menciona los diferentes comportamientos sociales de las personas. - La personalidad de los sujetos es única. - Explica de lo que se trata su trabajo en función a conceptos desarrollados. 	
26	<ul style="list-style-type: none"> - Parte explicando el concepto de la temática. - Habla de que estos aspectos están implícitos en la cultura. - Menciona la forma de ser de los sujetos. - Habla de que dicho proceso (no dice cual) no se detiene sino avanza y continúa hasta la muerte. 	
27		7
28		8
29	<ul style="list-style-type: none"> - Menciona que su trabajo pretende realizar una descripción histórica de la temática. - Explica la estructura de su trabajo. - Menciona que es una temática que se puede abordar desde diferentes corrientes teóricas y desde diferentes teóricos y la importancia para el pedagogo de la temática. 	
30		9
31		10
32		11

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

CUADRO 2.3 (CONTINUACIÓN)

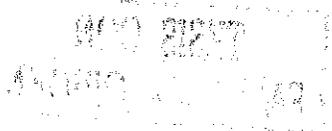
33		12
34		13
35		14
36	<ul style="list-style-type: none"> - Plantea la necesidad de contextualizar histórica y socialmente la temática. - Menciona que pretende realizar en análisis de la temática a partir del contexto en que se da ésta. - Explica metodológicamente la estructura del programa. 	
37	<ul style="list-style-type: none"> - Menciona el debate actual de la educación respecto a la temática. - Parte conceptualmente de los años 60. - Habla de la temática como alternativa de la problemática educativa. - Menciona los aspectos de estructuración de la temática respecto a sus orígenes y desarrollo. 	
38	<ul style="list-style-type: none"> - Parte de la década de los 60 en lo respecta a la introducción de nuevos modelos representativo de la temática. - Menciona los paradigmas existentes dentro de una temática. 	
39	<ul style="list-style-type: none"> - Ubicación de la asignatura en el área. <ul style="list-style-type: none"> • Estructura del trabajo. • Pasos o puntos específicos de la temática. • Desarrollo de la temática en un campo específico. - La utilidad de la temática para el pedagogo. 	
40	<ul style="list-style-type: none"> - Empieza la exposición del escrito en la base de los requerimientos teóricos de la temática. - En base a la temática cita a autores para definir lo que ésta implica. - Habla de las interrogantes con las que se enfrenta el alumno en cuestión de la temática. - Habla de la importancia de la asignatura para los alumnos de pedagogía. 	

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

CUADRO 2.3 (CONTINUACIÓN)

41	<ul style="list-style-type: none"> - Plantea que en el desarrollo de su ensayo que es de suma importancia partir de contextos específicos (siglo XVIII – siglo XX). - Menciona de manera general las características del trabajo. 	
42	<ul style="list-style-type: none"> - Delimita el espacio temporal del desarrollo de la temática (1910 – 1940). - Plantea interrogantes que menciona se irán trabajando en el desarrollo de la temática. - Da cuenta de la estructura del desarrollo de la temática. 	
43		15
44		16
45	<ul style="list-style-type: none"> - Menciona la finalidad del concurso al cual se inscribe la profesora. - Explica que este trabajo es para participar en la segunda fase del concurso. - Menciona las partes que conforman su trabajo y explica por que lo estructura de esta forma. 	
46	<ul style="list-style-type: none"> - Presenta la estructura teórico metodológica del escrito. 	
47		17

Los números contemplados en las observaciones dan cuenta de los profesores que no recuperaron esta parte en sus escritos.



CUADRO 2.4 DESARROLLO DEL TEMA.

PARÁMETROS N° DE TRABAJO	DESARROLLO DEL TEMA	OBSERV.
1	<ul style="list-style-type: none"> - Resumen de interrogantes a las que se enfrenta el docente (recuperadas de un autor). - Comentarios sobre las interrogantes anteriores . - La enseñanza institucionalizada de atenas. - El pensamiento griego sobre el idealismo y racionalismo. - Etapa del cristianismo (función sobre la educación). - Humanismo renacentista. - Pensamiento educativo de la ilustración (pensadores). - La pedagogía científica del siglo XIX (escuela nueva). - Modelos educativos (tecnología educativa, constructivismo) - Concluye sobre los desafíos de la pedagogía en el nuevo milenio. 	
2	<ul style="list-style-type: none"> - Ubicación de la temática dentro de la asignatura. - La temática en las dos categorías de carácter fundamental. - Trabaja la primera categoría en función a como se ha entendido a partir de diversas teóricas que lo aborda. - A partir de la tradición griega realiza una explicación y análisis de la segunda categoría. - En función de lo anterior establece una vinculación entre las categorías trabajadas anteriormente. 	
3	<ul style="list-style-type: none"> - Parte de una delimitación de tema – plantea el objetivo de la asignatura. - Desarrolla la definición entre el conocimiento de la naturaleza y los conocimientos de carácter social y plantea buscar una metodología de juicio histórico a partir de la tradición hermenéutica. - Contenidos del tema a partir de la diferenciación de conceptos, parte de la etimología de los conceptos derivados de la temática y los explica en función de los planteamientos de diversos autores. - Desarrolla los conceptos dentro de la actualidad, dentro del ámbito laboral. - Esquematiza un plan de unidad de la asignatura en lo referente a la temática. 	
4	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrolla una temática en tres periodos históricos de México a partir de lo prehispánico, revolución mexicana y la posrevolución. - Describe cada periodo en lo referente a la educación. 	
5	<ul style="list-style-type: none"> - Parte de la problemática de la formación del pedagogo en torno a saberes de carácter instrumental demandados por la modernidad, realiza un análisis de la formación práctica en función a la aplicación del modelo por parte del pedagogo y la negación que dentro de este profesionista se da en torno a el planteamiento de prácticas propositivas de carácter teórico. 	
6	<ul style="list-style-type: none"> - Parte de conceptualizar el currículo y el sentido de los programas dentro de este. - Desarrolla cada uno de los elementos del plan o programa de un curso. - Concluye con la elaboración de varios párrafos de explicación de cada elemento desarrollado en la temática. 	

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

CUADRO 2.4 DESARROLLO DEL TEMA. (CONTINUACIÓN)

7	<ul style="list-style-type: none"> - Plantea el desarrollo de la temática en función de lo que son los objetivos a partir de varios modelos y de cómo se retoman la clasificación respecto a diferentes áreas. - Desarrolla los contenidos de aprendizaje en torno a características de la secuencia pedagógica. - Posteriormente menciona la características metodológicas y evaluativas de todo proceso de planeación.
8	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrolla la temática en función a un contexto llamado sociopolítico y económico. - Ubica a la educación superior a partir del periodo posrevolucionario y las demandas que se le hacen a esta en torno a la educación – sistema productivo. - Desarrolla los elementos sociales que posibilitan el surgimiento de nuevas licenciaturas.
9	<ul style="list-style-type: none"> - Ubica a la universidad como una institución atravesada por determinantes sociopolíticos y económicos, refiere hechos históricos y problemas sociales que dan pie a redefinir la educación superior. - La ley de profesiones, la ley orgánica de la universidad como elementos que permitieron la conformación de gremios. - La conformación de la licenciatura en pedagogía.
10	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrolla antecedentes de la temática a partir de el renacimiento en Europa y la conformación de la educación superior. - Explica la influencia del pensamiento europeo en el México colonial que respecta a la educación superior. - Menciona la introducción del positivismo en México. - Creación de educación superior universitaria en México a principios de siglo y su problemática. - Gestación de la temática dentro de México y como se va desarrollando la conformación la pedagogía en la una. - Concluye con las limitaciones que ha tenido respecto a la estructura curricular.
11	<ul style="list-style-type: none"> - Elabora una cronología respecto a la temática a partir de los primero años este siglo. - Coloca el año, día y mes y describe los sucesos hasta 1967. - Concluye la temática en torno a los ideales que conforman la educación superior y la importancia de conocer la historia de la pedagogía.
12	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo histórico de la temática a partir de las primeras culturas de los griegos. - Desarrollo de la temática en los pueblos prehispánicos. - Surgimiento de los gremios en Europa. - Conformación de los diversos estados europeos. - La influencia de las cruzadas dentro del la temática. - México antes de la conquista. - Principales corrientes de la temática. - Vincula la temática con surgimientos de exploración y manipulación. - La temática a partir de lo teórico y lo práctico. - Revolución industrial y su vinculación la temática. - Elementos que conforman la temática.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CUADRO 2.4 DESARROLLO DEL TEMA.(CONTINUACIÓN)

13	<ul style="list-style-type: none"> - Parte de conceptos generales sobre la temática. - Desarrollo de cada una de las partes de la temática en función de sus características. - Ubicación de la temática dentro de la educación. - Termina la temática justificando la crítica la propuesta de programa sobre la asignatura.
14	<ul style="list-style-type: none"> - Parte de la explicación de conceptos generales sobre la temática. - Desarrolla cada uno de los elementos que conforman la temática. - Ubica los elementos de la temática dentro del ámbito educativo y social. - Concluye en torno a la importancia que tiene la temática para el estudiante de pedagogía
15	<ul style="list-style-type: none"> - Parte explicando los conceptos de la temática a nivel etimológico, posteriormente recupera algunos autores en función de los conceptos claves de la temática, para delimitar esta dentro de educativo. - Desarrolla cada fase de la temática en torno a sus características. - Concluye la temática elaborando un resumen de los puntos más importantes desarrollados con anterioridad.
16	<ul style="list-style-type: none"> - Parte históricamente del movimiento de reforma protestante del siglo VI hasta la segunda guerra mundial, para ubicar el proceso de institucionalización de la escuela. - A través de varias corrientes teóricas hace la diferenciación entre: enseñanza, aprendizaje e instrucción. - Explica las contribuciones de la temática de varias perspectivas teóricas ubicando el papel de profesor en cada una de ellas. - Desarrolla el aprendizaje escolar teóricamente destacando el desarrollo del sujeto.
17	<ul style="list-style-type: none"> - Características del docente a partir de diferentes modelos educativos, critica aquellos con los cuales no esta de acuerdo. - Destaca el papel de alumno en torno a los modelos educativos. - Desarrollo de carácter intelectual del sujeto, y los periodos por los que pasa. - Como sujeto logra la autonomía a partir de varios teóricos y cual es el papel del docente para que esto se logre.
18	<ul style="list-style-type: none"> - <i>La educación como proceso que va desde el nacimiento hasta la muerte.</i> - Concepciones que van desde lo psicológico, pedagógico y filosófico. - Etapas de desarrollo del sujeto. - Contenidos escolares y su interpretación por parte del alumno. - Modelos educativos y sus características. - Concluye mencionando el papel de la escuela en la adaptación del sujeto.
19	<ul style="list-style-type: none"> - Explica el desarrollo del tema explicando las etapas del sujeto según la sicología genética de Piaget. - Explica el objetivo general del nivel preescolar y desarrolla las áreas que conforman el plan. - Características del sujeto en edad preescolar.
20	<ul style="list-style-type: none"> - No alude al tema correspondiente a desarrollar. - Ubica la temática a partir de inicios del siglo y que va desarrollando a partir de varios autores de la escuela nueva. - Recupera la perspectiva teórica de la psicología genética. - Concluye aludiendo a que la escuela se debe dimensionar a partir de varios factores: económico sociales, políticos y psicológicos.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

CUADRO 2.4 DESARROLLO DEL TEMA. (CONTINUACIÓN)

21	<ul style="list-style-type: none"> - Objeto de estudio de la pedagogía es la educación y se auxilia de la psicología y la sociología para llevar a cabo su tarea. - Descompone la temática en dos conceptos claves. - Aborda cada concepto por separado y realiza una cronología de autores desde el siglo XVI y XVII. - La psicología le da a la pedagogía esa científicidad que necesita para abordar el objeto de estudio. - Menciona que el área de la psicopedagogía en plan de estudios recupera a la psicología como ciencia auxiliar y no como psicologuismo pedagógico. - Concluye manifestando que las disciplinas mencionadas, interactúan para solucionar problemáticas educativas.
22	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza el desarrollo de la temática recuperando la aportaciones de filósofos griegos no trabaja en un tiempo lineal sino recupera historia y vuelve a nuestra época de esta hace alusión otra vez a las diferentes épocas de la humanidad. - La temática la concibe como una construcción social. - Trabaja la temática y su relación con instituciones sociales que en muchas ocasiones la envisten de tabú y prejuicios. - Concluye explicando la importancia de la temática para el desarrollo de los sujetos.
23	<ul style="list-style-type: none"> - Trabaja toda primera parte en base a los mismos elementos que conforman otra asignatura en que se participa. - Ubica la temática dentro de su conformación teóricas recuperando características de estas a partir de diferentes concepciones y teóricos. - Habla de la temática como una realidad compleja a partir del desarrollo del sujeto. - Aborda la temática en función del género y como a partir de este se conforman características diferentes en torno a construcciones sociales.
24	<ul style="list-style-type: none"> - Ubica la temática en México. - Desarrolla la problemática social que implica la temática. - Ubica la temática dentro de ámbito de carácter biológico, social y psicológico. - Diferencia la temática de otras similares. - Concluye sobre la temática aludiendo a la complejidad de su estudio.
25	<ul style="list-style-type: none"> - Parte de la recuperación de varios conceptos sobre la temática, mencionando aquellos puntos que se pueden considerar como universales y aquellos que son diferentes de acuerdo con la cultura. - Desarrolla las etapas por las que se puede analizar la temática a partir de lo psicológico y posteriormente de lo social. - Concluye manifestando que su escrito solo representa un panorama general de la temática y que teóricamente hace falta la investigación más a fondo sobre esta.
26	<ul style="list-style-type: none"> - Parte de descomponer la temática en dos conceptos que explica a partir del diccionario de ciencias de la educación. - Comenta los conceptos y su relación con instancias sociales que les imprimen cambios y movimientos a estos a partir de la conformación de procesos (les llama factores de influencia). - Concluye mencionando la importancia de la temática en el ser humano.
27	<ul style="list-style-type: none"> - Parte de definiciones que sobre la temática se van elaborando. - Desarrolla la temática en dos etapas: explica las características de cada una de ellas a partir de elementos teóricos. - Concluye mencionando que la temática se puede abordar desde diferentes perspectivas pero que finalmente llega a un concepto.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

CUADRO 2.4 DESARROLLO DEL TEMA. (CONTINUACIÓN)

28	<ul style="list-style-type: none"> - Parte de la ubicación de la temática dentro de la cultura recuperando la los griegos en torno de la conformación del hombre como sujeto social. - Recupera autores del siglo XVII y XVIII en torno a la temática a partir de lo social, biológico y psicológico. - Explica la temática en la época contemporánea, retomando perspectivas teóricas dominantes. - Termina su escrito planteando elementos históricos de la temática.
29	<ul style="list-style-type: none"> - Empieza su desarrollo manifestando las "ocupaciones" de la temática para plantear en base a ellas un concepto sobre tal. - Establece un listado de autores que han aportado elementos a la temática. - Menciona algunas críticas y propuestas de diferentes autores respecto a la temática. - Concluye manifestando que la temática no es algo acabado y que en la época actual las disciplinas científicas están en crisis.
30	<ul style="list-style-type: none"> - Plantea el origen de la temática a partir de la conformación teórica de la misma. - Desarrolla los presupuestos teóricos que la conforman así como el pensamiento de varios autores respecto a la temática. - Explica las diferencias entre la temática y otras que en muchas ocasiones se le ha entendido de igual manera (también la desarrolla).
31	<ul style="list-style-type: none"> - Explica una parte temática en función a los teóricos que lo conforman, desarrolla los planteamientos de cada autor mencionando de manera general: sus postulados.
32	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciaciones personales sobre elementos de la temática. - Antecedentes de la temática en base a teóricos y representantes específicos de esta. - Desarrollo de la temática en función a sus principios rectores. - Posturas teóricas que se critican a partir de la temática. - La segunda parte de la temática se desarrolla aludiendo a que es diferente a la primera pero que ambas tienen similitudes.
33	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de conceptos fundamentales de la temática y explicando de sus componentes.
34	<ul style="list-style-type: none"> - Explicación de la temática a partir de elementos sociológicos occidentales y de elementos sociológicos latinoamericanos. - Explicación de la temática desde lo económico en caso de México a partir de estadísticas. - Explicación a partir de propuestas específicas.
35	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptualización de la temática a partir de los años 60 a nivel nacional o internacional. - Desarrollo de la problemática conceptual de la temática a partir de varios autores que le dan explicación, se recuperan autores latinoamericanos, estadounidenses y europeos. - Desarrollo de la temática a partir de ejemplos concretos. - Concluye manejando la temática en espacios institucionales y no institucionales.
36	<ul style="list-style-type: none"> - Explicación de la temática a partir de proyectos de desarrollo económicos y sociales del estado de los 40 hasta la actualidad. - Concepción de la temática y vinculación con políticas de desarrollo. - Concepciones alternativas latinoamericanas sobre la temática.
37	<ul style="list-style-type: none"> - Orígenes de la temática en México. - Concepción y características. - Alternativas que ofrece la temática.
38	<ul style="list-style-type: none"> - Ubicación de la temática como estrategia de investigación. - Ubicación teórica de la temática. - Características y desarrollo de elementos que conforman la temática.

CUADRO 2.4 DESARROLLO DEL TEMA. (CONTINUACIÓN)

39	<ul style="list-style-type: none"> - Características de la temática. - Desarrollo de sus partes. - Importancia de la temática para la formación del pedagogo. - Concluye rescatando la importancia de la temática en el ámbito de la investigación educativa.
40	<ul style="list-style-type: none"> - La temática como una necesidad importante del ser humano por explicarle lo que lo rodea. - Explicación de diferentes posturas teóricas de la temática. - Mayor énfasis en posturas teóricas de construcción de conocimiento. - Desarrollo de las fases de la temática. - Concluye la temática resaltando la importancia de esta en la formación del estudiante de pedagogía.
41	<ul style="list-style-type: none"> - Orígenes de la temática a partir del siglo XVIII y sus reprecisiones en la época actual. - Recuperación de propuestas educativas a partir de contextos históricos específicos y su contextualización política, económica y social.
42	<ul style="list-style-type: none"> - La temática se desarrolla partiendo de proyectos económicos, políticos y educativos desde 1910 a la actualidad. - Explica como los proyectos educativos no se dan al margen de los requerimientos sociopolíticos y económicos. - Desarrolla los diferentes proyectos que se han venido generando en el lapso de histórico mencionando y remarcando la diferentes posturas que se han realizado en los mismos.
43	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza una cronología de hechos históricos desde 1910 hasta 1940 haciendo mención de la situación educativa que prevalece en los diferentes momentos.
44	<ul style="list-style-type: none"> - Divide la temática en dos conceptos claves que posteriormente se derivan en otros. - Explica cada concepto a la luz de varios autores, posteriormente realiza un recorrido histórico sobre los conceptos para articularlos.
45	<ul style="list-style-type: none"> - Ubica la temática dentro de la cultura griega para dar explicación de esta a partir de elementos filosóficos. - Explica la temática como construcción social que va generando diferentes perspectivas teóricas en base a su problematización.
46	<ul style="list-style-type: none"> - Plantea la conformación de la educación en población desde la perspectiva institucional. - Ubica la temática en los diversos momentos históricos en la que se desarrolla, especificando sus características y los organismos internacionales que la promueven. - Ubica la temática en el contexto específico mexicano resaltando sus características y pretensiones. - Analiza las diferentes posturas teóricas que han conformado a la temática.
47	<ul style="list-style-type: none"> - Plantea la temática en función de sus inicios como elemento educativo, resaltando aquellas instituciones que la van recuperando. - Establece un marco histórico y teórico sobre la temática. - Plantea la temática dentro de la perspectiva de genero analizando sus aportes.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

ANEXO 2

# DOC	ESTUDIO DE POSGRADO				DIPLOMADOS				
	NIVEL	NOMBRE	INSTITUCIÓN	GRADO	CONST	NOMBRE	HRS	INST	CONST
1	Especialidad	Especialización en sexología	Instituto Mexicano de Sexología		✓	Sexualidad, censuras y represión	60	Instituto Mexicano de Sexología	✓

CURSOS

#	NOMBRE	INSTITUCIÓN	HRS	CONST	OBSERVACIONES
1	Formación de instituciones (1982)	Dirección General de Asistencia Médica SSA.	-	-	
	Actualización en Psicología Pediátrica (1983)	Centro Hospitalario 20 de Noviembre ISSSTE	-	-	
	Problemas de aprendizaje en niños de edad escolar o preescolar (1983)	Facultad de Psicología UNAM	-	-	
	Diseños y elaboración de proyectos (1985)	Coordinación de Ciencias Políticas ENEP Aragón UNAM	-	-	
	Técnicas de Persuasión (1985)	Facultad de Psicología de la UNAM	-	✓	
	Elementos de Sexología Clínica (1987)	Clínica Cuicuilhuac, ISSSTE	-	-	
	Musicoterapia (1987)	Centro de Educación Down	-	-	
	Sexualidad en adolescentes y adultos con síndrome de Down (1988)	Asociación Mexicana de Síndrome de Down	-	✓	
	Sexualidad en el paciente minusválido (1989)	Instituto Nacional de Medicina de Rehabilitación	-	-	

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

CURSOS					
#	NOMBRE	INSTITUCIÓN	HRS	CONST	OBSERVACIONES
1	Educación Integrada (1989)	Confederación Mexicana de Asociación en pro del Deficiente Mental, A.C.	-	✓	
	Sexualidad y Sociedad (1990)	Museo del Chopo	-	-	
	Los problemas emocionales en el niño con requerimientos de educación especial (1994)	Educación Continua-Sicología UNAM	-	-	
	Padres ayudando a otros padres (1994)	Adelante niño Down, A.C.	-	✓	
	El despertar, introducción a los conocimientos de la nueva era (1995)	Centro de desarrollo empresarial	-	-	
	Comunicación (1995)	Centro de desarrollo empresarial	20	✓	
	Familia y terapia sist. En apoyo a la orientación educativa(1997)	DEAPA (UNAM)	20	✓	

TOTAL 16 CURSOS

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

# DOC	ESTUDIO DE POSGRADO				DIPLOMADOS				
	NIVEL	NOMBRE	INSTITUCION	GRADO	CONST	NOMBRE	HRS	INST	CONST
2	Maestría	Sociología	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales UNAM		✓	<ul style="list-style-type: none"> Planeación y administración de recursos humanos. La docencia como espacio de creatividad e innovación pedagógica. Docencia universitaria. 	160	Esc. Nacional de Trabajo Social UNAM	✓
							200	CISE UNAM	✓
							180	Universidad del Valle de México	✓

CURSOS					
#	NOMBRE	INSTITUCION	HRS	CONST	OBSERVACIONES
2	Curso de actualización del personal de estancias de bienestar infantil del ISSSTE (1977)	ISSSTE	20	✓	
	Sociología Médica (1984)	Colegio de Sociólogos de México	35	✓	
	Introducción a la metodología de las ciencias (1985)	DIF	20	✓	
	Taller de redacción aplicada (1985)	Colegio de Sociólogos de México	30	✓	
	Programas pedagógicos de educación inicial (1985)	Dirección General de Educación Inicial de la SEP	20	✓	

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

CURSOS						
#	NOMBRE	INSTITUCIÓN	HRS	CONST	OBSERVACIONES	
	Análisis de puestos directivos, técnicos, pedagógicos y administrativos (1987)	IMP	40	✓		
	Supervisión laboral (1990)	Dirección de capacitación y prod. De ST y PS	20	✓		
	Evaluación del aprendizaje (1991)	ENEP Aragón	20	✓		
	Manejo de antología y carta descriptiva de epistemología (1992)	Universidad del Valle de México		✓		
	Manejo de antología y carta descriptiva de persona y sociedad (1992)	Universidad del Valle de México	5	✓		
	Acercamiento de Paulo Freversaben (1992)	ENEP Aragón UNAM	20	✓		
	Introducción a la didáctica universitaria (1992)	CISE UNAM	40	✓		
	Capacitación docente para el proyecto de posgrado en la Universidad Valle de Grijalva (1995)	Universidad del Valle de México	-	✓		
	El futuro de la institución escolar ante el reto de los medios de comunicación (1996)	Universidad del Valle de México	20	✓		
2	Los valores de la docencia (1997)	ENEP Aragón UNAM	-	✓		
	Formación docente (1997)	Universidad del Valle de México	180	✓		

TOTAL 16 CURSOS

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

ESTUDIO DE POSGRADO				DIPLOMADOS					
# DOC	NIVEL	NOMBRE	INSTITUCIÓN	GRADO	CONST	NOMBRE	HRS	INST	CONST
3	Maestría	Pedagogía	Facultad de filosofía y letras de la UNAM	✓					

CURSOS						
#	NOMBRE	INSTITUCIÓN	HRS	CONST	OBSERVACIONES	
3	Estudio crítico e interpretativo de la historia patria (1974)	Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio SEP.	30	✓		
	La enseñanza del español en el aula (1988)	Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio SEP	30	✓		
	Pedagogía Orientadora (1995)	CISE UNAM UNAM	40	✓		
	La cultura de la salud en la escuela (1997)	Dirección General de Servicios Educativos, SEP SSA.	40	✓		
	Problemas aritméticos escolares (1997)	Facultad de Psicología de la UNAM	30	✓		

TOTAL 5 CURSOS

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ESTUDIO DE POSGRADO				DIPLOMADOS					
#	NIVEL	NOMBRE	INSTITUCIÓN	GRADO	CONST	NOMBRE	HRS	INST	CONST
4	Maestría	Maestría en enseñanza superior	ENEP Aragón UNAM	-	-				

CURSOS									
#	NOMBRE	INSTITUCIÓN	HRS	CONST	OBSERVACIONES				
4	La matemática a nivel preescolar (1975)	ISSSTE	-	✓					
	Relaciones publicas (1978)	ISSSTE	-	✓					
	Orientación técnica en desarrollo infantil (1978)	ISSSTE	-	✓					
	Multiplicadores en desarrollo infantil (1978)	SEP	125	✓					
	La narrativa, análisis de textos I (1978)	SEP	45	✓					
	La narrativa, análisis de textos II (1979)	SEP	45	✓					
	Actividades musicales (1979)	SEP	50	✓					
	Formación docente (1979)	UNAM	-	✓					

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

CURSOS					
#	NOMBRE	INSTITUCIÓN	HRS	CONST	OBSERVACIONES
	Cultura nacional (1980)	UNAM	15	✓	
	Neurobiología básica (1981)	UNAM	40	✓	
	Relaciones humanas (1982)	SEP	25	✓	
	El mundo del niño y su alimentación (1983)	ISSSTE	6	✓	
	Taller básico de sexualidad infantil (1985)	Instituto Mexicano de Sexología	20	✓	

TOTAL 13 CURSOS

#	DOC	ESTUDIO DE POSGRADO				DIPLOMADOS				
		NIVEL	NOMBRE	INSTITUCIÓN	GRADO	CONST	NOMBRE	HRS	INST	CONST
5		Maestría	Maestría en pedagogía	Facultad de filosofía y letras UNAM	-	-	Diplomado en capacitación Educación a distancia	150	F. F y L. UNAM SUA UNAM	-

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CURSOS						
#	NOMBRE	INSTITUCIÓN	HRS	CONST	OBSERVACIONES	
5	Seminario de evaluación del programa de Psicología (1987)	ISSSTE	24	✓		
	Formación de hábitos alimenticios (1987)	ISSSTE	12	✓		
	Técnicas grupales del trabajo escolar, planeación y programación del ejercicio docente (1987)	UNAM	40	✓		
	Orientación en la familia (1987)	ISSSTE	20	✓		
	Terapia de modalidad cruzada y aplicada al programa de estimulación temprana (1987)	Federación Nacional de Psicólogas A.C.	-	✓		
	El empleo y las pruebas psicológicas en el diagnóstico integral (1987)	IMP	-	✓		
	Manejo psicológico del niño crónicamente enfermo (1987)	IMP	-	✓		
	Psicomotricidad relacional (1987)	ISSSTE	20	✓		
	Neuropsicología clínica (1988)	IMP	-	✓		
	Síndrome del niño maltratado (1988)	ISSSTE	12	✓		
	Dirección y supervisión del personal (1988)	ISSSTE	-	✓		

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CURSOS

#	NOMBRE	INSTITUCIÓN	HRS	CONST	OBSERVACIONES
	Evaluación psicológica del niño preescolar (1988)	IMP	-	✓	
	Trastornos de la sexualidad (1988)	IMP	-	✓	
	Dinámica de grupos (1989)	ISSSTE	-	✓	
	Formación de grupos terapéuticos de niños (1989)	IMP	-	✓	
	Sicología aplicada (1990)	ISSSTE	-	✓	
	La entrevista clínico psicológica (1990)	IMP	-	✓	
	Psicomotricidad relacional (1990)	ISSSTE	-	✓	
	Psicosis infantil (1992)	UNAM	40	✓	
	Didáctica de la computación (1992)	UNAM	40	✓	
	El sujeto del inconsciente (1992)	ENEP UNAM	20	✓	
	Relaciones humanas (1992)	UNAM	20	✓	
	Prueba De desarrollo psicomotor de Brunet-Lezine (1992)	ISSSTE	-	✓	

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CURSOS					
#	NOMBRE	INSTITUCIÓN	HRS	CONST	OBSERVACIONES
5	El mundo del adolescente (1995)	UNAM	3	✓	
	La filosofía y su relación con la educación (1996)	UNAM	-	✓	
	Educación o diversidad cultural (1996)	ENEP UNAM	-	✓	
	Globalización, modernidad y medios de comunicación (1997)	UNAM	30	✓	
	Introducción a la percepción: el profesor como educador (1997)	SEP	-	✓	
	Terapia familiar sistémica (1998)	UNAM	-	✓	

TOTAL 40 CURSOS

# DOC	ESTUDIO DE POSGRADO				DIPLOMADOS				
	NIVEL	NOMBRE	INSTITUCIÓN	GRADO	CONST	NOMBRE	HRS	INST	CONST
6	Maestría	Maestría en pedagogía	Facultad de filosofía y letras UNAM	1ER Semestre	✓	Análisis transnacional y autohipnosis	28	Universidad de la Comunicación	✓

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

CURSOS						
#	NOMBRE	INSTITUCIÓN	HRS	CONST	OBSERVACIONES	
6	Programación de técnicas educativas (1980)	ENEP Aragón UNAM	-	✓		
	Orientación educativa y técnicas de trabajo intelectual (1981)	ENEP Aragón UNAM	-	✓		
	Elaboración de programas (1982)	CISE UNAM	21	✓		
	Tutores del sistema de enseñanza abierta (1982)	UNAM SUA	-	✓		
	Problemas epistemológicos de la didáctica (1984)	ENEP Aragón UNAM	40	✓		
	Teoría curricular (1985)	ENEP Aragón UNAM	40	✓		
	Funcionalismo y estructural funcionalismo (1986)	ENEP Aragón UNAM	40	✓		
	Procesos de la didáctica (1988)	ENEP Aragón UNAM	10	✓		
	Prevención de la farmacodependencia (1988)	I.P.N.	20	✓		
	Capacitación para la validación de documentos para la promoción docente (1990)	I.P.N.	18	✓		
	Análisis de la práctica docente (1991)	I.P.N. Dirección de estudios profesionales.	50	✓		

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CURSOS					
#	NOMBRE	INSTITUCIÓN	HRS	CONST	OBSERVACIONES
6	Introducción a la computación (1991)	I.P.N. cet # 1 ING Walter Cross Buchanan	80	✓	
	Curso de formación de instructores para el taller del conocimiento, manejo e implementación de la propuesta de evaluación del programa de métodos e investigaciones en el nivel medio superior (1992)	I.P.N. CECT Miguel Otrón de Mendizábal	60	✓	
	Taller del conocimiento, manejo e implementación de la propuesta de evaluación del programa de métodos de inv. En el nivel medio superior (1992)	I.P.N. CECT Estaninismo Ramirez Ruiz	30	✓	
	Enfoques actuales sobre la planeación y evaluación académica (1993)	I.P.N. CECT Lázaro Cárdenas	25	✓	
	Planeación y evaluación académica 92 -93 resultados y perspectivas (1993)	I.P.N. cet # 1 ING Walter Cross Buchanan	18	✓	
	Análisis y perspectivas de la educación tecnológica en México (1993)	I.P.N. CET	30	✓	
	Bases jurídico-criminalistas para la docencia (1993)	P.G.R. Inst de capacitación	30	✓	
	Perspectivas teórico-prácticas para la enseñanza de la filosofía y la metodología de la investigación (1993)	I.P.N. CECT "Cuahutemoc"	30	✓	
	Técnicas de reclutamiento y selección para la pequeña y mediana industria (1994)	Canacintra	12	✓	

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Profesionalización de la docencia en el nivel medio superior. Tercer taller de planeación y evaluación académica (1994)	I.P.N. cet # 1 ING Walter Cross Buchanan	20	✓	
Actualización y conocimiento de los fundamentos teórico-metodológicos de una propuesta curricular pedagógica (1995)	UNAM	20	✓	
Teoría de la tecnología (1995)	I.P.N. cet # 1 ING Walter Cross Buchanan	20	✓	
Planeación y evaluación académica (1995)	I.P.N. cet # 1 ING Walter Cross Buchanan	40	✓	
5° taller de planeación y evaluación académica (1995)	I.P.N. cet # 1 ING Walter Cross Buchanan	20	✓	
Taller de creatividad e innovación tecnológica (1996)	I.P.N. CECTY Estanislao Ramírez	30	✓	
Taller de comunicación y liderazgo (1996)	I.P.N. CECTY Estanislao Ramírez	30	✓	
Apreciación artística (1996)	UNAM coord. de humanidades.	16	✓	
Sociología de las profesiones y economía de la educación (1996)	UNAM ENEP Aragón	20	✓	
Hacia la formación del profesor emprendedor (1996)	I.P.N. Escuela Superior de Ingeniería Unidad Zacateco	30	✓	
Adolescencia: una reflexión en tu quehacer educativo (1998)	I.P.N. CET # 1	20	✓	

TOTAL 30 CURSOS

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

# DOC	ESTUDIO DE POSGRADO				DIPLOMADOS				
	NIVEL	NOMBRE	INSTITUCIÓN	GRADO	CONST	NOMBRE	HRS	INST	CONST
7	Maestría	Maestría en pedagogía	Facultad de filosofía y letras UNAM	-	✓				

CURSOS						
#	NOMBRE	INSTITUCIÓN	HRS	CONST	OBSERVACIONES	
7	Planeación y extensión académica y cultural (1985)	CU UNAM	-	✓		
	Introducción a la computadora (1988)	CU UNAM	-	✓		
	Propuesta para la elaboración de programas de extensión académica (1988)	CU UNAM	21	✓		
	CHIRITIER (1989)	ENEP Aragón UNAM	-	✓		
	Introducción a la terapia sistemática (familiar) (1998)	ENEP Aragón UNAM	40	✓		

TOTAL 5 CURSOS

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

# DOC	ESTUDIO DE POSGRADO				DIPLOMADOS				
	NIVEL	NOMBRE	INSTITUCIÓN	GRADO	CONST	NOMBRE	HRS	INST	CONST
8	Maestría	Maestría en enseñanza superior	ENEP Aragón UNAM	-	✓				

CURSOS									
#	NOMBRE	INSTITUCIÓN	HRS	CONST	OBSERVACIONES				
8	Primer seminario de tesis en comunicación (1984)	Facultad de Ciencias Políticas UNAM	-	✓					
	Hacia una propuesta de reconstrucción de la realidad (1985)	ENEP Aragón UNAM	-	✓					
	Crítica a la metodología (1986)	ENEP Aragón UNAM	-	✓					
	Teoría epistemológica en la investigación educativa (1988)	ENEP Aragón UNAM	-	✓					
	Sociedad, cultura y educación (1989)	Facultad de filosofía y letras UNAM	-	✓					
	El saber y el psicoanálisis (1989)	ENEP Aragón UNAM	-	✓					
	Política, economía, y poder en la educación (1990)	ENEP Aragón UNAM	-	✓					
	El saber y el discurso (1990)	ENEP Aragón UNAM	-	✓					

COD ENT
 INST
 1985

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

CURSOS						
#	NOMBRE	INSTITUCIÓN	HRS	CONST	OBSERVACIONES	
8	Aportaciones filosóficas y metodológicas de la escuela de Frankfurt (1991)	ENEP Aragón UNAM	-	✓		
	Lecturas y confrontaciones de la modernidad (1991)	ENEP Aragón UNAM	-	✓		
	Acercamiento al pensamiento de Paul Feyerabend (1992)	ENEP Aragón UNAM	-	✓		
	El sujeto del inconsciente (1992)	ENEP Aragón UNAM	-	✓		
	Adolescencia: Mitos y discurso (1992)	ENEP Aragón UNAM	-	✓		
	Epistemología e investigación educativa (1992)	ENEP Aragón UNAM	-	✓		
	Currículo y siglo XXI (1992)	CESU UNAM	-	✓		
	Signos de la cultura pedagógica alemana (1993)	ISCEEM	-	✓		
	Matices de la investigación (1993)	ENEP Aragón UNAM	-	✓		
	Modernidad, cultura y educación (1993)	ICEM	-	✓		
	Ética y modernidad (1993)	ISCEEM	-	✓		
TOTAL 19 CURSOS						

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

# DOC	ESTUDIO DE POSGRADO				DIPLOMADOS				
	NIVEL	NOMBRE	INSTITUCIÓN	GRADO	CONST	NOMBRE	HRS	INST	CONST
9	Maestría	Maestría en enseñanza superior	ENEP Aragón UNAM	-	-	-	-	-	-

CURSOS					
#	NOMBRE	INSTITUCIÓN	HRS	CONST	OBSERVACIONES
9	Orientación educativa y vocacional (1986)	Facultad de Ciencias Políticas UNAM	-	✓	
	La microcomputación como apoyo didáctico (s/f)	ENEP Aragón UNAM	-	✓	
	Taller del nuevo plan de estudios para la secundaria (1993)	ENEP Aragón UNAM	-	✓	
	Neoliberalismo y alternativas pedagógicas de América Latina (1995)	ENEP Aragón UNAM	-	✓	
	Actualización y conocimiento de los fundamentos teórico-metodológicos de una propuesta curricular en ped (Epis) (1995)	Facultad de filosofía y letras UNAM	-	✓	
	Educación y diversidad cultural (1996)	ENEP Aragón UNAM	-	✓	

TOTAL 6 CURSOS

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

# DOC	ESTUDIO DE POSGRADO				DIPLOMADOS				
	NIVEL	NOMBRE	INSTITUCIÓN	GRADO	CONST	NOMBRE	HRS	INST	CONST
10						Administración de la capacitación.	150	Universidad Intercontinental	Diploma

CURSOS					
#	NOMBRE	INSTITUCIÓN	HRS	CONST	OBSERVACIONES
10	Educación motriz aplicada (s/f)	Editorial Trillas	-	✓	
	Desarrollo personal y relaciones humanas(1991)	ENEP Aragón UNAM	-	✓	
	Cámara portátil (1991)	ENEP Aragón UNAM	20	✓	
	Adolescencia: mitos y discurso (1992)	ENEP Aragón UNAM	20	✓	
	Reclutamiento y selección de personal (1996)	CAOAPS	20	✓	
	Pruebas psicológicas aplicadas a la industria (1996)	CAOAPS	20	✓	
	Filosofía y Pedagogía: los valores en educación (1997)	UNAM DEAPA	40	✓	
	De ontología educativa (1998)	UNAM DEAPA	30	✓	
	Familia y terapia sistémica en apoyo a la orientación educativa (1998)	UNAM DEAPA	20	✓	

TOTAL 9 CURSOS

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

# DOC	ESTUDIO DE POSGRADO				DIPLOMADOS				
	NIVEL	NOMBRE	INSTITUCIÓN	GRADO	CONST	NOMBRE	HRS	INST	CONST
11	Maestría	Maestría en museos-	Universidad Iberoamericana	5/6	✓	- Difusión de la historia. - Calidad de los servicios públicos.		- Escuela nacional de antropología e historia. - Instituto de calidad de los servicios públicos I.N.A.P.	✓ S/C

CURSOS					
#	NOMBRE	INSTITUCIÓN	HRS	CONST	OBSERVACIONES
11	Seminario de especialización sobre las relaciones humanas y la productividad en la empresa. (1979)	PROMARK (Profesionales en mercadotecnia S.A.)	120	✓	
	Planeación diseño y construcción de espacios para la educación preescolar y primera infancia (1984)	CONESCAL - OEA (Construcción de escuelas para la América latina - organización de estados americanos)	120	S/C	
	Planeación estratégica (1981)	DIF (Sistema Nacional para el desarrollo integral de la familia)	18	S/C	
	Introducción a la metodología científica (1983)	DIF (Sistema Nacional para el desarrollo integral de la familia)	18	✓	
	Jornadas de actualización sobre aspectos de maltrato al menor (1994)	DIF (Sistema Nacional para el desarrollo integral de la familia)	20	✓	
	Diseño y elaboración de instrumentos de evaluación didáctica (1985)	DIF (Sistema Nacional para el desarrollo integral de la familia)	18	✓	
	Organización y elaboración de programas (1987)	DIF (Sistema Nacional para el desarrollo integral de la familia)	20	S/C	

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

CURSOS						
#	NOMBRE	INSTITUCIÓN	HRS	CONST	OBSERVACIONES	
11	Técnicas de supervisión (1987)	DIF (Sistema Nacional para el desarrollo integral de la familia)	20	✓		
	Elaboración de programas de capacitación (1984)	ENEP Aragón UNAM	40	✓		
	Teoría curricular (1985)	ENEP Aragón UNAM	40	✓		
	Epistemología (1985)	ENEP Aragón UNAM	40	✓		
	Introducción a Kant (1986)	ENEP Aragón UNAM	40	✓		
	Funcionalismo y estructuralismo (1986)	ENEP Aragón UNAM	40	✓		
	¿Es la pedagogía una ciencia? (1986)	ENEP Aragón UNAM	40	✓		
	Evaluación curricular (1986)	ENEP Aragón UNAM	40	✓		
	Metodología Marxista de la investigación (1987)	ENEP Aragón UNAM	40	✓		
	Metodología de la investigación, crítica y alternativas (1987)	ENEP Aragón UNAM	40	✓		
	Inconsciente y lenguaje (1989)	ENEP Aragón UNAM	40	✓		

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CURSOS

#	NOMBRE	INSTITUCIÓN	HRS	CONST	OBSERVACIONES
11	Educación y cultura en la historia de México (1991)	ENEP Aragón UNAM	40	✓	
	Vida cotidiana: Fundamentos para un recorte metodológico (1991)	ENEP Aragón UNAM	40	✓	
	Introducción a la computación (1993)	ENEP Aragón UNAM	60	✓	
	Investigación y evaluación curricular en el posgrado (1994)	ENEP Aragón UNAM	40	✓	
	Actualización y conocimiento de los elementos teórico-metodológicos de una propuesta curricular de pedagogía. (1995)	ENEP Aragón UNAM	40	✓	
	Corrección de estilo (1995)	ENEP Aragón UNAM	12	✓	
	Windows 3.1 (1996)	ENEP Aragón UNAM	60	S/C	
	Metodología de la investigación etnográfica (1997)	ENEP Aragón UNAM	40	S/C	
	Hermenéutica e investigación (1997)	ENEP Aragón UNAM	40	S/C	
	Interdisciplinariedad (1984)	ENEP Aragón UNAM	40	✓	
	Planificación de la investigación social (1984)	ENEP Aragón UNAM		✓	

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CURSOS

#	NOMBRE	INSTITUCIÓN	HRS	CONST	OBSERVACIONES
11	Taller de la formación de instructores de estructura socioeconómica de México (1990)	UNESCO – SEP ANUIES – UNAM	25	S/C	
	Elementos de lógica formal (1990)	IPN	26	✓	
	Líneas de formación docente (1990)	IPN	25	S/C	
	Taller de actualización de instructores para la instrumentación didáctica de programas de estudio (1991)	IPN	40	S/C	
	Curso- taller. Metodología de la investigación (1989)	Asociación Mexicana de Investigadores de la Educación	30	✓	
	Curso de actualización para profesores de filosofía en el nivel medio básico (1990)	Universidad Panamericana	15	✓	
	Corrección de estilo (1995)	Coordinación de Humanidades – UNAM	12	S/C	
	Calidad de los servicios públicos (1997-98)	Instituto Nacional de Administración Pública – Instituto Nacional de Antropología e Historia	120	S/C	
	Sicología de la vejez (1997)	Instituto Nacional de la Senectud	-	✓	

TOTAL 31 CURSOS

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

# DOC	ESTUDIO DE POSGRADO				DIPLOMADOS				
	NIVEL	NOMBRE	INSTITUCIÓN	GRADO	CONST	NOMBRE	HRS	INST	CONST
12	Maestría	En educación (líneas, historia y filosofía de la educación en México)	UPN		Diploma	Diplomado en problemas de la educación		Escuela de la Educación de la Universidad estatal de California E.U. La Universidad de Harvard	✓
	Maestría	Tecnología de la educación	UNESCO ILCE		Historial académico incompleto				
	Maestría	Enseñanza superior	Universidad Lasalle		Const 2° Semestre				
	Maestría	Maestría en pedagogía	Escuela Normal Superior	✓	Título				

CURSOS						
#	NOMBRE	INSTITUCIÓN	HRS	CONST	OBSERVACIONES	
12	Educación y cultura en la historia de México (1991)	UNAM	40	✓		
	Introducción a la etnografía de la investigación (1990)	UNAM	40	✓		
	Filosofía de la educación (1988)	UNAM	40	✓		

ESTADO DE GUERRERO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE ASISTENCIA TÉCNICA

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CURSOS						
#	NOMBRE	INSTITUCIÓN	HRS	CONST	OBSERVACIONES	
12	Epistemología y pedagogía (1983)	UNAM	40	✓		
	Análisis de la tendencia reconceptualista en el campo del currículo (1988)	UNAM	40	✓		
	¿Es la pedagogía una ciencia? (1986)	UNAM	40	✓		
	Administración de proyectos de investigación (1985)	UNAM	30	✓		
	Epistemología e investigación educativa (1992)	UNAM	20	✓		
	Psicosis infantil (1992)	UNAM	40	✓		
	Problemas epistemológicos de la didáctica (1984)	UNAM	40	✓		
	Funcionalismo y estructuralfuncionalismo (1986)	UNAM	40	✓		
	Evolución del desarrollo infantil (1982)	UNAM	20	✓		
	Elaboración de programas (1982)	UNAM	50	✓		
	Política, economía y poder en la educación (1990)	UNAM	12	✓		
	Seminario sobre profesionalización de la docencia (1989)	UNAM	40	✓		

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CURSOS						
#	NOMBRE	INSTITUCIÓN	HRS	CONST	OBSERVACIONES	
12	Sociedad cultura y educación (1989)	UNAM	-			
	Orientación audiovisual (1960)	ILCE/SEP	50	✓		
	Introducción a la tecnología educativa (1987)	ILCE	80	✓		
	Sistematización de la enseñanza (1987)	ILCE	80	✓		
	Filosofía de la inducción (1993)	LA SALLE	10	✓		
	Innovaciones en la educación (1975)	Embajada de los Estados Unidos de América.	-	✓		
	Harvard graphics (1991)	UNAM	24	✓		

TOTAL 34 CURSOS

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CURSOS						
#	NOMBRE	INSTITUCIÓN	HRS	CONST	OBSERVACIONES	
5	Adolescencia mitos y discursos(1992)	UNAM	20	✓		
	Métodos de investigación en comunicación(1993)	UNAM	24	✓		
	Investigación documental y grabación del manejo teórico (1993)	UNAM	20	✓		
	Introducción a la computación (1993)	UNAM	-	✓		
	Formación clínica y evaluación del desarrollo infantil (1993)	ISSSTE	-	✓		
	Teorías contemporáneas del desarrollo infantil (1993)	ISSSTE	-	✓		
	Control del manejo del stress (1994)	ISSSTE	20	✓		
	Repensando la subjetividad desde las relaciones de poder (1994)	UNAM	40	✓		
	La evaluación del estado mental (1994)	IMP	-	✓		
	Actualización y conocimiento de los fundamentos teórico-metodológicos de una propuesta curricular en pedagogía (línea crítico cognoscitiva) (1995)	ENEP UNAM	20	✓		
	Taller vivencial "el psicodrama psicoanalítico en la clínica (1992)	UNAM	8	✓		

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 3



LISTA DE TEMÁTICAS

ASIGNATURA	TEMA
Teoría Pedagógica	Una aproximación a la relación entre la formación y pedagogía
Prácticas Escolares I-I	Elaboración de programas.
Prácticas Escolares II-I	Conformación de la licenciatura en pedagogía
Orientación Educativa I	Marco conceptual y referencial de la administración y organización
Conocimiento De La Infancia	La función escolar y su importancia en el proceso de desarrollo
Psicología De La Educación	El problema de la relación entre psicología y educación
Conocimiento De La Adolescencia	Educación sexual en la adolescencia
Psicología Social	El proceso de socialización
Sociología De La Educación	Teoría crítica o posmodernidad
Desarrollo De La Comunidad	Desarrollo de la comunidad, barrio, ejido, municipio, zona
Educación Extraescolar	Educación no formal
Pedagogía Experimental	Bases de la investigación experimental
Teoría Y Práctica De La Investigación Sociopedagógica	Problematización del objeto (la construcción del objeto, delimitación y ubicación del objeto)
Historia General De La Educación	Las revoluciones burguesas y su relación con los modelos y propuestas educativas de la modernidad
Historia De La Educación En México	La educación durante el período de la revolución mexicana. Nuevas perspectivas de la educación: educación y progreso, educación y desarrollo y educación e integración nacional.
Ética	Relación ética- pedagogía
Filosofía De La Educación	El conocimiento como producto de la actividad creadora.
Pedagogía Contemporánea	Los derechos reproductivos: ¿Imposición o autodeterminación de la mujer? Elementos de análisis de la educación en población.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**