

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
CAMPUS ARAGÓN**

**“LA FORMACIÓN DEL PEDAGOGO DE LA ESCUELA  
NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES – ARAGÓN  
Y SUS POSIBILIDADES DE INCURSIÓN EN EL  
EJERCICIO DOCENTE”**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA  
P R E S E N T A :  
MARÍA ISABEL ROJÁS ISLAS**

**ASESOR:  
DR. JOSÉ LUIS ROMERO HERNÁNDEZ.**

m340226

**MÉXICO**

**2005**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

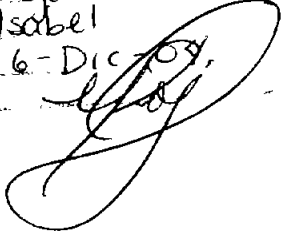
Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

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.

...ta  
...el  
...al.

Rojas klas Maria  
Isabel

6-Dic-04

A large, stylized handwritten signature in black ink, written over the date and partially overlapping the name above.

## DEDICATORIA

Yo no hubiera podido llevar a cabo este trabajo, así como de experimentar momentos tan significativos a nivel personal y profesional de no haber sido por la afiliación de la Universidad Nacional Autónoma de México que me ofrece aun la oportunidad significativa de aprender y emprender metas de ámbito intelectual y personal decisivas: por ello de manera recíproca y por el compromiso que me otorga la Universidad, me comprometo a enaltecerla por cuanto medio esté a mi alcance el resto de mi existencia.

Así mismo, agradezco de manera especial al Doctor y amigo: José Luis Romero Hernández, por la confianza mantenida de manera constante en mí y al presente trabajo.... gracias.

Con un especial efecto hago patente la ayuda de mi madre y hermanas: Rosario, Georgina, Rosa, Lourdes y Rafaela, por su comprensión y fortaleza ante tanta adversidad.... gracias.

Estoy particularmente agradecida con Carlos Maturano Ibarra, por su confianza, apoyo y cariño incondicional, aún en los momentos difíciles e incluso en los párrafos que me había vencido.

Ante todo, expreso mi gratitud sin límites a mi padre, a quien dedico mi tesis – donde quiera que esté - Te quiero y te extraño.

“Vamos a buscar de nuevo la vida y ese reencuentro será el acontecimiento decisivo de nuestra pedagogía”

**CÉLESTIN FREINET.**

# **INDICE**

	<b>Pág.</b>
<b>Presentación</b>	I
<b>CAPÍTULO I LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA: ORIGEN Y TRAYECTORIA EN LA ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES – ARAGÓN.</b>	<b>1</b>
1.1 Antecedentes de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales – Aragón.	1
1.2 Origen de la Licenciatura en Pedagogía.	13
1.2.1. Situación actual de la Licenciatura en Pedagogía de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales – Aragón.	20
1.2.2. La formación, objeto de estudio de lo pedagógico.	32
<b>CAPÍTULO II LA FORMACIÓN: UNA ESENCIA INTEGRAL DE LA PEDAGOGÍA.</b>	<b>42</b>
2.1 El Origen de la formación: concepto y trayectoria.	42
2.2 Conceptos y propiedades de la formación.	47
2.3 El trayecto de la formación.	55
2.4 La formación docente, un acercamiento a su estudio desde lo pedagógico.	59
<b>CAPÍTULO III LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR COMO PROCESO PERMANENTE EN EL QUEHACER EDUCATIVO.</b>	<b>65</b>
3.1 Esbozo histórico de la formación docente en México.	65
3.1.2. La formación docente: iniciativa de los setenta, deterioro de los ochenta.	72
3.2 La formación docente en educación superior como proceso continuo.	79
3.2.1. Situación actual de la formación docente en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales – Aragón.	91

<b>CAPÍTULO IV METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.</b>	<b>100</b>
4.1 Metodología de la investigación para la incursión del pedagogo en la docencia.	100
4.2 Selección de la muestra de investigación.	105
4.3 Descripción de los instrumentos de investigación.	107
4.3.1. Aplicación de instrumentos y presentación de resultados.	112
4.3.2. Diagnóstico de la aplicación de instrumentos.	121
4.3.3. Análisis de contenido de las entrevistas realizadas a egresados de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP – Aragón, que laboran en la docencia.	123
 <b>PROPUESTA PEDAGÓGICA: EN ATENCIÓN A LA FORMACIÓN DEL PEDAGOGO EGRESADO DE LA ENEP – ARAGÓN Y SUS POSIBILIDADES DE INCURSIÓN EN EL EJERCICIO DOCENTE.</b>	 <b>126</b>
<b>CONCLUSIÓN.</b>	<b>135</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.</b>	<b>141</b>
<b>ANEXOS.</b>	<b>145</b>

En el escenario de la historia mundial, la educación tiene un lugar relevante. El sistema educativo en su conjunto, creció, se diversificó y se complejizó a partir del siglo XX, conforme se desarrollaron y consolidaron los estados - naciones.

A todo este sistema y a la educación superior en particular, los diversos cambios mundiales les han impuesto aceleradamente nuevas demandas y retos. Muchos y diversos han sido los esfuerzos por pensar la complejidad de la institución universitaria por desarrollar múltiples quehaceres y tareas. En este sentido y para el caso mexicano tres líneas vinculadas en la política educativa estatal y con el crecimiento de la educación superior han sido relevantes: la formación de profesores, la planeación universitaria y las estructuras curriculares.

La formación de profesores universitarios abrió el cambio para la constitución de instancias institucionales y de grupos profesionales dedicados tanto a la reflexión como a la **práctica** educativa, en estos espacios se formaron intelectuales que posteriormente cuestionan las propuestas desde la pedagogía industrial estadounidense, acogiendo planteamientos y desarrollando un pensamiento educativo latinoamericano, estableciendo en particular, un proceso conceptual y práctico del currículo universitario.

En este sentido, se hace imprescindible promover procesos educativos que contribuyan en la formación de una conciencia crítica comprometida, lo que implicaría retomar a la reflexión que trascienda la pura racionalidad para su introducción dialéctica en el propio mundo subjetivo del hombre: ser intelectual-efectivo.



La formación docente por su ingénita naturaleza educativa y objeto de estudio del presente estudio, posee las características señaladas en el acto educativo. Por lo tanto, su finalidad posibilita el desarrollo integral de docentes, cuyos propósitos esenciales se orienta a una formación teórica-epistemológica, científica-técnica y ética que apunta a la adquisición de una conciencia, entendida no solo como compromiso con el propio desarrollo, sino como parte de la colaboración de la construcción social.

Bajo estos referentes, el presente estudio se orienta a la formación docente, pues en la actualidad cobra especial énfasis como uno de los medios para el cambio cualitativo de los procesos de educación.

Por lo tanto y por naturaleza de nuestro estudio, se establece el discurso de la formación del profesional del pedagogo, dentro del contexto de la E.N.E.P Aragón, instancia que surge de la descentralización educativa que a sus veinte y ocho años de trayectoria, ha proyectado diversas avatares, producto de los cambios de nuestro tiempo.

La motivación personal que hace posible el estudio denominado: la formación del pedagogo egresado de la E.N.E.P. Aragón y sus posibilidades de incursión en el ejercicio docente, permite conocer al sujeto en el proceso formativo, y su potencialización en dicho ejercicio, mismo que involucra a la institución, a sus autoridades y académicos, materializando dicha necesidad a través de propuestas que modifiquen las formas de trabajo en el aula y del docente como sujeto constructor de conocimiento de si mismo y para su entorno.

De tal forma el presente estudio se conforma de la siguiente manera: en el **primer capítulo** "La licenciatura en Pedagogía: Origen y Trayectoria en la Escuela Nacional De Estudios- Aragón", se describe un esbozo histórico del crecimiento de la educación superior, a través del surgimiento de las instituciones de estudios profesionales, junto con las licenciaturas más demandadas de ese tiempo, entre ellas

la Pedagogía, como campo de conocimiento estratégico para el nuevo orden educativo; dando pauta a un acercamiento del contexto educativo y sus diversos cambios curriculares que se han creado ante las necesidades formativas contemporáneas del quehacer educativo y laboral.

Posteriormente, el **segundo capítulo** denominado “ La formación: una esencia integral de la Pedagogía”, restablece el discurso de la formación a través de un recorrido histórico conceptual del proceso para su acontecer en el ámbito educativo y su inevitable relación con la Pedagogía.

Por su parte, en el **capítulo tres** denominado “ La Formación docente en Educación Superior como proceso permanente en el Quehacer Educativo”, trata al panorama de la formación docente a partir de los años setentas a través de la creación de las instituciones dedicadas a su estudio y el acontecer de su práctica. Así mismo manifiesta la inquietud de analizar las posibilidades curriculares que intervendrán en la formación del profesional de la educación en un futuro, resignificando su espacio e identidad del pedagogo en los diversos niveles educativos.

Por último, en el **cuarto capítulo**, la investigación de campo, comprende un estudio descriptivo en base a una investigación no experimental con carácter transeccional el cual, brinda un acercamiento a la práctica cotidiana del pedagogo mediante líneas que vinculan al proceso formativo del profesional que interviene en la practica educativa del docente; las cuales se retoman de la siguiente manera: “La docencia; como práctica social, cuyo papel del pedagogo se conforme como ser cualitativo y reflexivo”; y “La formación docente del pedagogo: sentido y vías de formación”.

Con el desarrollo de este capitulado se considera que se cubren con los objetivos de la presente investigación y se atiende la temática de forma general, en

la que el pedagogo consiente o inconsciente de su compromiso social podrá valorar y replantear su participación en el campo laboral de la docencia, así como la necesidad de mejorar y elevar la calidad de su práctica de su desempeño social y ético.

Así entonces se pretende establecer de antemano cuales fueron los objetivos de la presente investigación tal y como fueron planteados, desde el proyecto del presente trabajo y los cuales orientaron el mismo.

- Evaluar el grado de formación del pedagogo egresado de la ENEP- A, con la finalidad de determinar sus posibilidades de incursión y desarrollo dentro de la docencia.
- Analizar las experiencias profesionales de los egresados que laboran dentro del área de la docencia a fin de proporcionar estrategias pedagógicas que coadyuven al desarrollo de su formación como pedagogo egresado de la ENEP –Aragón y posibilitar su incursión y desarrollo dentro de el área donde realizan su ejercicio profesional.

Todo ello con la finalidad de sentar bases firmes que coadyuven a la formación del pedagogo egresado de la ENEP – Aragón y que posibilite que éste tenga mayor incursione dentro de la docencia, como ejercicio profesional de gran posibilidad de crecimiento profesional y formativa, debido al perfil de formación del pedagogo, se le caracteriza y diferencia de otros profesionales que incursionan en ella, en tanto que éste posee los elementos didácticos necesarios que posibilitan su desarrollo dentro de su área de conocimiento y además tiene una visión clara de la finalidad educativa que persigue la docencia, que en muchas ocasiones otras profesionistas no rescatan.

## CAPÍTULO I

### **LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA: ORIGEN Y TRAYECTORIA EN LA ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES – ARAGÓN.**

El trabajo que a continuación se presenta, toma como base la primera etapa del estudio, la cual abordará algunos aspectos referidos a la problemática de la educación superior en México, así como la necesidad de incorporar mayor dimensión del currículo de la UNAM, en su enfrentamiento a los cambios sociales. Posteriormente se retomará recomendaciones educativas generacionales, sobre la Pedagogía y su participación social en México, con la idea de plantear un panorama general de la situación actual de la Pedagogía y la incorporación de la propuesta curricular universitaria fundamentalmente en la E.N.E.P.- Aragón.

#### **1.1.- Antecedentes de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales – Aragón.**

La universidad es sin duda una instancia dedicada a la organización de los saberes y de la cultura bajo las exigencias de la igualdad y de la libertad,<sup>1</sup> la cual debe procurar que la ciencia y la técnica se abran a la sociedad a fin de que los poderes de la formación y de la tecnología, sean poderes democráticos, de tal forma que su función social-institucional de la universidad: sea un servicio al público que ha de ordenarse con miras puestas en los intereses generales y mayoritarios, de donde resultarán beneficios para un mayor número de ciudadanos, es decir establecer el desarrollo científico, la formación profesional y de la extensión de la cultura, considerando éstas como funciones básicas de la misma universidad.

---

<sup>1</sup> Con el espíritu, entre 1802 y 1816 se produjo en Alemania un intenso debate intelectual sobre el concepto y sentido de la Universidad, en el que intervinieron filósofos como Schelling, Fichte, Scheleirmacher, Hummboldt y Hegel.

Plantear sus funciones permite mayor comprensión del compromiso social de la universidad en el marco de las funciones básicas (*Bartolomé Piña: 1990 p28*) por lo que este enfoque significa:

- Que el desarrollo científico, normalmente realizado a través de la investigación, enfrente el tema de las prioridades sociales desde las necesidades y valores del proyecto de sociedad en que se inscribe la investigación, así mismo, ha de estudiar el impacto de las nuevas tecnologías que tiendan al desarrollo científico y técnico partiendo de sus prioridades.
- Que la formación profesional llevada a cabo a través de la actividad docente y del estudio en la universidad aborde el modo de articular las profesiones actuales con las necesidades sociales que están emergiendo, teniendo en cuenta al mismo tiempo el impacto de las nuevas tecnologías y los cambios en el mundo de la producción. Este análisis había que contextualizarse en la cultura del país y el aporte de esa cultura hace a la comunidad internacional. Habría igualmente que articular esta formación profesional con la promoción de un conocimiento socialmente significativo, es decir, ligado a un proyecto de sociedad que llena de sentido el grupo humano que lo vive, lo que repercute individualmente en la organización del conocimiento y en la estructura de la universidad.
- Que la extensión cultural es hacer que la universidad asuma una nueva postura y reoriente la enseñanza y la investigación, socializando su beneficios, es decir que la política cultural de la ciudad donde se enclava; en interrogante de estudiantes y profesores en proyectos y acciones de interés social y educativo como se articula con otros niveles de educación, etc.

Sin embargo, bajo los valores y principios de la universidad latinoamericana surgen necesidades que más tarde se toman en dificultades que se demandan a partir de los años setentas, originados por un proyecto de modernización, instrumentado por el estado mexicano a partir de la década de los años sesenta, como respuesta a la crisis del modelo del "desarrollo estabilizador", asumido desde la década de los cuarentas. Generando así las demandas de carácter universitario producidas bajo un contexto económico que se plantea como bien lo hacia llamar el propio Echeverría "un desarrollo compartido que en síntesis su crecimiento de la economía fue del 6% que resultaba inferior a la tasa de crecimiento obtenida durante el llamado "el desarrollo estabilizador" <sup>2</sup> pero a costa de seguir padeciendo graves problemas sociales incluso creando otros; generando durante dicho periodo (1970-76) un crecimiento económico sin desarrollo <sup>3</sup>arrogando así una crisis económica.

Fue entonces cuando el gobierno echeverrista pretende establecer un esquema de acción respecto a las instituciones de educación superior de forma conciliatoria entre la universidad y el estado que puede reducirse en los siguientes puntos:

- a) Conferir la jefatura política, en materia de educación superior a la Dirección General de Coordinación Educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuyo titular, el Doctor Jaime Castrejón Díez, quien tendría acceso directo al presidente y las más amplias atribuciones para negociar directamente con las instituciones y conceder los subsidios.<sup>4</sup>
- b) Fortalecer la ANUIES en tres sentidos, primero, activando los servicios a las instituciones; segundo, vinculando más directamente su acción con la SEP; y

---

<sup>2</sup> Representados por los sexenios donde mayor crecimiento de la economía fueron los de López Mateos(6.7%) y Díaz Ordaz (6.8%).

<sup>3</sup> Méndez Morales, José Silvestre. "Problemas Económicos de México". Ed.. Mc Graw- Hill. 1995 p 45.

<sup>4</sup> Como estrategia gubernamental, los subsidios generales se incrementaron para las instituciones, tan solo las universidades de provincia, que en 1971 recibieron 106 millones de pesos, en 1976 recibieron 1.200 millones, más otros 500 mil para reconstrucción y equipo.

finalmente canalizando, a través de ellas, las orientaciones de "reforma universitaria" deseable.

- c) Dejar la "reforma educativa" de las universidades en manos de ellas.
- d) Fomentar nuevas opiniones de organización universitaria que a la vez que restaron paso a la influencia de la UNAM, aliviaran la demanda y construyeran modelos imitables por otras instituciones,<sup>5</sup> las cuales funcionaran con estructuras que se aportaran del modelo tradicional, ya que la idea de su creación no fue la de reproducir esquemas pedagógicos anquilosados, sino de mantener una actitud acorde con la frecuencia de cambio de la sociedad contemporánea (*Bravo Ahujo:1974*).

Ante este contexto se introducen los lineamientos para la creación de las ENEP'S bajo situaciones contrarias; tales como la pretensión a una modernización política y económica del país.

Así mismo, se pretende establecer un trabajo más democrático, con base a una reforma académica, una reforma al gobierno de la UNAM y una reforma a la difusión política y cultural, y ampliando las posibilidades de educación impulsando nuevos métodos de enseñanza escolar y extraescolar, abrir un acceso a nivel de estudiante, fortalecer las uniones y asociaciones de profesores e investigadores – establecida bajo la administración de González Casanova, rector de la Universidad – de tal forma reafirma los principios y valores de la Universidad Latinoamericana impulsado por un trabajo interdisciplinario y la integridad teórica-práctica y la vinculación docencia – investigación.

---

<sup>5</sup> Latapí, Pablo (1980) "Análisis de un sexenio de educación en México: 1970 – 1976. México Ed. Nueva Imagen p.176. Esto se cristalizó sobre todo en la fundación de la universidad Autónoma Metropolitana a fines de 1973.

Es entonces, cuando se intenta dar, respuesta a la problemática a una baja calidad educativa a nivel superior y media superior, así como una masificación y explosión de la demanda de educación superior concentrada en Ciudad Universitaria. Así pues la universidad retoma un carácter conservador tras la renuncia de González Casanova; el cual ya había percibido durante su administración, la sobrepoblación estudiantil en el "campus" universitario, por lo que propuso por primera vez la creación de nuevas escuelas que distribuyeran el servicio educativo en las zonas de mayor crecimiento de la demanda escolar de la ciudad de México y que buscará promover una educación profesional acorde con el mercado del empleo y las necesidades del aparato industrial.

Este fue el núcleo de las propuestas de las Escuelas Nacionales Profesionales que cobraron forma en el soberanismo como Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, cambio nominal que fue acompañado por modificaciones de fondo en su orientación y estructura con respecto al proyecto formulado por González Casanova, las ENEP'S respondieron la siguiente filosofía de la descentralización de la UNAM.<sup>6</sup>

La localización geográfica de las mismas se hizo de acuerdo con los siguientes criterios: El crecimiento de la zona metropolitana de la Ciudad de México planteaba una fuerte expansión hacia el norte y noroeste y hacia el oriente; las procedencias de un alto porcentaje de los estudiantes de la UNAM correspondían a estas mismas zonas de área metropolitana; los recursos físicos y humanos ya existentes en esas zonas y una infraestructura suficiente permitían prestar a la comunidad universitaria los servicios necesarios. Considerando el noroeste como la adecuada ubicación geográfica de las nuevas unidades, se estimó indispensable que la primera de ellas iniciaran en Cuautitlán, en el año escolar de 1974; dos o más ubicadas en Acatlán, en Iztacala del propio Estado de México iniciarían sus actividades el 17 de marzo de 1975. Asimismo, se planteaban, y por necesidad de crecimiento antes mencionadas,

---

<sup>6</sup> G. Soberón. "La Universidad Ahora" UNAM, México, 1980.p.80.



dos unidades más que deberían empezar su funcionamiento en la zona oriente de el área metropolitana para 1976 y 1977<sup>7</sup>.

Es importante resaltar a las ENEP como símbolo de la preocupación Soberonista por dispersar geográfica e institucionalmente a la UNAM frente al crecimiento de la demanda. Esta política tuvo efectos importantes en la estructura global en la UNAM a partir de 1975.

También fue significativo por haber sido diseñado en la institución más importante del país y la que más experiencia tenía en el campo de la planeación. El sistema de la ENEP, es la opción innovadora que actualmente tiene mayor peso en términos de matrícula (su población estudiantil es doble de la UAM, siendo que ambas iniciaron sus labores simultáneamente).

El diseño del proyecto de la ENEP se realizó velozmente entre 1973 y 1974 al calor de diversos conflictos y presiones demográficas, anteriormente mencionadas: Soberón asumió la rectoría durante la huelga que se resolvió en enero de 1973. Es este período de rectoría encargo a la Comisión de Planeación y Desarrollo con la colaboración de la Facultad de Ingeniería, la formulación de una propuesta para lo que sería el primer plantel de las ENEP en Cuautitlán. A mediados de 1973 este proyecto fue presentado al Colegio de Directores y fue aprobado en la sesión del 19 de febrero de 1974 del Consejo Universitario.

La ENEP Cuautitlán inició sus labores un mes y medio después. En junio fue instituida la Comisión de Planeación y Desarrollo bajo la dirección de Enrique Velasco Ibarra por la Dirección General de Planeación de la UNAM, designándose para encabezarla el Doctor Daniel Ruiz Fernández quien había sido director del

---

<sup>7</sup> Granado Chapa, Miguel Ánge "Memorias del primer Foro Académico Laboral de las ENEP". Foro Universitario, STUNAM, México, 1980.

Instituto de Ingeniería y en tal capacidad había tenido una colaboración directa en el diseño de la primera ENEP. Utilizando como base la corta experiencia de la ENEP Cuautitlán, el equipo de la dirección mencionada puso a punto el diseño del conjunto del programa de Descentralización de la UNAM entre los meses de junio y octubre de 1974. El proyecto fue puesto en consideración del Colegio de Directores de la UNAM en una reunión especial celebrada fuera del Distrito Federal<sup>8</sup>, lo cual sentó las condiciones para dar a conocer la propuesta en la última sesión que realizó el Consejo universitario ese año. El 10 de diciembre de 1974 el máximo órgano de gobierno resolvió sobre una extensa agenda de temas, entre los cuales se encontraba el proyecto de cuatro planteles de la ENEP cuya implantación reordenaría en forma decisiva el desarrollo de la UNAM durante el resto de la década. En marzo de 1975 iniciaron sus actividades las ENEP de Acatlan y de Iztacala, y un año después abrieron sus puertas las de Zaragoza y Aragón.

Se debe subraya que la rapidez con que se tomaron estas decisiones, se desarrolló los proyectos, se legitimaron políticamente, se construyó los edificios y se formaron los equipos dirigentes de las nuevas escuelas, es expresiva de una gran eficacia política en el funcionamiento de la conducción Soberanista. Esto es particularmente llamativo si se considera que no sólo se trataba de promover cambios en el seno de un aparato burocrático de grandes dimensiones sino que además el contexto político era suficientemente conflictivo como para obstaculizar efectivamente la realización de proyectos de esta envergadura.

La creación de las ENEP no provocó respuestas importantes en el medio universitario porque, tuvo una reducida promoción, el foco de la atención pública en 1974 y 1975 lo ocupó la fundación del Sindicato del Personal Académico de la UNAM.

---

<sup>8</sup> Informe de la Labores de las ENEP 1973-1974. UNAM, México, 1974.

Los lineamientos que se siguieron para planear y ejecutar el proyecto de la ENEP, que si duda constituyen en la licenciatura la reforma académica más importante del Soberanismo, son expresiones elocuentes del género de conducción política que permeó a la institución durante el periodo.

Ahora bien, en términos educativos la descentralización de la enseñanza universitaria permite una serie de opciones en estudios profesionales con importantes características de innovación académica, y por otra parte, la reorganización de los planes de estudios y la adopción, en algunos casos, de la organización modular, que han enriquecido el conjunto de alternativas académicas que ofrece la institución<sup>9</sup>.

Pero la innovación y la interdisciplinariedad están matizadas por las siguientes consideraciones: la propuesta del programa de Descentralización también indicó la integración de las escuelas a partir de carreras afines y complementarias en ciertas áreas del conocimiento, al tomar como base la política de admisión, las restricciones que imponía las capacidades de las facultades y escuelas existente y la oportunidad que ofrecen ciertas especialidades que han alcanzado ya una masa crítica para diversificarse y relacionarse con otras. Así, las ENEP iniciaron sus actividades ofreciendo las 25 carreras de mayor demanda de la UNAM, con los planes y programas de estudio vigentes en ese momento.

Aunado a ello, al hablar de una innovación académica tras el origen de las ENEP, es hablar de una creación de carreras o bien la reformulación de las estructuras curriculares.

Por otra parte la reformulación de la currícula existentes suelen ser una tarea ardua, la creación de planteles nuevos constituye el terreno ideal para realizar cambios en el tipo y en la estructura de las carreras ofrecidas. Sin embargo, la admisión oficial de que se trasladaron los planes de estudio de Ciudad Universitaria a

---

<sup>9</sup> G. Soberón.Op. Cit p.

las ENEP, así hayan sido reformulados posteriormente, contradice la intención innovadora, y habla más bien de una improvisación académica al calor de las presiones del momento.<sup>10</sup>

De manera afirmativa algunos de los efectos importantes de la política de descentralización tal fue al ofrecer las carreras de mayor demanda, las ENEP no sólo constituyeron formas dudosas de diversificación curricular, sino que de manera fundamental contribuyeron a reproducir y afirmar esa demanda, en el sentido de que la misma oferta de una carrera determinada tiende a crear o a fortalecer su propia demanda. Las ENEP conformaron, así una pieza clave en un proceso de expansión basado en la prolongación de las pautas académicas tradicionales.<sup>11</sup>

El discurso de innovación que acompañó la creación de las ENEP originó la intención de redefinir sus perfiles curriculares con el fin de otorgarle una nueva identidad a sus respectivas carreras y a las ENEP como tales. Esta era una necesidad política, gremial e incluso subjetiva de los grupos fundantes, pero también lo era para los primeros estudiantes que al solicitar ingresos a la UNAM fueron canalizados a uno de los planteles llamados ENEP en el norte y el oriente del Distrito Federal que no guardaban semejanza alguna con la imagen tradicional de Ciudad Universitaria. La disolución de la identidad cultural y disciplinaria de la universidad va dando pie a la década de los sesenta a un nuevo vínculo institucional que articula a los estudiantes, trabajadores y administrativos, aunque todos ellos no se sienten afiliados a él: el nuevo nexo universitario es la burocracia. Si bien es formal y administrativamente los estudiantes y los docentes de las ENEP son integrantes de la UNAM, los cuales creaban microclimas cuya reducida densidad cultural y política habla tanto de la ubicuidad de un poder burocrático disolvente de la cultura académica, como el pequeño impulso propio de aquellos que conforman lo que tradición discursiva insiste en llamar la comunidad académica. Las costumbres

<sup>10</sup> Kent Serna, Rolli. "Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM" Ed. Nueva Imagen, México 1990, p. 100.

<sup>11</sup> Ibidem

locales que se han generado en las ENEP son productos de dos vectores: las débiles subculturas de cada disciplina en búsqueda de identidad propia frente a los embates de la masificación y la descentralización institucional, y las estrategias de negociación, supervivencia y movilidad que caracterizan a la vida interna de las grandes instituciones.

Sin embargo, hacia finales de la década de los sesenta las ENEP ofrecían 44 carreras a más de 50 590 estudiantes, los cuales constituían el 34% de la matrícula total en licenciatura; en 1980, trabajaban en las ENEP más de 5690 profesores aproximadamente el 23% total de la planta docente en licenciatura de la UNAM. A grandes rasgos los resultados arrojados de este proyecto en los siguientes aspectos: en un primer término, difícilmente se puede hablar de innovación académica puesto que se crearon muy pocas carreras nuevas, los intentos de innovación curricular fueron escasos y pocos exitosos, y en muy pocos casos se llevó a buen término el propósito de impulsar la interdisciplinariedad, en un segundo lugar, las modalidades con las que se crearon las ENEP tendieron a producir mayor dispersión de las disciplinas académicas ya que se produjeron en versiones fragmentadas las mismas carreras existentes en las escuelas y facultades de la Ciudad Universitaria. Sin embargo, no se puede afirmar que en las ENEP no hubo innovación, pues ésta tuvo su expresión cabal en el terreno del diseño administrativo. De acuerdo con el programa de descentralización de los estudios profesionales.<sup>12</sup>

La propuesta del programa de descentralización también indicó la integración de las escuelas a partir de carreras afines y complementarias en ciertas áreas de conocimiento, tomando como base la aplicación de la política de admisión, las restricciones que imponía las capacidades de las facultades y escuelas existentes y la oportunidad que ofrece ciertas especialidades que han alcanzado ya una masa crítica para diversificarse y relacionarse con otras. Asimismo, el origen de la necesidad de que posteriormente se fueran desarrollando los estudios de posgrado y

---

<sup>12</sup> ibidem

las tareas de investigación en esos centros, a fin de impulsar las tareas multidisciplinarias.

Así, las ENEP iniciaron sus actividades ofrecieron las carreras de mayor demanda en la UNAM, con los planes y programas de estudios vigentes en ese momento.

"Se diseñó una organización matricial de carrera – departamento que sustenta en la diferenciación del trabajo académico, que implica la intención de los estudiantes, la organización de la labor de los profesores, la observación, dirección y revisión de los planes y programas de estudios, el desarrollo del estudio de posgrado y de tareas de investigación, de forma tal que cada departamento agrupa un conjunto de disciplinas que corresponden a una misma área de conocimiento y cada carrera integra un plan de estudio con un conjunto de disciplinas que corresponden, en la práctica, a los departamentos". Para este fin, en cada carrera existe una coordinación cuya función principal consiste en establecer las metas educativas, planear los programas, supervisarlos y evaluar su realización y realimentar a las instancias pertinentes a fin de mantener una renovación constante.<sup>13</sup>

La organización matricial puede representarse de manera simplificada como una tabla o matriz en la cual las columnas representan carreras y los renglones o departamentos. El cruce o la intersección muestra la conjunción de la temática de la disciplina y la problemática de la carrera. La estructura matricial consta fundamentalmente de los siguientes componentes: Los órganos de la autoridad señalados por la Legislación Universitaria (un director y un Consejo Técnico; un Programa de Estudios Profesionales que tiene como propósito supervisar el desarrollo de las carreras que se ofrecen, a través de Coordinaciones y Comités de Carreras; un Programa de Estudios de posgrado que tiene como propósito el desarrollo conjunto de especialidades, maestrías y doctorados que ofrecen las

---

<sup>13</sup> Kent Serna, Rollin. Op. Cit. P. 110

escuelas, a través de una Coordinación General y de programas específicos; un Programa de Investigación que tiene como propósito desarrollar investigación fundamental interdisciplinaria, y que cuenta con una Coordinación General, que sustenta las bases para las modalidades de investigación propias de cada escuela; como apoyo a los programas de estudios profesionales, de posgrado y de investigación, se cuenta con divisiones y departamentos académicos que agrupan el personal académico de la escuela y organizan su trabajo; se cuenta con diversas unidades de apoyo académico que incluyen, en lo general, las unidades de servicios escolares, las bibliotecas, los centros de metodología y apoyos educativos, unidades de extensión universitaria, de actividades deportivas y recreativas; con el propósito de apoyar las funciones sustantivas de las escuelas se cuenta con diversas unidades administrativas que incluyen, en lo general, presupuesto, personal y mantenimiento.

Se trata entonces, de planteles multidisciplinarios que agrupan a varias carreras afines, las cuales corresponden a las diversas áreas disciplinarias: Las Ciencias de la Salud, las Ingenierías y Tecnologías, las Ciencias Sociales y las Humanidades. Este proyecto incorpora de manera explícita la propuesta de ingeniería social que ha sido aplicada a las empresas productivas llamadas de programación y presupuestación por objetivos: ésta consiste en determinar los objetivos institucionales básicos para derivar de éstos programas que estarían encargados de cumplir los objetivos: este permite elaborar el presupuesto asignado a cada programa sobre la base de las necesidades en términos de recursos humanos, financieros y materiales. Este sistema de planeación institucional propone también la evaluación de los programas con el fin de retroalimentar el ajuste de los objetivos y los programas.<sup>14</sup>

Las ENEP responden al propósito de modernizar a la Universidad por la vía de su segmentación de áreas funcionales, la búsqueda de la eficiencia administrativa, financiera, y la creación de estructuras académicas flexibles que se han permeables a la innovación permanente y a la interdisciplinariedad.

---

<sup>14</sup> *Ibidem*

Es a partir de la reconstrucción histórica que dio pie y pauta a la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales que se pueden vislumbrar su estructura y función institucional como organismo de Educación Superior en México y asimismo de esta forma es posible comprender su papel dentro de la sociedad, por ello se pretende aterrizar el presente estudio a la situación concreta que vive la ENEP Aragón dentro del contexto social en la que se encuentra inmersa, y de esta manera posteriormente analizar la ubicación de la licenciatura en Pedagogía y desarrollo actual de la misma, especialmente en la ENEP Aragón. Con la finalidad de ubicar de manera acertada el desarrollo de formación del pedagogo para la incursión en el ámbito laboral docente.

En el próximo apartado, se plantea una reflexión sobre la ubicación de la Pedagogía dentro de la ENEP Aragón, retomando así los elementos que involucran la formación del mismo.

## **1.2.- Origen de la Licenciatura en Pedagogía.**

La descentralización educativa dió origen a la creación de nuevas instituciones de nivel superior, tal es el caso de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, las cuales tras las contradictorias políticas modernizadoras de los años setentas, establecen una gama de posibilidades profesionales en distintas áreas de conocimiento, permitiendo una vinculación con el aparato productivo, de tal forma el perfil de egresado responda a las necesidades de las fuerzas productivas, es decir tras las carreras que desde los juicios de la universidad corresponde a las de mayor demanda, en cuanto a matrícula y campos de conocimiento que permitan un desarrollo al país.

Así mismo, la universidad, tras las ENEP's, pretende dar repuesta a sus demandas educativas, sociales y económicas que emergen de manera crítica en



México. De los años cincuentas a los setentas la educación fue pensada como el motor del cambio en el país, lo que tradujo en la expansión de la educación, pues estas dos décadas sostenían que la educación un factor que promueve la justicia social, que busca coadyuvar a distribuir un bien cultural entre el mayor número posible de mexicanos, y a la vez de preparar la mano de obra que se requiere para el proceso de industrialización del país.<sup>15</sup>

Por tales propósitos, la Universidad Nacional Autónoma de México, por conducto de la Facultad de Filosofía y Letras, encauzo la historia del Colegio de Pedagogía al arrancar con el intento de automatización y legitimación del saber pedagógico y de la propia disciplina, frente a los demás saberes humanísticos y sociales; desde sus nacimiento en 1955 la Maestría en Pedagogía, como expresión a la ruptura con la orientación normalista anterior... surgió sin poder dar cuenta de su fase epistemológica y social, se presenta como un proceso complejo de dinámicas internas y externas a la institución, atravesadas por relaciones y conflictos entre grupos y sus respectivas actuaciones en la política y académicos para mantenerse, reproducirse y legitimarse.<sup>16</sup>

El primer Plan de Estudios de Pedagogía se caracterizó por su propia ambigüedad, por otro lado, priorizo el ámbito psicológico a pesar de contar con una estructura de manera teóricas, y por otra se encuentra la ausencia del objeto educativo específico de la Pedagogía como ciencia social. Por estas insuficiencias, se piensa en una Pedagogía ahistórica e indefinida.

En la década de los cincuenta y como respuesta a la expansión del nivel medio superior, específicamente del área social, se creo el nivel de licenciatura en

---

<sup>15</sup> Díaz Barriga, Ángel. "El currículo: disolución de un concepto entre la emergencia del pensamiento neoconservador y el debate de la nueva sociología de la educación". CESU, 1997. p.59

<sup>16</sup> Docoing Watty, Patricia. "Acerca de la historia de la Pedagogía Universitaria". México, UNAM, ANUIES-UNESCO, 1990.p.67.

Pedagogía <sup>17</sup> como ciclo de formación básica profesional en todas las especialidades impartidas en Filosofía y Letras. "Ahora bien la función social de la Pedagogía promovida por la misma universidad, depende el óptimo desarrollo de las cualidades psicológicas del individuo, por consiguiente de sus posibilidades de contribuir al programa armonioso de la sociedad. El mejor de los caminos para superar las conocidas fallas que en México resiente la educación, es el mejoramiento, en todos sus aspectos, de la profesión de maestro. De la eficacia de este depende que la cultura se conserve, aumente y se difunda en la colectividad". <sup>18</sup>

El título que se expedía entre 1959-1966, era el de pedagogo, con un Plan de Estudios de tres años. <sup>19</sup> Si bien en éste se visualiza la importancia de la formación teórica, con asignaturas de teoría pedagógica, filosófica de la educación, filosofía contemporánea y pedagogía comparada, y se reforma, aunque superficialmente la conceptualización de la educación como fenómeno histórico y social, tal parece que el saber educativo mantiene su distancia con respecto a su constitución como objeto de conocimiento teórico, revelando su incapacidad para delimitar conceptualmente sus fronteras con otros campos disciplinarios.

En la licenciatura predomina los saberes fundamentados con el positivismo, situación que le adjudica a la Pedagogía un cierto matiz cientificista (para los años sesenta, se adopta un segundo plan de estudios de corte humanista y filosófico). Vista así, la Pedagogía representa un proyecto que pretende en décadas posteriores, vincularse con los proyectos tecnocráticos para dar respuesta inmediata a las demandas institucionales y sociales.

---

<sup>17</sup> Cfr. Documento proporcionado por la Coordinación de Pedagogía. México ENEP – Aragón .p.10. La carrera de Pedagogía comprendida en 38 créditos, en el concepto que cada crédito corresponde a un semestre de cada una de las materias obligatorias, generales o monográficas, mas 6 materias optativas y cursos de seminarios.

<sup>18</sup> Gaceta de la Universidad, IX, 13, 1 de abril de 1957, p 1.

<sup>19</sup> Ibidem p.308. La orientación de los estudios de la Pedagogía (de esta década) hacia la docencia, constituye la base del incipiente reconocimiento de la complejidad de la práctica educativa universitaria y su correlativa necesidad de reflexión y análisis. Queda establecido desde esta época, como objetivo prioritario de altos estudios, la formación de profesores de escuelas secundarias y del saber pedagógico, ahí construido, mantenido y producido.

La licenciatura es reconocida por que se visualiza pragmáticamente<sup>20</sup> como un proyecto útil que puede funcionar como un paliativo en un momento de crisis universitaria y social.

Es de nuestro conocimiento que a raíz del programa de descentralización universitaria fue creada la ENEP Aragón. La cual inicia sus labores el 19 de enero de 1976, con once carreras, entre ellas Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, misma que se caracteriza por estar estructurada por asignaturas, por otra parte, ya comenzaban las primeras asperezas al presentarse la escasez de profesores y sobre todo de pedagogos, de tal forma, los grupos fueron cubiertos de profesionistas de diversas disciplinas: psicólogos, ingenieros, abogados normalistas, trabajadores sociales, y un número reducido de pedagogos, cuya calidad profesional no se cuestiona, pero que propusieron programas y cubrieron contenidos de acuerdo a su propia experiencia y formación en su mayoría alejados de la disciplina y de los objetivos de la carrera.

Para 1981, tras un cambio de autoridades implicó una modificación tanto en la estructura administrativa como la dinámica del trabajo académico, transformándose en una organización matricial<sup>21</sup> (analizado en el apartado anterior) caracterizada por implementar cursos de actualización y formación docente, se abrieron cursos de oposición para profesores y ayudantes de profesores, se amplió la planta docente y la formación académica del futuro del pedagogo con apoyo del Departamento de Ciencias de la Educación y la Jefatura de Sección de recién apertura para su atención de la carrera, así como la creación del área de investigación.

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía se encontraba estructurado por cincuenta y cuatro asignaturas con doscientos veinticuatro créditos, distribuidos en ocho semestres. En los dos primeros se cursan: Teoría Pedagógica,

<sup>20</sup> Díaz Barriga, Ángel. "Currículo de Pedagogía", México, ENEP Aragón, 1988. p.8

<sup>21</sup> Barrón Tirado, Concepción, et al, "Encuentro sobre el diseño curricular". México, ENEP-A. 1982 p.179

Antropología Filosófica, Iniciación a la Investigación Pedagógica, Sociología de la Educación, Conocimiento de la Infancia. En tercer y cuarto semestre se cursan: Didáctica General de la Educación, Prácticas Escolares, Estadística Aplicada a la Educación, Conocimiento de la Adolescencia y Auxiliares de la Comunicación. En el quinto (a partir de éste se cursan las materias optativas) y sexto semestre se cursan: Teoría y Práctica de la investigación Educativa, Pedagogía Experimental, Orientación Vocacional y Profesional, Psicología Contemporánea, Prácticas Escolares, Historia de la Educación, entre otras. En los dos últimos semestres: Economía de la Educación, Filosofía de la Educación, la Legislación Educativa Mexicana, Didáctica y Práctica Especialidad.<sup>22</sup>

Las áreas que las estructuran son las siguiente: Área de la Investigación Educativa, Histórico Filosóficas, Sociopedagogía, Área de Didáctica y Organización y por último el Área de Psicopedagogía. La estructura del currículo por áreas tiene la finalidad de que, de manera separada se proceda a revisar y unificar criterios para determinar los contenidos básicos de los programas y, con ello proporcionar una formación teórico-metodológica e instrumental acorde con las demandas actuales de la sociedad y del proyecto ideológico que promueve una práctica pedagógica tecnológica insertada y fundada en las políticas modernizadoras, en las cuales la educación ha desempeñado siempre un papel fundamental. Cabe aclarar que, formar este Plan de Estudio por asignaturas trae consigo serios problemas que van desde la fragmentación de los contenidos hasta la fragmentación de la realidad en que se vive (el fundamento epistemológico de esta visión la encontramos en el positivismo, que argumenta que es necesario parcelar la realidad para comprenderla mejor), creemos que esta situación obstaculiza la visión que el estudiante pueda tener de la realidad que analiza.

---

<sup>22</sup> Cfr. Documento proporcionado por la Coordinación de Pedagogía. México, ENEP-Aragón. P.1

En síntesis, se pusieron en marcha toda una serie de estrategias tendientes a solucionar algunas de la problemáticas que se venían presentando sobre el Plan de Estudios; los cambios fueron en primer lugar abrir la gama de materias optativas, ya que solo se cursaban solo aquellas necesarias para cubrir los créditos requeridos para egresar de la carrera.

Otro de los problemas continuos durante la carrera es la repetición de contenidos y la no pertenencia entre éstos, sin contar con los materiales aislados que nunca se sabe el por qué de su revisión durante la licenciatura. Y uno de los más serios radica en las contradicciones que se suscitan en la formación técnica por la carencia de elementos teóricos; en tanto trae consigo una borroso desempeño profesional por que no corresponde a las exigencias cambiantes del sector productivo.

Ante tal situación , no muy alentadora, en 1981 y 1985 se llevan cabo la Primera Reunión de Planeación Académica del área de Pedagogía, el encuentro sobre Diseño Curricular y el Foro de Análisis del currículo. Paralelamente se realiza la investigación denominada "El Currículum de Pedagogía, un estudio explicatorio desde la perspectiva estudiantil",<sup>23</sup> como primeros intentos de renovación curricular de la pedagogía

Entre 1983, se hacen dos modificaciones al Plan de Estudios, como producto de investigaciones tales como: Análisis histórico del desarrollo de la Pedagogía en México y Estudio comparativo de los planes de estudio de la carrera de Pedagogía en el área metropolitana , y de las demandas de los alumnos, siendo las siguientes: la desaparición de los talleres de radio y fotografía en el área de Didáctica y la creación de talleres de investigación en el área del mismo nombre.

---

<sup>23</sup> Díaz Barriga, Ángel y Barrón Tirado. "El currículo de Pedagogía. Un estudio exploratorio desde la perspectiva estudiantil". ENEP Aragón, UNAM, México 1984.p.45.

En 1985, se hace la última modificación al Plan de Estudios, abriendo un número mayor de materias optativas, bajo consideración de uno de los principales problemas de la carrera era la ausencia de determinados contenidos que podrían cubrirse teniendo el mayor número de materias optativas.

Sin embargo, las modificaciones hechas al plan de estudios y los resultados obtenidos, producto de las actividades implicadas en 1983, no cambiaron la racionalidad de Plan de Estudio derivada de la fundamentación de la maestría, antecedente de la licenciatura en la década de los cincuentas, que ubica al pedagogo dentro de un tipo ideal social cuya función es dar servicio no sólo a la escuela sino trascender al ámbito de la familia y la sociedad, con la funciones de formador de docentes, supervisor y administrador escolar, orientador educativo y promotor de desarrollo comunitario.<sup>24</sup>

Tampoco modifica la estructura curricular, que continua siendo por asignaturas, aunque formalmente agrupadas en áreas, que ha dado lugar a un proceso de formación que se ha calificado como disperso y enciclopédico, es decir se sabe poco de todo pero se carece de habilidades técnico profesional necesarias para incorporarse al campo de trabajo. Además se carece de ejes que permitan relacionar e integrar contenidos para dar sentido y dirección a la formación del pedagogo.

Por lo tanto la Pedagogía, como práctica del pedagogo es un campo de afirmaciones y una zona de exclusión que articula, como en todos los campos disciplinarios, imágenes, símbolos, deseos y actuaciones. Es de ahí donde se puede partir las reflexiones y resignificaciones de la Pedagogía, así como de sus tareas. Recuperamos a Furlan cuando señala que la Pedagogía no se limita dar instrucciones sobre la mejor manera de utilizar los métodos educativos en la aula, mas bien afirma que si el pedagogo tiene algo que hacer, es incitar a motivar a sus

---

<sup>24</sup> Carrillo A, "Cultura escolar, formación docente y evaluación curricular participativa". Tesis de Maestría UPN, México 1996. p.52

colegas y también a otra disciplinas, a cuestionarse sobre el perfil de hombre que se pretende formar, o bien de dónde o qué perspectiva teórica-social se está desempeñando.

Como hemos expuesto, la práctica social del pedagogo se encuentra en una fuerte polémica, su formación le ha proporcionado elementos básicos para desempeñarse en la docencia, investigación, evaluación, capacitación y planeación entre otras. Sin embargo lo que realmente se persigue es inicialmente que el pedagogo reconozca estas actividades como propias.

Por tales razones, surgen la necesidad de contextualizar la carrera de Pedagogía, por lo que el Comité de la Carrera de Pedagogía, se da a la tarea de establecer la estructura real que requiere la licenciatura para el desarrollo mismo y su participación en el mundo contemporáneo. Por lo que en el siguiente apartado se realizará un análisis del plan de estudios que fue puesto en marcha el año 2002.

### **1.2.1.- Situación actual de la Licenciatura en Pedagogía de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales- Aragón.**

Los reajustes económicos, políticos y sociales emprendidos hace más de una década por el Estado, y las contradicciones internas de la propia naturaleza de los planes de estudios, en su mayoría caducos en la educación superior, permitieron que la universidad, estableciera las bases administrativas para emprender una evaluación y reestructuración de los planes de estudios en todas las licenciaturas a través del congreso universitario llevado a cabo en 1990, originado por las demandas emergidas por los cambios globales de nuestro país, tales como el conocimiento de los resultados arrojados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en 1994, en cuanto al funcionamiento del nivel superior, en el cual sobresalen aspectos adicionales que han encontrado en este escenario :

- La gran diversidad de estructuras institucionales, modalidades educativas y programas escolares, que dificultan el diseño de un sistema único en el nivel nacional.
- El fuerte cuestionamiento hacia la baja calidad de los esquemas formativos que parece no corresponder a los requerimientos del mercado de trabajo.
- La incapacidad de los programas de formación profesional para preparar a los estudiantes en la adquisición de competencias en zonas indeterminadas de la práctica o en las condiciones de incertidumbre donde incluso se pone en tela de juicio la legitimidad del conocimiento actual, representando argumentos que pusieron en serios cuestionamientos de las orientaciones tanto de modelos de formación profesional así como en ciencias básicas como aplicadas (Schön:1992).

La problemática particular de la Licenciatura en Pedagogía se encuentra en la limitación de su estructura curricular presentada ya a través del tiempo, pues su origen data de los años sesenta y las modificaciones hechas al paso de los últimos veinte años, no representa más ajustes superficiales que resolvieran quizá temporalmente alguna necesidad específica pero que no modifica en esencia dicha estructura.

El desfase entre racionalidad, contenidos y prácticas educativas se manifiestan en diversos espacios, sobre todo en el choque que representa el sustento teórico y las necesidades técnicas que se requerían para el desarrollo mexicano, y que cobijaba contenidos de enseñanzas particulares, con las necesidades actuales de conocimiento y de formación de los futuros pedagogos.

El perfil del profesionista en pedagogía en el momento actual, se observa amplio y variado, dirigido no solamente a la tarea docente sino hacia una amplia gama de



actividades profesionales que tiene que ver con una concepción de educación, eje central, que trasciende en diversos ámbitos.

De tal forma que estos profesionista de esta área que se demandan, requieren ser "actualizados" en sus conocimientos, pues las políticas de un país siempre esta en un constante movimiento y para formar una nación preparada tiene que estar consientes de los cambios que afectan la infraestructura educativa (*Chehaibar lourdes: 2002*), es decir descubrir nuevos objetos de estudio y enseñanza para así contribuir una pedagogía que permita disolver los problemas que enfrenta la educación mexicana.

En este contexto, el Comité de Carrera de Pedagogía, organismo colegiado recupera las necesidades y aspiraciones que manifestaba la comunidad académica, y emprender una evaluación y reestructuración del plan de estudios en 1999, fases que delineó el proyecto de trabajo del Comité bajo perspectivas metodológicas, lo cual implica que los mecanismos procedimentales no son solo técnicos, si no construyen el camino que recupera la realidad, con el afán de apegarse a las necesidades reales de formación en esta licenciatura. Sin embargo no fue hasta el 26 de junio del 2002, después de una ratificación un año anterior, el Consejo Académico de Área de Humanidades y Artes, aprobó dicha reestructuración, el cual entro en vigor el semestre siguiente a la fecha de aprobación en términos que establece la Legislación Universitaria, una vez iniciado un año escolar junto con nueva generación de estudiantes de la carrera.

Los cambios que preponen están encaminados a generar alternativas de solución a las problemáticas presentadas, al mismo tiempo a consolidar algunos cambios que colateralmente al plan vigente se han venido trabajando y han demostrado que son importantes apoyos para la formación de los estudiantes.

La principal modificación que se propone consiste en organizar la estructura curricular con base en cuatro elementos:

**Fase de la formación:** Son las etapas por las que atraviesa el proceso de formación profesional de los estudiantes, favoreciendo tanto el reconocimiento de las múltiples dimensiones que conforman los problemas pedagógicos, como las pautas para la elaboración del trabajo recepcional.

**Líneas de ejes de articulación:** son las perspectivas de acercamiento al estudio de la realidad óptimas de análisis y problematización abiertas a las aportaciones provenientes de campos y perspectivas diversas, desde la que se organiza el razonamiento, el análisis y la elaboración de propuestas de los problemas relacionados con la pedagogía.

**Unidades de conocimiento:** las unidades de conocimiento se encuentran en los contenidos indispensables y abiertos para estudiar lo pedagógico a detalle. En ponderar la idea de materia o asignatura en términos de temas o asignaciones a parcelas de conocimiento, se ha optado por la idea de unidades de conocimiento, en el entendido de que, desde una concepción totalizadora, suponen una visión articulada y abierta del conocimiento. Las unidades de conocimiento constituyen contenidos aglutinados en forma racional, de modo que poseen un cuerpo y una orientación referidas a los problemas que estudian y les dan razón de ser.

**Práctica de escolares:** considerados como espacios sociales de acercamiento a los diferentes ámbitos de intervención pedagógica, en donde los estudiantes se encuentran en realidades específicas, las cuales les permita llevar concreaciones de la realidad para su análisis y construcción de alternativas de intervención pedagógica para la consolidación de su formación profesional<sup>25</sup>.

---

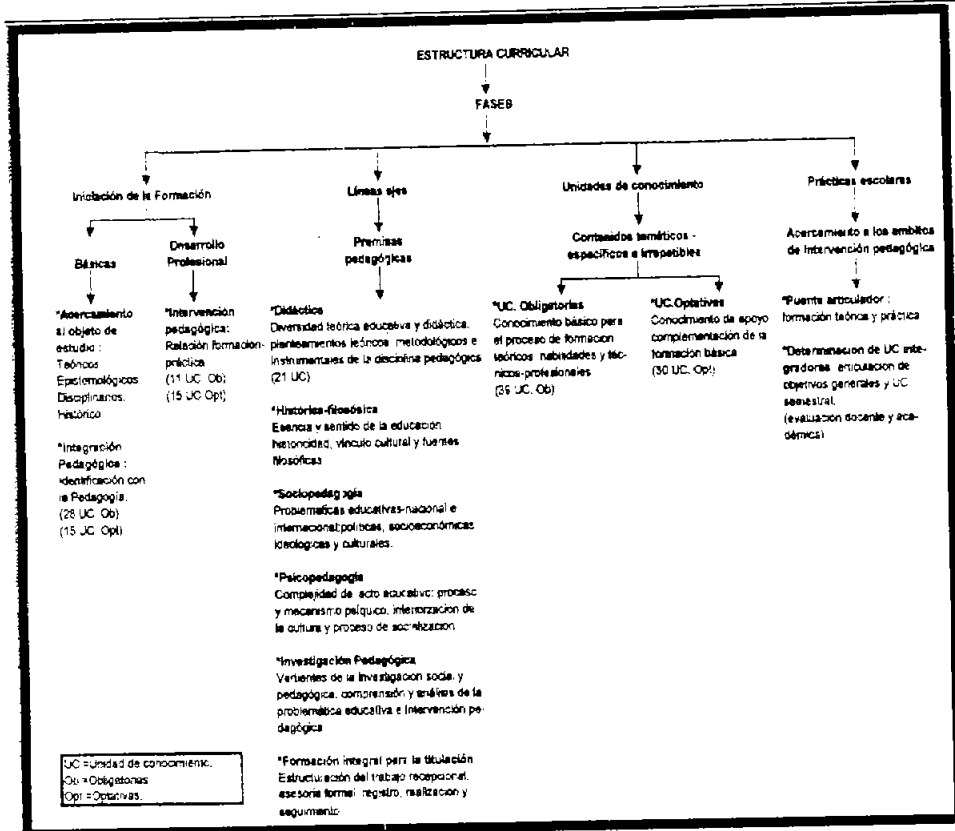
<sup>25</sup> Cfr. al Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía 2003. Tomo I ENEP-A 2002.p.55.

La interrelación de estos cuatro elementos conforman un marco de delimitación de la propuesta de formación profesional. ( Ver cuadro no.1)

La propuesta curricular presentada se encuentra sus fundamentos en una concepción procesal y flexible del currículo que toma como centro de su estructura a la formación como objeto pedagógico. Por tal motivo, la propuesta esta encaminada a brindar posibilidades al futuro pedagogo para aprender la realidad de su objeto, afin de articularlo en perspectiva de conocimiento e intervención amplias y abiertas.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Ibidem p.21



La perspectiva flexible que pondera los procesos, permite considerar al currículo como una práctica social en construcción, por lo tanto inacabada, pero estructurada en una propuesta que puede implementarse y a su vez genera los mecanismos para su propia resignificación. En este sentido, se intenta superar las deficiencias y contradicciones, al mismo tiempo en que trata de integrar a los diversos actores y factores que intervienen en un currículo particular, a través de la lógica de una articulación de cada uno de los elementos que conforman su estructura.<sup>27</sup>

<sup>27</sup> Gimeno Sacristán José y Pérez Gómez Ángel I. "Reconstrucción del Currículum". UPN, 1996 p.110

A partir de dicha estructuración se busca impulsar un desarrollo y la construcción de aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que de manera integral posibiliten la formación de profesionistas que perfilados como sujetos sociales, es decir, como personas capaces de reflexionar y transformar el contexto en que se desenvuelve, en tanto se reconozcan sus potencialidades como seres sociales e históricamente situados.

En tanto el plan de estudios propuesto en la licenciatura en Pedagogía cuenta con 316 créditos, con una diferencia de 72 créditos el plan anterior, a cubrirse en ocho semestres, divididos en fase de formación básica (204 créditos) a cursarse en los primeros cinco semestres, y la fase de formación de desarrollo profesional (112 créditos) a cursarse en los tres últimos semestres.<sup>28</sup> (Ver cuadro no.2)

Así mismo dentro de la reconstrucción del Plan de Estudios se consideraron factores que permitieron una estructura lógica y coherente atendiendo especialmente a la organización curricular, los objetivos y contenidos de cada asignatura, ahora, unidades de conocimiento, de tal forma, se plantean convalidaciones, con una o más asignaturas, es decir, reconoce la autoridad académica y la equivalencia<sup>29</sup> de algunas asignaturas o estudios efectuados en otros centros de enseñanza integrados por la UNAM, tal es el caso del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras y la ENEP-Acatlán (Ver cuadro no.3) con miras a una congruencia de la estructura curricular dentro de la misma UNAM.

La evaluación como fase establecida por el plan de estudios propuesto promueve los diversos procesos constantes y totalizadores con vigilancia epistémica, metodológica y teórica, que les permita establecer las contradicciones del modelo y las propuestas de la comunidad a las que se aplica, a su vez permiten nuevas

<sup>28</sup> Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. 2003 Op.Cit p.66.

<sup>29</sup> Dentro del plan propuesto existen unidades de conocimiento sin equivalencia, debido a la diferencia de contenidos o a la ausencia de los programas, así como ser contenidos de nueva creación, como seminarios de Antropología, Hermenéutica, Taller de elaboración y evaluación de programas educativos; por mencionar algunos del primer semestre.

reflexiones y propuestas concretas que dan una perspectiva de crecimiento bajo las condiciones que históricamente lo sustenta, impulsando a su vez la conformación de nuevas situaciones sociales.

Así mismo se pretende recuperar el trabajo de academia en cada línea eje, en donde se centren proyectos de evaluación –como análisis de los procesos y de formación docente. Para ello se sugieren evaluar aspectos como:

\*Las condiciones institucionales para la implantación y operación del Plan de Estudios, en cuanto suficiencia y condiciones de operación de la infraestructura, servicios, equipo, materiales y acervos bibliohemerográficos.

\*La cobertura y pertinencia de formación, y actualización docente en relación a la orientación y fundamentación de modificación curricular.

\*El perfil profesiográfico en relación a los contenido a las unidades de conocimiento.

\*El plan de estudios en cuanto congruencia de la estructura curricular, las relaciones verticales y horizontales de los programas conforme al perfil de egreso y profesional.

\*La pertinencia y congruencia de los criterios de obligatoriedad, seriación etc..

\*Los programas de cada unidad de conocimiento analizando la pertinencia, congruencia, extensión y profundidad de los contenidos temáticos respecto a los objetivos, estrategias de enseñanza-aprendizaje, tiempo asignado y la vigencia y adecuación de la bibliografía sugerida.

\*El aprovechamiento escolar y la eficiencia terminal en función de los aprendizajes relativos al perfil de egreso.

Así pues; el cambio del currículo de pedagogía pretende iniciar con la redefinición de la estructura y las disciplinas junto con la incorporación de los métodos, lenguajes, manejo de símbolos y uso de tecnologías de enseñanza interactiva. Por otro lado se pretende demandar la redefinición del papel de ciencias con más tradición, como las sociales, las cuales tienen la responsabilidad de que las sociedades repiensen las formas y los modos de incorporarse a las expectativas culturales emergentes. La formación debe maximizar, por ende, la calidad de vida, superar la estrecha especialización unilateral y construir una cultura universal que lo integre a nivel nacional.

Esta perspectiva supone, desde luego, aumentar la capacidad de aprendizaje en función de las necesidades y propiedades de atención profesional, investigación y desarrollo social, pues la síntesis de estas capacidades podrían cristalizar una perspectiva que fomente fundamentalmente de lo que el pensamiento pedagógico desde Comenio a querido promover : una formación integral para la vida.

La formación propuesta incorpora procesos de pensamiento abstracto, capaces de promover la interacción y la construcción simbólica con los objetos de estudio. Sin embargo en el caso de la licenciatura, el proceso tiene que iniciar con el fortalecimiento de habilidades básicas cuyo objetivo es el de enseñar a pensar a estimar la complejidad de las nuevas tareas, problemas y tendencias científicas y sociales; en base a una sólida formación disciplinaria , que tenga el dominio teórico y metodológico, es decir, producir una cultura general y conocimiento especializado articulado a nuevas unidades epistémicas.

De tal modo, se propone a un hombre con un claro sentido social que le permita el dominio de los datos fundamentales, del saber general y del conocimiento sobre el mundo, la vida, las obligaciones y derechos sociales.

Paralelamente este enfoque obliga a integrar tanto la enseñanza como la iniciativa y creatividad de la investigación de las ciencias sociales que le permitirá dar vigencia al análisis de la realidad mediante la promoción de formas de pensamiento, críticas y anticipatorias.<sup>30</sup>

En este sentido, es fundamental generar líneas de trabajo en un corto plazo para elevar una sólida mejora académica de la licenciatura: políticas de formación de profesores, y proyectos de investigación. De lo que se trata es de potenciar la vida académica sobre una base favorable para la realización de las tareas sustantivas bajo parámetros de coherencia y mejoras educativas.

Ello implica fortalecer la profesión docente, estimulando el desempeño por méritos, pues de acuerdo con Olson (1981) una innovación o mejoras de las estructuras curriculares es preciso concebirlas como un proceso dialéctico entre los significados ( procesos de reflexión y elecciones en las condiciones concretas) previos al docente y de las nuevas propuestas, es decir, adaptar una nueva idea en función a sus propios constructos personales y al desarrollo de una nueva estructura académica.

Finalmente, la propuesta curricular más que proponer contenidos y sugerencias a implantar, debiera fomentar los dilemas para que estimule ese espacio problemático que los profesores desarrollen a nivel de pensamiento y de práctica cuando se enfrenta con propuesta, que en un principio alterará sus apoyaturas

---

<sup>30</sup>Herrera Márquez Alma."Formación Profesional en México: entre realidad y posibilidad". CESU.UNAM 1998 p.77.Bajo este marco es claro que se conoce en función de la búsqueda de los fines pensados con intencionalidad, lo que implica la reconstrucción de la evaluación de lo posible y la construcción de caminos más informados y probables.



conceptuales adquiridas explícitamente durante su formación y su resultado de experiencias continuas y difusas sobre los más variados aspectos que podría distinguirse en un currículo: contenidos, destrezas, orientaciones metodológicas, pautas de evaluación, etc. Algo que debe ser considerado incluso desde la búsqueda de eficiencia, es inevitablemente la función del profesor el que decide su disonancia que consciente o inconscientemente, le crea la nueva propuesta cuando éste se enfrenta con el mundo de sus significados y de sus rutinas prácticas, pongamos el énfasis en crearle disonancias o dilemas y vía posible de solución ante las que desarrolla los procesos de deliberación, mas que proponerle caminos de solución cerrados.

Toda enseñanza en sí misma, como señala Olson (1980), implica la existencia de dilemas, solo que las propuestas nuevas le permiten tomar mas clara conciencia de los mismos. Por ello, la enseñanza y el currículo han de concebirse como un proyecto de investigación en la acción, ya que son en sí problemáticos.

Y de ahí también la importancia de estructurar la formación, destacando los puntos de tensión en los que los profesores adoptan una dirección u otra, descubriendo sus significados previos y los que despiertan en ellas los currícula que tienen que desarrollar.

Los papeles posibles y previsibles del docente ante el desarrollo de un currículo establecido o ante la implantación de una innovación, puede localizarse teóricamente en una línea continua que va desde el papel pasivo de mero ejecutador hasta el profesional crítico que utiliza el conocimiento y su autonomía para proponer soluciones originales ante cada situación educativa, (Tanner y Tanner:1980).

De tal manera que el nivel y la calidad de la formación que los profesores es lo que permite, de hecho, la posibilidad de que intervengan o no, de hacerlos en unos temas u otros, una vez que existan canales de participación. La estructura de ideas

pedagógicas dominantes, que en este momento se proponen como idóneas para racionalizar la práctica, pueden acentuar en los profesores el papel de técnicos sometidos a regulaciones precisas o el papel de diseñadores más creativos de la acción en contextos indeterminados y abiertos. La misma creencia en que la Pedagogía pueda y deba ser una técnica rigurosa o un conjunto de principios abiertos a interpretar y acomodar, condicionar la concepción de la competencia docente y misma que sirve de argumento para una concepción política u otra.

Así pues, una vez expuesta las modificaciones más significativas de la propuesta curricular; y el triángulo de fuerzas de la praxis pedagógica, es decir, la interacción entre los significados y los usos prácticos del docente (condicionado por su formación y experiencia que son los que guía la percepción de la realidad), las condiciones de la práctica en la que se ejerce y la nuevas ideas configuran un campo problemático del que surgen soluciones o acciones del docente que son resultantes o compromisos a favor de un extremo u otro del triángulo.<sup>31</sup>

Así pues, por naturaleza de la problemática educativa desarrollada por las innovaciones, la formación del sujeto inmerso a un sistema educativo organizado, permitirá establecer la dirección y concreción del acto educativo, así como también el docente quien a través de la resignificación del objeto de estudio de lo pedagógico: la formación dará razón a las necesidades emergidas en la educación mexicana, la cual sustenta la idea de que la educación es un factor necesario e importante en el desarrollo social, si embargo por su propio carácter no se reduce a una pura actividad formativa e informativa sino que, en sí misma, conlleva a la transformación del sujeto.

Debo insistir que la educación es un instrumento para el cambio social de la sociedad que requiere superar las desigualdades, por lo tanto la educación concebida en este estudio como un proceso, acción y transformación de la vida real e histórica,

---

<sup>31</sup> Ibidem p.122

en ella debe estar presente una progresiva y continua reflexión que va mas allá de sus propios linderos,"donde la marcha del pensamiento pedagógico no consiste en un ensartamiento de conceptos, sino en movimiento y acción de la inteligencia que se expresa por la práctica educativa y encuentra expresión critica en el análisis de las circunstancias, misma que encamina los esfuerzos en la conformación de las generaciones futuras profundizando en el conocimiento de la dignidad humana. Esto no es otra cosa que romper con los lazos que obstruyen la vocación humana en lo personal y lo comunitario" para construir una realidad mas humana y solidaria en este sentido, se hace imprescindible promover procesos educativos que contribuyan en la formación de una conciencia critica, comprometida.

Esto implica retomar más a la reflexión ética que trasciende la pura racionalidad para introducirse dialécticamente en el propio mundo subjetivo del hombre: ser intelectual- afectivo , sentimientos, deseos, imaginación, aspiraciones, pasión e ideales interactúan. Procesos conceptuado fundamentalmente como cambio cualitativo en virtud de la naturaleza cambiante del ser humano y de la actualidad educativa y social.

En base a ello en el próximo apartado, se realizará un análisis de la procedencia y trascendencia de la formación concebida como objeto de estudio de lo pedagógico, pues la Pedagogía da cuenta a través de sus discursos la pertenencia a la historicidad y la historia social de su objeto.

### **1.2.2 La formación, objeto de estudio de lo pedagógico**

En las últimas décadas han irrumpido una gran cantidad de reflexiones y propuestas, las cuales señalan que la Pedagogía no solo se debe concebir como un análisis teórico de la explicación del fenómeno educativo y a su anticipación; así como también la inquietud de cómo enfrentar el debate de una manera diferente,

cuyo sentido se revalorará a la Pedagogía y a la formación como objeto pedagógico. Para ellas la Pedagogía se constituye en el encrusamiento de lo político, lo cultural, lo económico, mismo que en tanto la cristalización discursiva participa de la institución de los sujetos sociales y de la subjetividad individual y social. Así como no se puede dejar de reconocer los efectos de nuevos debates y perspectivas se esta gestando en la particularidad del discurso pedagógico y sobre la formación, por ejemplo la Teoría Crítica, el Psicoanálisis y el Neoestructuralismo; estas nuevas formulaciones teorizan sobre la educación considerándola como una de las mediaciones del proceso de formación de las personas.

El estado actual de las teorizaciones sobre lo educativo y sus implicaciones, es un debate que del caos que inspira en una primera instancia puede articular la comprensión del hacer y el pensar no solo educativo sino también pedagógico, cuyo intento es ponderar a la Pedagogía como un saber que por su relevancia histórica, social y cultural da lugar a conformar propuestas de estudio y preparación para sujetos que puedan cultivar su conservación, reestructuración y proyección en el desarrollo de las sociedades como la nuestra, por encima de saberes atrapados en la eficiencia o en la obediencia a los cánones de la cientificidad, se requiere de la Pedagogía como un discurso abierto; más para alcanzar este deseo, hay que incidir en la formación entre el debate, historia y práctica profesional.

La idea de fundamentar a la Licenciatura en Pedagogía con el concepto de formación, es concebida tomándola como base a un conjunto de fundamentos filosóficos y teóricos generales que la permean en sus diversos niveles de concreación. En este sentido es necesario hacer un preámbulo histórico a partir del cual pueda comprenderse el concepto de formación (el cual será abordado en el siguiente capítulo) y establecer sus relaciones con dimensiones más concretas.

Como punto de partida es de enorme importancia reconocer que la Pedagogía y su objeto han tenido un devenir adscrito a proyectos de sociedad que responden a tradiciones de pensamientos muy diversos.

En los extremos de las tradiciones teóricas, se colocan quienes ven a la Pedagogía como una racionalización de lo educativo, y quienes piensan que el objeto pedagógico es la reflexión entorno a la formación o constitución del sujeto.

El objeto de conocimiento de la Pedagogía se constituyó aproximadamente en el siglo XVI, con las primeras reflexiones modernas entorno a la educación, articuladas al proyecto político general, tomándose como base a la didáctica y a la escuela cuya intensidad formativa sería validada por el Estado Moderno. (Durkheim:1979 p.116)

Así mismo otras tendencias de pensar lo pedagógico, como la concepción de Hegel, que da cuerpo a la Pedagogía apegándola a tareas de pensar y desarrollar procesos formativos cuyas perspectivas abrevan de la Filosofía y de los saberes que ponderan al sujeto, la cultura para interpretar, comprender y construir la realidad.

Hoy en día, el estudio de lo pedagógico circunscrito a lo didáctico y a la escuela, se ha implicado tanto a todas las instituciones, llámese familia, los medios masivos de información y entretenimiento, entre otros, además de complejizarse por las revoluciones en el conocimiento y en la emergencia de nuevos procesos formativos y educativos que la condición actual ha generado. La emergencia de los procesos formativos plantea que existe una crisis de la formación, pues como orientación del ser humano (intelecto, voluntad, sentimientos) hacia la totalidad del ser, ha sido objeto de una desvalorización progresiva al convertirla en una preparación especializada ( Fritz März: 1990) de actitudes individuales para desempeños o funciones plenamente determinados.

Sin embargo, la especialización orientada por la división técnica del trabajo no es problema en sí, lo problemático del caso es el desprecio por los aristas capitales de la orientación de los hombres y las mujeres en el mundo, la construcción de ideas y no solo el uso de instrumentos, la consideración de la ética, estética y todo aquello que articulado conforma la cultura, y por ende, la identidad.

Así la Pedagogía no puede ser reducida así misma o aislada de otros ámbitos del conocimiento del saber, pues la Pedagogía es un espacio de acción y reflexión que guarda relaciones altamente complejas con las formas de conocimiento existentes, pues el discurso pedagógico se nutre no solo de planteamiento filosóficos y psicológicos como lo afirmaba Herbart, o de aspectos sociológicos como lo consideraba Durkheim, sino de amalgamas complejas y no necesariamente excluyentes.

Se asume aquí que por su propia naturaleza, el discurso de la Pedagogía se caracteriza por romper con la inmediatez de la empiria y por incluir en su cuerpo discursivo, propuestas de formación de los sujetos sociales que aluden el problema del porvenir. Así las Pedagogías clásicas de Herbart, Comenio, Pestalozzi, Rousseau, Kant, Herder, entre otros, mostraron interés en la problemática de la formación del hombre, fueron Pedagogías simpatizantes de la Filosofía cuyo soporte intelectual, de pedagogías optimistas de la razón y de la especificidad pedagógica: "la construcción de lo humano".

Por lo tanto la Pedagogía se interesa trabajar en base a formas totalizadoras de pensar y construir la realidad pues hablar de totalidad es entonces un mecanismo de apropiación de la realidad que se circunscribe a delimitar la base de la teorización sin ser una teoría en sí misma, ni menos un objeto real. Es un modo de organizar la apertura de la razón cognoscente hacia la realidad, que no se restringe a cerrarse en determinados límites teóricos, pues se expresa un concepto de lo real como

articulación de niveles que exige que cada uno sea analizado en función de sus relaciones con otros niveles.

De esta manera, el objeto de estudio de lo pedagógico se convierte en el análisis de la formación del sujeto en la praxis social y en el reconocimiento de las múltiples mediaciones que de ella participan, las de la interacción, el lenguaje, y las educativas especialmente. La mediación educativa es pedagógica porque se constituye como una acción unitaria y múltiple. Unitaria por que existe una base común donde hay sentimiento, ideas y prácticas que se deben inculcar a todos; y múltiple porque hay formas de educación como elementos de la sociedad, esto esboza la complejidad de los problemas educativos.

Por lo tanto la preparación profesional del pedagogo no puede dejar de lado el análisis de la complejidad, de la formación y de la praxis educativa, en tanto es una actividad que se caracteriza por ser una políticamente intencionada, aún cuando se realiza siempre de manera conciente y ligada a un conjunto de creencias o valores acordes o en contra posición, a un conjunto de fines normativos o reglas técnicas preestablecidas que buscan determinado encauzamiento.

La formación como praxis inmersa en un ámbito social se conforma en un espacio en donde se asumen diversas ciencias, disciplinas, discursos y saberes tales como la Psicología, Sociología, Antropología, Filosofía, lo que le convierte en un objeto de estudio que ha sido expuesto a múltiples interpretaciones teóricas, sin dejar a un lado a la Pedagogía que ha sido capaz de generar a lo largo de su trayectoria una basta cultura, en la que se conjugan reflexiones y autores de una gran abundancia de planteamientos de muy diversa profundidad.

La comprensión y la intervención que exige el análisis de – en – para la formación, exige un acercamiento a la cultura del discurso pedagógico, representada por sus pensadores clásicos y por el análisis pedagógico de otros referentes mismos

que permiten que la formación y la praxis educativa se conciban a partir de cinco dimensiones: la primera "reflexiva", donde la proyección del hombre se genera a partir de un análisis de su realidad social; "creativa" cuya posibilidad del hombre sea producir nuevo conocimiento; "concreta" donde la conformación del hombre es en base a su recreación con la cultura; "crítica e histórico – social" la cual posibilita al ser humano asumir una posición política e ideológica en relación a un hecho social, y por último; "profesional" cuyo referente genera la posibilidad de solucionar problemas particulares o generales en búsqueda de transformación social e individual (mismos que se abordarán de manera explícita en el siguiente capítulo).

Desde este punto de vista, a la formación se le ha de considerar como una acción formada comprometida con la perspectiva teórica abierta, por ello a sido abordada por diversos autores que han contribuido a su comprensión y conformación teórica, cuyo ejemplo es B. Honoré quien la comprende a la formación como una serie de procesos de cambio discontinuos, como porvenir del hombre y vía el intercambio con otro, o como resignificación de experiencia hacia un proyecto de existencia. Para este autor la formación caracteriza la dimensión teleológica de los fenómenos humanos, la importancia de sus planteamientos radica en la manera de cómo explica las formas de articulación entre los contextos y condiciones formativas y del psiquismo de las personas.

Por su parte, G. Ferry, delinea la formación como un trabajo que el sujeto decide llevar a cabo sobre sí mismo y un obligado tercer referente es H. Gadamer, quien en el problema de la formación hay un sentido auténticamente histórico, en el que entre otras cosas, trata de comprender como es que hemos llegado a ser lo que somos, mostrando que etimológicamente formación y la cultura comparten una raíz y que esta implica una relación con el mundo. Aquí Gadamer, juega un papel fundamental pues explica que las ciencias humanas tienen un suelo epistemológico en el que los grandes conceptos del humanismo, la formación entre ellos son pilares del estudio y la comprensión de los sentidos de lo humano. Este autor recrea la historicidad del



concepto de formación y destaca como es introducido en su connotación actual, por lo que el alemán Herder para quien la formación está ligada al cultivo de las diferencias culturales e históricas de los pueblos.

Hegel por su parte y uno de los más insistentes representantes de la concepción de la formación, la concibe como el encuentro de lo propio en lo extraño, la recuperación frente a cualquier situación enajenante y además como el cumplimiento de las obligaciones de cada hombre consigo mismo (destacando por cierto los deberes para con la profesión).

En el proceso formativo se asciende de lo particular a lo general y el animal humano deviene en hombre, gracias al lenguaje, el trabajo, los símbolos, la convivencia y la cultura. Este proceso de formación enriquece la conciencia y el intercambio comunicativo, enfatizando la importancia de lo cultural, es decir el subrayar que la Pedagogía se conforma en relación con la cultura quien exige una interpretación que se confronte con cualquier inmediatez que pueda reducir el objeto pedagógico a su dimensión más aparente o superficial. La formación ha de entenderse, en todo caso como la asimilación subjetiva de la cultura.

Lo anterior es expuesto por Hoyos y Aviña cuando afirma que el proceso de producción social de conocimiento implica la necesidad de las mediaciones. La condición humana, al constituirse en la naturaleza y el ser social, plantean la necesidad de consideraciones de tales mediaciones. Ahora bien, la posibilidad para sí de la conciencia, como proceso en el marco de tales mediaciones se constituye por lo que llamamos formación. Previo a ésta, el hombre como conciencia en sí permanece más ligado a su condición biológica, con grandes limitaciones en su actuar social. Su capacidad pensante ha de encontrar pautas favorables para su desarrollo y, en estos términos, la educación es la mediación más adecuada y

necesaria para canalizar, si bien no garantiza, esta posibilidad para sí como consecuencia en lo social, de un proceso de formación.<sup>32</sup>

La necesidad de una comprensión más amplia de la cultura – de la presencia de los mitos y símbolos que la constituyen, de su participación en la construcción de las identidades, de su expresión múltiple y diversa, de su responsabilidad en la existencia de prohibiciones e interdictos, de sus conflictos, de las generaciones del malestar en la subjetividad, de sus rituales, de la tensión entre la tradición e innovación, es una pauta indispensable para el crecimiento de la teoría pedagógica, mismo que no se contrapone, aunque si se desborda, la mera capacidad instrumental y no necesariamente se desliga de una reflexión de la tecnología – como lo pensaría Luhmann - , sencillamente, la redimensiona y se piensa así misma como una crítica de la cultura, como una interpretación y participación en la formación de sujetos.

Un posible obstáculo para la comprensión de la formación es que pueda ser leída como resultado, proceso y proyecto, este último tiene que ver con producción en la medida en que no solo idea con anticipación algo, sino que lo idea como producible, como factible y, por esto implica el conocimiento y la formación de los fundamentos en los que se basa la posibilidad del ser efectivamente producido, se dispone con exactitud de las causas y se puede entonces calcular anticipadamente sus efectos.

La capacidad de anticipar y producir lo proyectado significa fundamentalmente una capacidad de libertad, la capacidad de liberarse de lo pre-dado, lo pre-existente, lo pre-supuesto, y dominarlo. No se puede idear o realizar futuro sin ruptura y rebazamiento del presente.

---

<sup>32</sup> Aviña, M.E y C.A, Hoyos. "Marco teórico, conceptual y metodológico para la investigación en ciencias sociales y de la educación", Bautista, B.R. y C.Barrón, Memorias del foro: "Análisis del Currículo de Pedagogía" ENEP – Aragón, UNAM, México, 1985, p.356.

Esto implica que el intercambio entre subjetividades, las mediaciones del lenguaje y los símbolos humanos conllevan una proyección ética e histórica, objetivada en las relaciones sociales. Ardoino también lo advierte: “trabajamos esencialmente con bases en lenguajes, efectos de sentido, testimonios que puede corroborarse, mucho más que con la administración de la prueba. Tenemos que ver con sujetos – objetos de conocimiento que no pueden prácticamente construirse, desamarse, sin pérdida de sus propiedades más específicas.

Así como puede delinearse una concepción de la formación, desde esta racionalidad que resulta de considerar los mundos de vida y la acción comunicativa; concepción que resignifica la gran tradición abierta por la *bildung* alemana y que, de acuerdo con Larrosa, que puede entender como: “el proceso temporal por el que algo (sea un individuo, una cultura o una obra de arte) alcanza su propia forma”. Su estructura básica es un movimiento de ida y vuelta que contiene un momento de salida de sí, seguido por otro momento de regreso a sí. El punto de partida es siempre lo propio, lo cotidiano, lo familiar o lo conocido que se divide y se separa de sí mismo para ir hacia lo ajeno, lo extraño o lo desconocido y regresar después, formado o transformado, al lugar del origen. Lo esencial de ese viaje de ida y vuelta es que constituye una auténtica experiencia. La experiencia no es otra cosa que el encuentro de lo mismo con una otredad que lo resiste, lo pone en cuestión y lo transforma.

Con base en lo anterior, es posible afirmar que sólo la incorporación del sujeto posibilitará que la conciencia que se enriquece en el encuentro con otra constituye el sentido de toda teoría y acción pedagógica. Ello es así porque “el individuo vive en el mundo y crece junto con el mundo”. Este hecho representa su proceso de formación como sujeto de historia y de la educación, entonces hablar de sujetos de la educación

nos compromete a incursionar a la reflexión de la educación desplegada en la formación del sujeto, es más que razón y exterioridad del yo, pues incluye a un sujeto que actúe y elige a partir de la función de la voluntad resaltando la importancia de que cada hombre revise su situación desde dentro y desde su internalidad, dedicado a la preocupación de sus sentimientos específicos, para comprender la dimensión de su existencia.

En este contexto, la educación como un horizonte que puede aportar a la potencialización del sujeto a partir de formas de razonamiento, en las que se aprenda problemáticamente lo acumulado y se despliegue en la historicidad del saber y del saber hacer, un marco de posibilidades que va más allá de los patrones culturales que bloquean la capacidad del individuo para sumergirlo en aquella rutina e inercia de la supervivencia y el consumo.

En base a ello entiendo que la formación en un sentido serio no la referimos exclusivamente a procesos escolarizados formales sino también a experiencias de vida y trabajo que en términos de la posibilidad hermenéutica del ser humano, han sido reflexionadas, y pueden ser recuperadas para construir, con base a situaciones concretas, niveles de abstracción que configuren una comprensión adecuada del mundo y del sentido particular de la existencia y su inserción totalizadora, transmisible a su vez a otros.

En este sentido cuando se alude a la veta individual de las relaciones interpersonales y se destacan las interacciones y comportamientos aprendidos, se está refiriendo al ámbito de la Psicología o cuando nos referimos al análisis de la función social de la educación y su relación con el Estado, su vínculo con el poder, así como el papel del sistema educativo en la reproducción de las clases sociales, la formación de intelectuales y políticos, y de la vinculación de valores se está refiriendo a los aspectos reconocidos entre las fuerzas y relaciones de producción social de la educación.

La convergencia de esta diversidad de disciplinas sociales en la explicación y estructura de la formación, ha afectado la realización de su propio estudio, debido principalmente a que los diversos campos disciplinarios de la realidad social, se han construido en distintos tiempos, ocasionando que cuando se hacen aportes para lo educativo la fragmentación del aspecto pedagógico, situación inherente a la propia dinámica que marca al interior de las distintas disciplinas en su proceso de construcción teórica.

En esta definición del complejo campo de lo formativo, es necesario reconocerlo como un espacio teórico – práctico que se construya a partir de los aportes de los campos de otras disciplinas sociales, que unidos conforman una totalidad articulada. Bajo esta concepción la creciente necesidad por buscar sostener las disciplinas sociales conformadas en una totalidad, hasta el punto de construir un espacio de nueva construcción del conocimiento que brinda en el nivel superior elementos de construcción de lo pedagógico en el terreno de lo educativo en una misma realidad.

Por lo que en el próximo capítulo, se realizara un análisis conceptual, de tal proceso cíclico que interviene significativamente en la vida de todo sujeto respondiendo a determinados propósitos según concepciones asumidas sobre sociedad, hombre y educación.

## CAPITULO II

### **LA FORMACIÓN: UNA ESENCIA INTEGRAL DE LA PEDAGOGÍA.**

De manera consecuente, dentro de esta etapa del estudio se retoma la necesidad de una posición abierta en cuanto a las modificaciones curriculares en sentido amplio, cuyo propósito conlleva a una formación; misma que es retomada en esencia por la Pedagogía. En base a ello, como primera parte, se retoma la conformación histórica de la Pedagogía, cuyo propósito, es plantear su sentido y trayectoria de la formación del sujeto partiendo de las influencias de las condiciones de producción social del conocimiento y del debate social.

#### **2.1.- El origen de la formación : concepto y trayectoria.**

A partir del desquebramiento del orden medieval, la educación cobra suma importancia, colocándose como objeto de estudio de análisis teórico, el cual constituye una diversificación de corrientes, escuelas y pensadores guiados por comprender su magnitud del mismo, fundamentalmente se buscaba saber cuales eran las propiedades significativas entre la didáctica tradicional, didáctica nueva, la tecnología de la enseñanza. De manera continua, cedió el debate didáctico su lugar a la polémica entre la Pedagogía y la ciencias de la educación incorporando elementos significativos, entre disputas de la ciencia- filosofía, lógica e historia, individuo – sociedad, etcétera.

Al paso del tiempo, la Pedagogía aún trae consigo dificultades significativas en cuanto a su pensamiento: la revoltura de signos, la ruptura de fronteras entre saberes, el encruzamiento de los mismos, además de una tendencia a la decadencia

de la reflexión; provocando una insuficiencia argumentativa, delimitando sus perspectivas de acción en la realidad.

La conformación histórica de la pedagogía se ha jugado a partir de las formas de articulación entre condiciones sociales y concepciones, tanto ontológicas como epistémicas; cabe mencionar que lo pedagógico no se ha podido constituir al margen de la influencia de las condiciones de producción social del conocimiento y del debate y de los problemas de las ciencias y disciplinas. Pero en este sentido, la trayectoria del discurso pedagógico, en el camino de la conformación de su objetivo, establece una concepción de la Pedagogía que se entiende como profesión, práctica social y campo de construcción de conocimiento en los que se tematiza, discute, reflexiona e interviene en los procesos de la formación o constitución de los sujetos.<sup>33</sup> Una concepción así de la Pedagogía no puede encerrarse en sí misma, ni pensarse como realidad inamovible. Por lo contrario, sume un carácter predominantemente histórico y admite a la formación como un proceso que objetiva prácticas sociales y de construcción cultural de la identidad, con participación de múltiples mediaciones. En esta óptica lo pedagógico está abierto al entendimiento, la crítica, la comprensión y hasta la tolerancia frente aquellos saberes que la interpretan o en los que se apoyan.<sup>34</sup>

Al llegar a esta concepción de la Pedagogía en este tiempo ha implicado el desarrollo de una cantidad de discursos y reflexiones que desarrollándose en el siglo XIX, emergen un ensanchamiento de los asuntos a considerar cuando se hace o piensa en lo pedagógico.

El tema de la formación adquirió una importancia sin paralelo a partir de su secular desarrollo propiciado por Heder y enriquecido en el sistema filosófico de Hegel. Sin embargo, hasta ahí no se había pensado en que fuera necesaria una

---

<sup>33</sup> Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. E.N.E.P- Aragón. UNAM. 2003 p. 23.

<sup>34</sup> Ibidem p.24

disciplina que se encargara de formalizar como su objeto al problema de formación. Pero a partir de las transformaciones del sistemas escolar europeo donde el problema de la Ilustración ponderó el desarrollo del discurso que administrara lo humano a partir de su reflexión, se fue transitando a una concepción de la Pedagogía como ciencia filosófica de la formación.

La obra de Herbart, se desarrolla y se ubica en Europa en el siglo XIX, en el que el pensamiento dominante es el hegeliano. Por tal razón, Herbart intentará que la pedagogía tenga en la educabilidad humana su objeto y sentido. De tal forma que Herbat, pretende volver a la hegemonía de la realidad, para ello, toma en su fundamentación, la experiencia como punto de partida del conocimiento, oponiéndose a Kant, al afirmar que los conceptos no son anteriores al conocimiento sino resultado del conocimiento que se funda en la crítica y se deduce de la experiencia por procesos de abstracción de esta forma, considera que la filosofía debe cumplir el objetivo de conducir el dato de la experiencia y de los conceptos, a una realidad unívoca, ya que solo de esta forma se llegará al concepto de la cosa tal como ella es. Ahora con el realismo, inaugurado por las ideas de Herbart, la filosofía surge de lo más inmediato y próximo a los datos empíricos de la sensación, las teorías pedagógicas se inclinan entonces por bases de certidumbre en su acercamiento a la formación humana.

A partir de entonces, la Pedagogía requerirá asumir un carácter científico para así encontrar lo real del acto educativo, es decir, conseguir en entendimiento educativo de lo educativo mediante la teorización con miras a encontrar lo educable del ser humano y, sobrevalorar lo científico, para así garantizar un buen orden social.

Sin embargo Durkheim, cuestiona las directrices marcadas por Herbart, al consolidar la idea de una ciencia ya dada, trata de asentar criterios menos filosóficos especulativos para la proyección de una ciencia con respecto a la educación, pues la Pedagogía podrá orientar al porvenir y al debe ser, pero nunca deberá lograr



explicarlos con el rigor de una ciencia positiva, considerándola así, insuficiente para colmar el vacío de una mejora a la propuesta de cientificidad de lo educativo ; y lo que era necesario, acudir al apoyo de ciencias constituidas, fundamentalmente la Psicología y la Sociología para dar eficiencia a la solución de problemas educativos ; arremeten contra la Pedagogía, abriendo un espectro de posibilidades para enfrentar las crisis teóricas de la educación. De esta manera surgen las así llamadas ciencias de la educación, expresión renovada que polemiza contra la Pedagogía, que se les consideraba como una disciplina (Vigarello), otros dirían que son varias disciplinas que se auxilian entre sí ; y otros terminarán por reconocer que por lo contrario, la existencia de varios enfoques disciplinarios que se entrecruzan la teorización de lo educativo y a la educación misma, mediación privilegiada de los procesos formativos que la Pedagogía se esfuerza en comprender y desarrollar.<sup>35</sup>

Esta situación consecuenta el problema, originando por esta sustitución de la etiqueta académica científica de la Pedagogía por las Ciencias de la Educación el cual corresponde a las mutaciones conceptuales y estructurales que afectan profundamente al ámbito y perspectivas que tradicionalmente hemos considerado como ciencia pedagógica, arrojando así ,desde nuestras consideraciones dos claras significaciones :

- a) Una tendencia epistemológica pluridisciplinar;
- b) La polarización de la dominación en torno al objeto de estudio científico en la educación, que aparece implícitamente en la denominación.<sup>36</sup>

Así pues, se enfrenta entonces a las fronteras de los recortes de realidad, al de relaciones interdisciplinarias; las cuales presenta teóricamente imposible la conciliación de saberes y ciencias con objeto y tendencias opuestas, por eso cuando se llega a existir concurrencia entre las diversas “especializaciones”, estas se

<sup>35</sup> Ibidem p.28

<sup>36</sup> Escalano, Agustín. “Las Ciencias de la Educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos en la epistemología” y Pedagogía, Universidad de Salamanca, Salamanca 1979 p.17.

abarcarán a la acción. La interdisciplinariedad es posible en la explicación por la tecnología, al grado tal que o la Pedagogía se reduce a ser una ciencia de la educación o un lujo, algo que no tiene caso reflexionar o construir.

A pesar del extenso debate epistémico de las teorizaciones acerca de la Pedagogía y Ciencia o ciencias de la educación enfrentan dilemas propios y con relación a su esclarecimiento de su postura, pero en un sentido estricto, la Ciencia de la Educación podría verse como reglas del método para establecer parámetros de validez del conocimiento del hecho educativo ; la Pedagogía con líneas de reflexión que se abren hacia la formación de los sujetos, las Ciencias de la Educación en formas explicativas y técnicas de estudiar e intentar dar respuesta a los problemas educativos.

Cabe mencionar que se ha llegado a este cuadro mediante los rasgos positivistas del debate, así lo sugiere mediante su noción particular de las disciplinas ; sin embargo tras la idea de reiterar al debate la dificultad de llegar a explicaciones acabadas en todo lo relacionado tanto con lo pedagógico como lo educativo, y releva como éstas tienen filiación a determinados proyectos en pugna. Lo que hace precisar el papel de la teoría frente a las ciencias sociales quienes a demás de asignar sus expectativas en ellas, originan sus variadas actitudes frente al contexto en que se insertan, las condiciones en las que se encuadra una formulación teórica y lógica propia de su estructura interna, condiciona en buena medida el desenvolvimiento de sí misma. Como quiera que sea, la teoría es una expresión de la ciencia que a través de su racionalidad se legitima en tanto se califica como una manifestación positiva que ordena de manera sistemática a la realidad, precisamente legitimándola.

Así pues, como se ha explicado que no hay una concepción única de la teoría, de igual manera sucede con el discurso pedagógico y la formación como objeto pedagógico, que en estas últimas décadas han sido generadas múltiples reflexiones con un sentido de revalorar a la Pedagogía, construyendo un encruzamiento de lo

político, cultural y económico, mismo que se cristaliza en lo social, arrojando así que la educación es una de las mediaciones del proceso de formación de los sujetos, quienes deberán dar cuenta de su pertenencia de la historia social y la historicidad del objeto, independientemente de ser a través de la teoría pedagógica o teoría educativa.

Finalmente, en el estado actual de las teorizaciones sobre lo educativo y sus implicaciones, es un debate que del caos que se inspira en primera instancia, puede articular la comprensión del hacer y el pensar no solo educativo, sino también pedagógico. En todo caso lo que se intenta es ponderar a la Pedagogía como un saber que por su relevancia histórica, social y cultural, da lugar a conformar propuestas de estudio y preparación para sujetos que pueden cultivar su conservación, restauración y proyección en el desarrollo de las sociedades como la nuestra, encima de saberes atrapados en la eficiencia o en la obediencia a los cánones de la cientificidad, se requiere de la Pedagogía como un discurso abierto. Más para alcanzar este deseo, hay que incidir en la formación como mediación entre el debate, historia y práctica profesional ; por lo que se abordará en el apartado siguiente un análisis de la conceptualización de la formación con miras a una reflexión al estudio pedagógico de nuestro tiempo.

## **2.2.- Conceptos y propiedades de la formación.**

La Pedagogía y la formación como objeto pedagógico ha tenido un devenir abstracto a proyectos de sociedad que responden a tradiciones de pensamiento muy diverso; en los extremos de dichas tradiciones se colocan quienes ven a lo pedagógico como la racionalización de lo educativo, y quienes piensan que el objeto pedagógico es la reflexión en torno a la formación o constitución de sujetos. Por su parte, las concepciones hechas por Hegel, dan cuerpo a la Pedagogía, apegándola a las tareas de pensar y desarrollar procesos formativos. Estas perspectivas abrevan

de la filosofía y de los saberes que ponderan al sujeto y la cultura para interpretar, comprender y construir una realidad.

En estos tiempos la formación ha sido objeto de una desvalorización progresiva al convertirla en una preparación especializada de aptitudes individuales para desempeños o funciones plenamente determinados dejando a un lado la orientación del ser humano hacia la totalidad del ser. (Fritz März: 1990). En tanto que hoy por hoy, la Pedagogía requiere ser un espacio de acción y reflexión que guarda relación con las formas de conocimientos existentes, intercambiando problemas, tensando explicaciones, buscando afrontar sus insuficiencias, pues el discurso pedagógico se nutre no solo de planteamientos filosóficos y psicológicos como lo afirma Herbart, o de aspectos sociológicos como lo consideraba Durkheim, sino de amalgamas completas y no necesariamente excluyentes, en este sentido la formación se nutre de campos de muy diversos conocimientos que le imprimen un carácter transdisciplinarios y abiertos, que ha sido expuestos a múltiples interpretaciones teóricas.

El análisis y la intervención que se origina en cuanto a la conceptualización de la formación, exige un acercamiento a la cultura del discurso pedagógico, mismo que ha generado la pedagogía a lo largo de su historia y vasta cultura en la que se conjugan reflexiones de una diversidad de referentes.

Durante la Ilustración (siglo XVIII), tras las transformaciones totales en la estructuras sociales, económicas y políticas situadas durante el Renacimiento (siglo XV y XVI ), surge una inspiración dominante en torno a la formación humanística, matizada por la ética teológica y antropocéntrica, en donde el centro del universo es el hombre, concebido como un ser racional, sensitivo y dotado de voluntad y la capacidad humana de expresarla, con el derecho de gozar de los bienes terrenales, por lo que se indujo al redescubrimiento de los clásicos griegos y latinos, valorando

su alcance en las letras, artes y ciencias, estimulando suficiente la creación y emancipación intelectual.

Dentro de este contexto en lo referente al concepto de la formación del hombre, se puede apreciar una construcción, con un enfoque de carácter progresista, no solo en o racional, sino en la esencia analítica y profundamente reflexiva que el sentido humanístico del hombre, cuya lucha por su liberación, igualdad y justicia, iniciaría con una visión filosófica mas que contemplativa de la naturaleza, inherente a ella.

Los avances generados por Juan Luis Vives (1492-1540) y posteriormente con Amos Comenio (1592- 1670) fracturan los formalismos escolásticos, al proponer que la formación del individuo, partiera de la experiencia , la intuición y del conocimiento directo de las cosas, propiciando una educación activa, lejos de toda memorización.

Por su parte Comenio A. aunque de manera utópica, señalaba el objeto y fin de la educación lo que implicaba una formación para la vida proponiendo nuevos fundamentos o principios pedagógicos, basados en una progresión gradual que encuentra en la naturaleza para una buena formación educativa.<sup>37</sup>

- La formación del hombre debe empezar en la niñez, la naturaleza se vale del tiempo más favorable, para que el ser humano se desarrolle adecuadamente.
- Que se forme el entendimiento antes de la lengua. La naturaleza dispone la materia de adaptarse la forma (sin descuidar la ciencia y el arte).
- La naturaleza utiliza para sus operaciones, los sujetos más adecuados en cada caso, y, para devolverlos, los prepara convenientemente.
- La naturaleza jamás se abruma en sus obras; cada una de ellas la resuelve del mejor modo.
- La naturaleza empieza sus obras por lo más interno.

---

<sup>37</sup> Diccionario de las Ciencias de la Educación, Op. Cit. p.276-277.

- La naturaleza, en el plano formativo, parte siempre de lo más concreto hasta llegar a lo más complejo.
- La naturaleza se comporta gradualmente, sin saltos.
- La naturaleza, cuando inicia su operación, no la abandona, hasta que ésta finaliza.
- La naturaleza elimina diligentemente todo lo perjudicial.

Por ello, la educación del hombre ha de contribuir a lograr su formación integral, pues debe considerarse, que solo así alcanzara su grado de madurez social e intelectual.

Al hablar de formación, Kant la concibe como un cultivo de disposiciones excelentes, es decir, el desarrollo de las creencias, hábitos, carácter y actitudes con miras a ejecutar la inteligencia, la reflexión, responsabilidad y sabiduría del hombre.<sup>38</sup>

Esta idea es apoyada por Bertrand Rossell, cuando sostiene: que la formación es una instrucción de ciertos hábitos y ciertas actitudes frente a la vida.

Paralelamente la filosofía del Hegel, la considera como una evolución<sup>39</sup>y crecimiento de la capacidad del espíritu con capacidad de conocimiento objetivo y universal, en donde existe una interrelación de lo subjetivo y lo objetivo en el hombre, dando cuenta de cómo se interioriza lo objetivo y como se exterioriza lo subjetivo (universal), es decir, el tránsito del en sí de la conciencia, que alcanza sus mayores vuelos en la estructuración de comunidades lingüísticas, capaces de una construcción de lo que Gadamer, llama "historia efectual". Hegel ve a la formación como el encuentro de lo propio en lo extraño, la recuperación frente a cualquier

<sup>38</sup> Vidales P. Ismael "filosofía Normativa: un cuadro comparativo". P.159.

<sup>39</sup> Xirau Ramón " Introducción a la Filosofía" textos Universitarios, UNAM, 1990 p.302.

Para Hegel, la evolución es un proceso real y a un proceso espiritual e interno de la conciencia, esta última tomada del nivel psicológico y es entendido por concepción y entendimiento, hasta llegar a un principio superior de la razón.

situación enajenante, y además como el cumplimiento de las obligaciones de cada hombre consigo mismo.

Categoricamente Gadamer, explica que la formación es un pilar del estudio y comprensión de los sentidos de lo humano, quien además recrea la historicidad del concepto de formación y destaca cómo es introducido en su connotación actual, junto con el alemán Heder, para quien la formación esta ligada al cultivo de las diferencias culturales e históricas de los pueblos, conciben al proceso de la formación en un devenir del hombre gracias al lenguaje, el trabajo, los símbolos, la convivencia y la cultura, mismos que enriquecen la conciencia y el intercambio comunicativo, enfatizando la importancia de la cultura. \*

Como se ha visto, en los autores anteriormente situados, existen elementos compatibles, de carácter espiritual, quienes a demás de situar a la formación como un desarrollo completo que puedan llegar a lograr la unificación de aspectos de acuerdo con las posibilidades propias de las capacidades humanas, establecen que dentro del mismo proceso, existe una estrecha relación entre las condiciones históricas – sociales y otro al interior del sujeto.

Por lo que Michael Foucault (1920-1984), a través de su estudio sobre la historicidad del sujeto, permite dar cuenta de la relaciones y formaciones del sujeto con el sujeto y afirma que los sistemas de formación no son reglas formales trascendentales ni leyes empíricas abstractas..."Estos sistemas de formación no deben ser tomados por formas estáticas que se impusieron desde el exterior y que definirá de una vez para siempre las características y posibilidades".<sup>40</sup>

Desde este punto de vista Bernad Honore, procrea a la formación como una serie de procesos de cambios discontinuos como porvenir del hombre vía el intercambio con otro, o como resignificación de experiencias hacia un proyecto de

---

<sup>40</sup> Foucault, Michael. "Arqueología del saber". p.118.

existencia, para este autor la formación, se caracteriza la dimensión teleológica de los fenómenos humanos.<sup>41</sup> La importancia de sus planteamientos radica en la manera de cómo explica las formas de articulación entre los contextos o condiciones formativas y el psiquismo de las personas. De tal manera, las exigencias contemporáneas de formación<sup>42</sup> tiene como objetivo, fundamentalmente, ajustarse al mundo y en medida en que se trata de un mundo que cambia, o mejor dicho una adopción a la evolución,<sup>43</sup> suscitando en el hombre una voluntad de desarrollo autónomo con forme a las tendencias de modernidad.

Por su parte, Gilles Ferry un pensador contemporáneo, concibe a la formación como un trabajo que el sujeto decide llevar a cabo sobre sí mismo, mediante mediaciones, es decir, un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades a través de interacciones y/o de integraciones con grupos que se ofrecen o uno mismo se procura, que además, orienta y estructura el mismo proceso.<sup>44</sup>

Lo anterior es puesto de relieve por Hoyos y Aviña, cuando afirman que : "el proceso de producción social de conocimiento implica la necesidad de las mediaciones; la condición humana, al constituirse de la naturaleza y el ser social plantea la necesidad de tales mediaciones. Ahora bien la posibilidad para sí de la conciencia, como proceso en el marco de tales mediaciones se constituye por lo que llamamos formación". Previo a esta, el hombre como conciencia en sí, permanece más ligado a su condición biológica, con grandes limitaciones en su actuar social. Su capacidad presente ha de encontrar pautas favorables para su desarrollo, y en estos

---

<sup>41</sup> Honore, B. "Hacia una teoría de la formación". Ed. Marsea, España. 1990 p.44.

<sup>42</sup> Ibidem. p.18.

<sup>43</sup> Compartiendo con Aduino, la evolución será retomada como un desarrollo gradual del hombre; en cuanto al pensamiento y conducta individual o social. Forlquie, Diccionario de Pedagogía. Ed. Barcelona. 1976 p. 207.

<sup>44</sup> Ferry Gilles, "Pedagogía de la formación". Ed. Novedades Educativas de México. 1997. p.98.



términos, la educación es la mediación más adecuada y necesaria para canalizar en sí la posibilidad, como consecuencia en lo social en un proceso de formación.<sup>45</sup>

Sin embargo, esto implica que el intercambio de subjetividades y de otras mediciones : lenguaje y símbolos humanos, entre otros; conllevan a la objetivación en las relaciones sociales, por lo que implica que dentro del mismo proceso de formación sea necesario la incorporación de la comprensión para incrementar las condiciones de posibilidad de nuestros propósitos, aunque ello resulte caro a la conciencia científica ( C.A. Hoyos:1985 ).

Con base a lo anterior, es posible afirmar que solo la reincorporación del sujeto posibilitará que la conciencia que se enriquece en el encuentro con otra y constituye el sentido de toda teoría y acción pedagógica. La educación desplegada en la formación del sujeto es más que razón y exterioridad del yo, pues incluye a un sujeto que actúa y elige a partir de la función de la voluntad, resultando la importancia de que el hombre revise su situación desde adentro y de su interioridad, dedicado a la preocupación de sus sentimientos específicos para comprender la dimensión de su existencia con miras a concebir las dimensiones de la formación:

- Reflexiva: prever y proyectarse hacia el futuro a partir del presente, después de un análisis de su realidad social, a través de la capacidad de pensar y pensarse a si mismo.
- Creativa: la capacidad de producir nuevos conocimientos con el nivel de generalización que le marque la realidad estudiada, a partir de conocer, valorar e interpretar el mismo conocimiento.
- Concreta: donde el hombre conformado a partir de un cúmulo de habilidades, conocimientos y actitudes que le dan sentido a una persona se recrea en una cultura propia, ubicándose en un tiempo y en un espacio social determinado.

---

<sup>45</sup> Aviña, M y C.A Hoyos."Marco teórico conceptual y metodológico para la investigación en las ciencias sociales y de la educación". En Bautista, B R y C. Barrón, Memorias del foro de análisis del currículo de pedagogía de la ENEP Aragón, UNAM, México 1985 p.356.

- Crítica e histórica- social: a demás de contextualizar el que hacer humano posibilita a éste, asumir una posición política e ideológica en relación a un hecho social determinado, que hace evidente la calidad de ser un sujeto múltiple y unitario, dependiendo de las instituciones educativas que tenga incidencia en su formación.
- Profesional: cuyo referente esta dado por las posibilidades de un accionar concreto de todo ser humano que tiende a proponer soluciones sin dejar de lado la búsqueda de transformación social e individual en beneficio del ser humano en general.

Un entendimiento así de la formación, con tales dimensiones, posibilita gestar la idea de concebir aquel sujeto capaz de vehiculizar procesos de enriquecimiento del ser, y esto alude, al menos, a los ámbitos culturales que la modernidad desgajo: el saber, el convivir y la estática. De tal forma el sujeto, se distinguirá por su capacidad de lectura de la realidad con un enfoque totalizador, imbricando la presión hermenéutica del sentido y las finalidades respecto al objeto y de sí mismo.<sup>46</sup> Por lo tanto, el hombre que se conforma a partir de la unificación de aspectos de acuerdo con las posibilidades humanas; quien toma una posición política- teórica y reflexiva por mediación de múltiples formas, y sobre todo, generador de su conocimiento; es contemplado, entonces como un formador.

El formador es el sujeto de la relación comunicativa, cuyas pautas de acción inteligen el paso de la conciencia real a la conciencia posible y desarrolla los dispositivos de reflexión y sensibilidad como reconstrucción de una historia efectual que expresa la presencia de la phronesis, discernimiento que articula la racionalidad con la sensibilidad y se rescribe en la praxis y en la conciencia para sí. La síntesis de estas capacidades podrá cristalizar una perspectiva que fomenta fundamentalmente lo que el pensamiento pedagógico desde Comenio ha querido promover: una

---

<sup>46</sup> Hoyos, C.A. y M.E. Aviña, op, cit.p.356.

formación integral para la vida; quien a demás, propone que la mediación acertadamente para el proceso de la formación – La educación sea la anticipación del futuro, implicando una correspondencia entre la acción y el ideal.<sup>47</sup>

Paralelamente a ello; la formación puede transformarse con su propia dinámica y su propio desarrollo, lo que hace a lo esencial de la formación, es la relación entre la autoformación y la heteroformación, con tendencias no solo a nivel teórico o conceptual, sino el producto de las relaciones sociales con vía a una formación social del sujeto.

La necesidad de una formación del sujeto favorece una formación pedagógica desde las diferentes disciplinas, provocando una explicación en cuanto a lo que ocurre en su realidad y la ubicación del formador dentro de las necesidades sociales. Por lo que se coincide con Díaz Barriga, en referencia a la formación teórica como parte esencial de la formación pedagógica: la formación teórica en el ámbito educativo es cada vez se hace más imprescindible, relevante, ya que a través de este aspecto, el mismo formador pueda recuperar un espacio por su propia formación intelectual.

Por lo tanto, en el siguiente apartado, se entaplará en el trayecto de la formación entre la teoría y la práctica; como referente a la formación teórica, las bases del horizonte pedagógico con enfoques que contribuyen a transformar las prácticas de la misma.

### **2.3.- El trayecto de la formación.**

Al hablar de un trayecto, se hace referencia al espacio que hay que recorrer para ir de un sitio u otro, en tanto, al referirse, al trayecto de la formación entre la

---

<sup>47</sup> Mayer frederick, "Historia del Pensamiento Pedagógico". Ed. Napelusz, Buenos Aires. 1967. p.233.

teoría y la práctica es establecer los niveles de la dinámicas y desarrollo, por lo que pasa el sujeto en el proceso de formación.

Por su parte, Ferry , propone modelos que alejados de ser objetivos, metas y dispositivos de la formación , conciernen al tipo de proceso y dinámica formativa.

Se trata de modelos teóricos que a pesar de no ser tomados como principios de ninguna práctica su dinámica amplia sus percepciones y modelo de acción.

El primer modelo centrado en las adquisiciones, se caracteriza por reducir la noción de la formación a la de aprendizaje en su concepción más estricta. El proceso de la formación se organiza en función de los resultados constatables y evaluables, cuya obtención pretende garantizar un nivel detenido de competencia en términos de conocimientos, de comportamientos de sus actitudes o habilidades. Se ajusta a una lógica externa, que plantea la formación como preparatoria a la actividad profesional, es decir, anterior a ella se ajusta a requisitos presupuestos. Este modelo implica una concepción de la relación teoría- práctica, donde la práctica es una aplicación de la teoría (clase de aplicación), la teoría asigna aquí no solo los conocimientos transmitidos, si no también, los ejercicios alejados de la situación real sobre la cual se anticipa.

El siguiente modelo, concierne al proceso y sus peripecias de la formación; los dispositivos de la formación pueden visualizarse a través de experiencias que proporcionan a los sujetos de formación, postulan el valor formativo de la realización de un recorrido intelectual, en oposición a la adquisición de conocimiento de un saber – hacer utilizable. Bajo este modelo se delinea un vaivén de la teoría y de la práctica, donde el momento teórico es a la vez formalización de la experiencia práctica, apertura del campo de representaciones y anticipación sobre otras experiencias (transferencia). El modelo sobre el proceso aparece entonces como aquel que da su pleno sentido a la noción de alternancia.

Por lo contrario, el modelo centrado en el análisis, se funda en lo imprevisible y no lo dominable. Postula que aquel que se forma emprende y prosigue a todo lo largo de su carrera un trabajo sobre sí mismo. En tanto el saber analizar es definir los componentes de un conjunto, sus interacciones, sus disposiciones en torno a la manera de aprender su estructura y/o funcionamiento.

La Pedagogía centrada en el análisis fundamenta su formación en una articulación entre la teoría y la práctica, donde el tipo de beneficio que aporta es de "regulación". El ir y venir de la teoría y la práctica y la práctica que contempla el modelo centrado en el proceso, que hacia coincidir con la alternancia al campo ó centro de formación, aquí se ve intensificado y estableciendo el ritmo del proceso en todos los sitios de la formación. Esto excluye que la práctica pueda ser formadora por sí misma, si no es objeto de una lectura con ayuda de un referente teórico. De esta manera excluye también que le pueda dar valor formativo a una actividad teorizante que vagaría muy lejos de las restricciones de la práctica. De ahí que en esta perspectiva exista la propensión a valorar la formación continua mediante su atención para captar el sentido y la dinámica de las situaciones, y la apreciación de los efectos de sus intervenciones y actitudes. Por lo tanto, la formación para el análisis y el análisis de la formación se inducen recíprocamente.<sup>48</sup>

Como se ha observado, los modelos del proceso pedagógico está sostenidos por una concepción de relaciones entre la teoría y la práctica: en el primer caso, la práctica como aplicador de la teoría; el segundo, la teoría como momento medidor de la transferencia de una práctica a otra práctica, y en el tercero, la teoría como base de la regulación de la práctica.

El momento teórico es un punto culminante del trayecto, el que hace existir la formación como tal. No hay formación cuando el aprendizaje de un oficio no supera el pragmatismo que se contenta con transmitir conocimientos, ni como se ajusta a una

---

<sup>48</sup> Ferry Gilles, "Trayecto de la formación". Ed. Paidós Educador, 1990. p80

praxeología<sup>49</sup> que fija las reglas de acción en función de una norma de eficacia más o menos a corto plazo.

No obtendremos, en estos dos casos, mas que un ajuste que solamente sirve para reafirmar la producción de prácticas en vigor, en tanto en el momento de la teoría, es como dice Freud, el salto dentro de un juego, una ficción, el libre curso de la especulación, en una incertidumbre que él juzga necesaria para el desarrollo posterior de su práctica.

En tanto al hablar "teorización de a práctica" y de una "aplicación práctica de una teoría", no permite dar cuenta ni del rol que desprecia la teoría en el dominio de la práctica, nivel tipo de inspiración y de impulso que se supone encontrar la teoría junto con la práctica; pues es aquí, la relación crítica sobre la cual se juega la teorización y la aplicación, es la relación entre la teoría practicante y la teoría teorizante.

La teorización es la superación de la teoría implícita de la práctica por la puesta al día de esta teoría y su prueba en un campo teórico que le es exterior.

Es un trabajo sobre el sistema de representaciones que sirven de referencia "de justificación" a la práctica, para abrirlo y enriquecerlo .

Al recurrir a la teoría es entonces, incidir al descubrimiento de nuevas posibilidades y no a la búsqueda de una legitimación y transmutación de un modelo, siempre que el practicante lo utilice para tomar distancia en relación con sus propias representaciones y su teoría espontánea; por lo tanto la formación no se limita a apropiarse de las prácticas reproductoras: "consiste fundamentalmente en ampliar,

---

<sup>49</sup> Es un nivel que se refiere a la praxis y la praxis no es solo una práctica, la praxis es la puesta en obra de diferentes operaciones en un contexto dado que es necesario analizar y en el que abra que tomar decisiones referentes al plan de ejecución de lo que se hace. Ferry G.(a) op. Cit, p. 77.

enriquecer, en elaborar su experiencia, y acceder, a través de la desviación de la teoría, a nuevas lecturas de la situación .

El fruto de tal proceso formativo permite adquirir una formación pedagógica que, pese a las advenencias sociales, culturales y políticas establece un reto para el sujeto en su momento histórico.

La formación docente por su ingenia naturaleza posee las características señaladas en el acto educativo. Por lo tanto su finalidad es el desarrollo integral de los docentes, cuyo propósito es esencial se orientarán en una formación teórica-epistemológica, científica , técnica y ética que aportaran a la adquisición de una conciencia entendida no solo como compromiso del propio desarrollo. Se hace necesario y fundamental el compromiso de promoción y praxis de valores de respeto a los derechos humanos, a la naturaleza de colaboración en la construcción social, dentro del marco global de un contexto socio-histórico en el cual esta íntimamente relacionados la ideología, el poder, el conocimiento, los intereses filosóficos y políticos, por lo que en el próximo apartado se retomará la formación docente como un acercamiento a su estudio desde lo pedagógico, con miras a una visión totalizadora de la formación del pedagogo de la ENEP – Aragón.

#### **2.4 La formación docente, un acercamiento a su estudio desde lo pedagógico.**

Los profesores, tanto de nivel medio superior como superior, se enfrentan cotidianamente a problemas relacionados con la transmisión del conocimiento, con sus propias formas de pensar lo educativo, con el manejo del propio campo disciplinario y, de manera más desarmada, epistemológicamente hablando, al reto de la construcción del conocimiento, punto nodal de su quehacer pedagógico.

La experiencia de algunas dependencias de la Universidad y fuera de ella, nos ha permitido constatar que éstos y otros problemas son vividos por los profesores que están en formación como por aquellos dedicado a desarrollar la tarea de la formación.

Esta situación ha motivado que en las instituciones educativas de todo el país se desarrollen proyectos y programas de formación de profesores de diversas concepciones teóricas y metodológicas; bajo un sentido pedagógico mismo que implica un vínculo entre las iniciativas de las reformas universitarias y de superación académica, surgidas a partir de la década de los 70's.

Estas iniciativas surgen como propuesta fundamental para la formación de recursos humanos universitarios respondiendo así al acelerado crecimiento de las instituciones de educación superior y elevar la calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje; lo cual, en el área del perfeccionamiento docente, conlleva a una estrategia específica que puede ser planteada como una reivindicación de la docencia como profesión donde la investigación sea la energía potencial en el proceso de enseñanza – aprendizaje; como herramienta intelectual básica para enfrentar con mayores elementos teóricos y metodológicos tanto su proceso formativo, como su propio ejercicio profesional, tan cuestionado hoy en día a los egresados de la universidad pública.

Un concepto frecuentemente manejado en algunos sectores académicos de la universidad apunta que enseñar es por lo menos comunicar resultados de investigaciones cuando este último es falso entonces la docencia solo se entendería como un espacio donde se transmiten conocimientos acabados y cerrados convirtiéndose así en una noción más pobre y restringida que pueda darse.

Así la transmisión convencional de conocimientos basada principalmente en una lógica formal explicativa, no permite que la enseñanza sea subscrita a una



epistemología posibilitadora de la aprehensión de la realidad, la cual implica una restructuración de la construcción del objeto del conocimiento, a partir de una lógica de descubrimiento que permita articular campos disciplinarios, y analizar los fenómenos que se expresan en diferentes niveles y dimensiones de la realidad educativa.

De ahí la necesidad de la relación entre la teoría del conocimiento y la enseñanza. Como afirma el Doctor Zemelman en cuanto a la teoría del conocimiento que tiene una función en el cumplimiento de la enseñanza, en la medida en que pueda ayudar al docente a colocar sobre la mesa la discusión de los problemas sobre la construcción del conocimiento que se transmite.

En este mismo sentido y parafraseando a Block habría que establecer una diferencia entre lo que es un producto de lo que es un producente, siendo esta diferenciación una clave importante para el accionar docente. Un conocimiento no es solo algo dado, no es solo un producto; es también una manera de pensar ese producto y por lo tanto de recrearse como producto o crear a partir del otro producto.

La distinción es fundamental en la docencia universitaria ya que los docentes no pueden continuar enfrentando al alumno solo con un producto acabado, por el contrario existe la necesidad de promover el desarrollo de habilidades críticas y creativas que puedan transformar los productos (aprendizajes) en algo abierto a nuevos contenidos, recrear la teoría y no repetir mecánicamente lo que dice un libro o lo que dice el profesor. Más aún el alumno hay que enfrentarlo en situaciones y experiencias que enseñen formas de construir el pensamiento, contextos que desarrollen y develen lógicas de pensamiento que posibiliten los descubrimientos antes o diversos textos con mucha información, pero que en definitiva, se le indigesta teóricamente en lugar de ejercitar la inteligencia.

Así una docencia crítica y creativa necesita dar cuenta tanto del proceso como de los resultados de cualquier fenómeno educativo lo que propiciaría una docencia universitaria capaz de rehacer o replantear investigaciones que permitan develar la lógica del descubrimiento del proceso del conocimiento. Este planteamiento tiene el propósito de superar un vicio muy adentrado en el proceso de enseñanza – aprendizaje: donde el sujeto sabe, pero no aprende hacer progresar su saber.

La profesionalización del ejercicio docente, a través de su formación como docente debe aportar y fundamentarse bajo elementos cuya construcción de un marco teórico del proceso educativo que le permite detectar problemas y proponer soluciones a las tareas académicas propias de las instituciones de enseñanza media superior y superior lo que significa reconocer niveles y tipos de la práctica docente cuya transmisión de conocimiento en su disciplina y el análisis lógico de su organización sea importante en la tarea formativa del profesor.

La profesionalización de la docencia consiste simplemente en utilizar las técnicas y estrategias de investigación práctica de las habilidades intelectuales del docente en la búsqueda del conocimiento y los métodos básicos de la información necesaria **dentro de una rama del saber** mismo que un estudiante común con esas técnicas y modalidades le permitan el desarrollo de un carácter metodológico la superación de sus capacidades en la tarea de encontrar el mismo, y por sí mismo, el conocimiento.

La docencia está condenada por tres constantes indisolubles entrelazadas: "el que aprende a indagar (sujeto cognoscente)", "el que enseña a indagar (docente)" cuya función es el protagonista y el promotor permanente que impulsa y sostiene el concepto de formación que puede echar mano de los recursos de la investigación para alcanzar el doble propósito de su autoinformación y autoformación; "la cosa indagada (objeto de indagación)".

Pero la universidad no solo es una escuela, en el sentido convencional de instancia transmisora de saberes, sino alta escuela, que además de la tarea de transmisión cumple con la muy importante misión de crear y recrear el conocimiento, mismo que nutre el contenido y orientación a la propia docencia. La profesionalización de la docencia, es entendida esta, como el proceso por medio del cual el personal académico de la universidad adquiera una formación teórica, metodológica e instrumental para ejercer, explicar y transformar su práctica educativa cuyo punto de partida es el análisis fundamental de la formación como objeto de reflexión de la construcción y finalmente como eje de transformación.

La meta primordial de la docencia se orienta hacia el abordaje de determinados objetos de estudio, con un mayor reto de enfrentar al docente tanto en su proceso formativo como en su práctica concreta es decir pretende el desarrollo de la habilidad de enseñar a aprender.

La actitud del docente será en todo momento, la de hacer que el estudiante actúe siempre por sí mismo "que vuestro alumno, decía Rousseau, no sepa algo por que se lo habéis dicho, sino porque lo halla comprendido por sí mismo; que no aprenda la ciencia, sino que la cree, que viva su proceso y devenir.

En toda experiencia de enseñanza aprendizaje que busque comprender y explicar el hecho educativo debe interesarse en las evidencias del aprendizaje, lo verdaderamente formativo es la posibilidad de recrear las experiencias significativas en las nuevas situaciones de aprendizaje que además permitan la ejercitación de la especulación que le permita realizar una gimnasia intelectual donde contemple la forma inmediata de la actividad de la razón.

La docencia bajo esta perspectiva conlleva a la construcción y la transmisión del conocimiento por lo tanto tiene su manifestación principal en el proceso enseñanza – aprendizaje una dirección ejercida por el profesor en su ejercitación de su aprendizaje

y del alumno en su proceso formativo de este cuyo aprendizaje consiste en descubrir nuevas transformaciones de su práctica docente y de sus condiciones lo que significa descubrir, desentrañar, y explicar los alcances de las posibilidades del estudiante, y que de esta manera se conviertan en herramientas e instrumentos para su propio desarrollo de la personalidad.

Este punto de vista es importante en cuanto a la naturaleza del aprendizaje y su transparencia, este será más real si se aprende apropiadamente, es decir de acuerdo con las condiciones favorables que prevalezcan al aprender. El aprendizaje no solo debe conducirnos alguna parte, sino permitimos seguir todavía mas allá con mayor facilidad, y si fuera posible con satisfacción.

Por ello, en el siguiente capítulo se abordarán las características formativas y la trayectoria de la formación y de la formación docente, como base para la orientación e instrumentación de estrategias que responden a las necesidades de formación para el desarrollo del sistema educativo nacional.

Mismo que a través de la acción educativa al ejercitar las potencialidades del sujeto en sus múltiples dimensiones lo personaliza y lo socializa en una dinámica interrelacional generadora de actitudes, comportamientos y capacidades que permiten la inserción social.

## CAPÍTULO III

### **LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR COMO PROCESO PERMANENTE EN EL QUEHACER EDUCATIVO.**

Dentro de la tercera etapa del presente estudio, la formación docente hace presencia dentro de la problemática educativa y cobra especial énfasis como una de los medios para los cambios cualitativos de los procesos de la educación. Para abordar esta temática se puntualiza algunas dificultades de índole social e institucional aún presentes en la actualidad en nuestra sociedad; posteriormente me referiré a recomendaciones de diversas organizaciones internacionales cuya reflexión permite replantear la postura de la formación docente ante planteamientos y políticas institucionales, ante diversas corrientes del pensamiento, sucesos cotidianos de la vida aúlica y social; con el propósito de generar planeamientos que destacan su carácter axiológico en una perspectiva de reflexión, que constituyen todo un reto en el campo de la educación y por ende su acción del pedagogo dentro del proceso eminentemente social.

#### **3.1.- Esbozo histórico de la formación docente en México.**

La educación superior es actualmente objeto de distintas recomendaciones políticas – que abordan, entre otros temas, el de la formación de profesionales y del currículo universitario – emitidas por diversos organismos internacionales, tales como la UNESCO y el Banco Mundial, por los tratados comerciales en los que participa nuestro país. Todo ello en el contexto de la problemática que caracteriza actualmente a las universidades latinoamericanas y de los procesos de cambio en que están insertas ante la demanda de distintos sectores.

A partir de un diagnóstico y propuestas de cambio de la educación superior, ubica problemáticas, en las tales como la desvinculación del sector productivo o la

poca participación en el contexto internacional de ciencia y tecnología, las que indican que no se está respondiendo a las necesidades actuales; como lo establece la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), que además subraya la necesidad de modificar los estilos de gestión educativa para enfrentar los requerimientos que marca la transformación productiva, la democratización política y la equidad social, derivándose una estrategia para articular una reforma educativa cuyo objetivo es:

Formar ciudadanos modernos, capaces de ejercer plenamente la ciudadanía, con una visión de solidaridad social y de logro de competitividad que apunta a la adquisición de las necesarias para desempeñarse productivamente en el mundo moderno, todo ello orientado a que América Latina se inserte exitosamente en la economía mundial.<sup>50</sup>

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), considera que la educación superior debe ser pertinente en el sentido de que la sociedad requiere graduados capaces de actualizarse constantemente y adquirir conocimientos nuevos para dar respuesta a necesidades sociales y económicas existentes o emergentes. Por lo que se sugiere educar alumnos no solo con una formación profesional amplia para adaptarse a las necesidades cambiantes de la sociedad y, posteriormente, especializarse sino también formarse en valores éticos, morales, con plena conciencia de los problemas culturales, ambientales y sociales, con un espíritu cívico de participación y con capacidad de generar empleo o autoemplearse.

De tal manera, la educación superior requiere reestablecer programas que fomenten la capacidad intelectual de los estudiantes, su aprendizaje autónomo y de pensamiento crítico, mejorar el contenido Inter y multidisciplinario de los estudios y

---

<sup>50</sup> CEPAL – UNESCO : Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile, 1992 p.55.

aplicar métodos pedagógicos que aumenten la eficacia de la experiencia de aprendizaje, en especial considerando los avances de las tecnologías, las comunicación y la formación en el servicio.

Para superar la calidad de la educación superior se ha mejor el personal docente, la investigación, los programas a brindar una mayor atención a los procesos de formación profunda y humana a los estudiantes del ámbito universitario, a fin de establecer un nuevo pacto que haga factible que los profesionales puedan articularse a distintos espacios sociales para ejercer sus funciones.

También recomienda la UNESCO, en la continuidad de un proyecto basado en la revisión de propósitos, fines y formas de financiamiento de las universidades públicas, en el que el desarrollo económico se de con un equilibrio social, considerando la democracia, la tolerancia, el respeto mutuo para sostener un desarrollo social-humano sostenible, en donde este tipo de universidades tiene un papel social importante (C.Tunnermann:1995), no solo como formadores de profesionistas que ciertos sectores económicos y sociales demandan, sino también de investigadores de alto nivel y de intelectuales.

En este contexto de recomendaciones externas, adquieren significado incursionar en los diferentes posiciones que sostiene o marca escenarios reales e hipotéticos tendenciales acordes con los proyectos políticos y económicos y visiones del mundo que le sostienen, por lo que sin pretender que sean exhaustivos, sino con el propósito de tener un marco referencial para abordar el tema, se realizara un análisis reinterpretativo de escenarios tendenciales, afín de ubicar algunos de sus rasgos con respecto a la formación de profesionales en la educación universitaria. Por lo que, a partir de movimiento revolucionario de 1910 se gesto un tipo de espíritu intelectual: la apropiación de la cultura universal con personalidad propia y sin perder la autenticidad, con la finalidad de lograr la integración y la unidad nacional,

la reorientación de la estructura interna de las instituciones educativas y el fomento de la formación académica pedagógica de maestros y educadores.

Cabe mencionar que la idea de construir una sociedad más justa, fue característica distintiva de la generación del 29 que fue integrada por escritores, profesores, ideólogos: como José Vasconcelos, Martín Luis Guzmán, Alfonso Reyes, Octavio Paz, Elena Garro, Leopoldo Zea, José Revueltas y Francisco Larroyo, este último, es pertinente puntualizarlo por su influencia humanística en la educación mexicana y en la formación de profesionales de la educación. Larroyo se identifica en el campo de la filosofía, con el personalismo crítico, al proponer a la persona como elemento clave de toda existencia y de la cultura, su propuesta pedagógica gira en torno a concebir la formación del hombre dependiente de un ideal educativo, determinado por la reflexión filosófica, es decir derivado de un carácter valoral y cultural del hombre en cada momento histórico.

Así mismo, señalo como deficiencias y vicios de la educación nacional: el desorden del sistema educativo, la concepción naturalista de la educación superior (que sobre estima la ciencia natural sobre la humana); el abandono del proyecto humanista en la formación espiritual de los educadores y educandos de todos los niveles y, el descuido y atraso de la educación normal.

A través de la Pedagogía Social (ciencia de transformar sociedades), sirvió de sustento filosófico, pedagógico y académico de la reforma educativa que propuso Larroyo; para este problema general es educar al que piensa, siente y quiera la convivencia social. La educación se convierte, así, en el "taller del alma nacional" en donde se formarán voluntades rectas, sólidas y clarividentes (Pérez: 1993).

Se propuso sacar a la Pedagogía de su ámbito tradicional; el de la formación de profesores y elevarla al nivel de una teoría de la formación del hombre. En síntesis, concebirla como una ciencia vinculada con la filosofía, la Psicología, la Antropología,



Capacitación, Orientación Vocacional y la Administración, en la búsqueda de fundamentos teóricos y metodológicos de la Pedagogía como Ciencia de la Educación. Dicha propuesta se plasmó en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras.

Para la década de los setenta, el aislamiento de la orientación filosófica-pedagógica de Larroyo, se empezó a cuestionar la formación "especulativa" para dar paso a una nueva generación pragmática en aras de la modernidad. En esta década, en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras se modifica el plan de estudio para dar cabida a la tecnología educativa<sup>51</sup> y la legitimidad se fundamentaba en la subestimación de las propuestas que fueran acordes.

Los setentas fueron también años de esperanza, se concibió a la educación como inversión y la escolaridad representaba un cambio en la productividad nacional lo que impactó, de manera sustantiva, el viraje de lo pedagógico en las universidades como proyecto basado en la filosofía se transita a una como función real avalada por la sociología y la Psicología ( Furlán:1994).

Es obvio que durante el debate generado por la innovación de planes de estudios, durante los setentas, existían dos temas centrales cancelados:

- ❖ El compromiso de la universidad con los sectores amplios de la sociedad, mas allá de todos los formulismos que la nueva sociología incorpore al debate curricular, y
- ❖ La necesidad de fomentar el trabajo participativo entre los docentes, entre docentes y alumnos. Lo cual significa promover perspectivas de trabajo grupal.

---

<sup>51</sup>Peralta Silverio, Mauro G;" Didáctica, un elemento de cambio en el proceso de la formación docente".1994. p.67. Lo rescatable reside en que sus elementos permite organizar y plantear una educación masiva, al mismo tiempo el docente le aportan instrumentos para evitar la improvisación, en cuanto el alumno le permite saber cuales son los conocimientos y habilidades mínimos a adquirir, es decir, únicamente conductas específicas.

En realidad, se pretendió modificar la concepción que tiene el docente de su trabajo, para la cual se recurrió a darle cursos de formación en los que fundamentalmente se incorporaba la Pedagogía y la expresión de la misma en concepto como "objetivos de aprendizaje", "modificación de conducta", etc. Sin embargo esta perspectiva tiene muchas dificultades para hacer asumidas por los maestros. McDonald<sup>52</sup>, incluso argumenta que en parte se debe a que los elementos centrales de la Pedagogía pragmática chocan con la idiosincrasia de nuestro medio.

La formación pedagógica-didáctica de los profesores de enseñanza media superior y superior constituye uno de los problemas más serios y desatendidos que se vive en la UNAM y las demás instituciones similares del país.

Si bien es cierto que hasta los años setenta la UNAM contaba con una Dirección de Profesorado, las funciones de ésta no eran sustento de un programa específico de formación o actualización didáctica de los profesores.

Durante el período en que se crearon el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (1969) aparecen otros centros y unidades académicas en el ámbito universitario (Clates, Acatlán, Iztacala, Didáctica etc.) que también se abocan a la tarea de formar profesores.

Al respecto se puede decir que existen etapas más o menos caracterizadas en los programas de formación<sup>53</sup> a saber:

- La primera etapa estuvo dirigida a la capacitación y actualización de profesores. La actividad realizada se orientó fundamentalmente a proporcionar al docente elementos técnicos para conducir al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta etapa se caracterizó por la organización de cursos

<sup>52</sup> Cfr. Sacristán, G, "La enseñanza. Su teoría y su práctica", Akal, Barcelona, 1988.

<sup>53</sup> Areondo, M; "La formación del personal académico", Perfiles educativos, num.8, 1980,p.40 y 41

- eventuales, mesas redondas, simposios y coloquios, la elaboración de textos de enseñanza programada y otros materiales. Esta etapa se ubica entre 1969 y 1972 aproximadamente.
- La segunda etapa se inicia en 1972, con la puesta en marcha del Programa Nacional de Formación de Profesores de la ANUIES. Esta se cierra en 1975, y se caracteriza por la atención prestada tanto a las universidades de los estados como a la propia UNAM. Se trata aquí de un primer acercamiento del profesorado a cuestiones educativas y particularmente didácticas; se elaboran manuales de didáctica general y de didácticas especiales y se desarrolla la línea de la tecnología educativa. Durante esta etapa se intentó y se consiguió en parte, una vinculación más orgánica con escuelas y facultades de la UNAM, y se promovió la creación de secciones de didácticas en las mismas. En cierto número de universidades de los estados se establecieron centros de didáctica o departamentos, que en algunos casos se convirtieron en maestrías para el ejercicio docente.
- La tercera etapa de 1976 a 1982, dentro de la UNAM se caracteriza por la búsqueda interna del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE:1977) para adecuar mejor el trabajo de formación del personal académico a las nuevas circunstancias universitarias y a la realidad socio-económica y cultural del país. La evaluación del trabajo realizado de 1972 a 1975, llevó a replantear la organización interna y a reestructurar los servicios educativos. La tendencia cada vez mayor a la "profesionalización de la docencia universitaria", hizo necesario que los esfuerzos se encaminaran a buscar formas de apropiarla, a partir de la formación misma de profesores.

Por otra parte, el interés de estos y de algunas dependencias académicas motivo que se buscara la manera de propiciar una formación más amplia del personal académico universitario, bajo un enfoque interdisciplinario y procurando reforzar el vínculo entre docencia e investigación.

La profesionalización de la docencia dentro de la tercera etapa pretende ampliar los marcos conceptuales y teóricos de la formación de profesores; los programas adquieren una estructura curricular acabada, los eventos tienen mayor duración y mayores exigencias académicas, el énfasis se centra en el problema de la teorización de la docencia y educación, buscando incluso ampliar sus enfoques multi e interdisciplinarios que explique el fenómeno educativo desde diferentes perspectivas teóricas; por lo que da pauta en el siguiente apartado en abordar la temática misma que estructura la formación didáctica de la ENEP Aragón a partir de la renovación curricular en el 2003; mediante el estudio "los docentes de Pedagogía y los concursos de oposición en la ENEP Aragón y el diagnóstico preliminar" aunado a los fundamentos y propósitos del proyecto de modificación del Plan de Estudios, conforman el marco del que se derivó la propuesta de formación y actualización docente, denominado formación de formadores en el campo pedagógico; la cual consiste en analizar y evaluar su práctica profesional: la docencia, es decir, propiciar un proceso de formación y actualización en lo disciplinar y educativo, así como la transformación de su práctica docente a través de una preparación teórica, metodológica e instrumental que contemple los fenómenos que se dan en el aula, la institución y la sociedad.

### **3.1.2.- La formación docente: Iniciativa de los setenta, deterioro en los ochenta,**

A partir de la última década, hasta hoy en día la política educativa relacionada íntimamente con la derechización que se observó en el país, la cual respondía al pensamiento occidental-entre otras variables expresiones se encuentra un nuevo integrismo religioso, la revalorización del papel de la familia como célula básica de la sociedad y reinstalación de la llamada cultura occidental; mientras que en el plano económico su expresión central se encuentra en un proyecto fondomonetarista que

se concentra en una liberación de la economía, deja libre el flujo de la oferta y la demanda y venta de empresas estatales junto con la priorización de los intereses de capital extranjero.

En este contexto y con el "triumfo" del nuevo orden internacional se acrecienta la opresión del hombre por vía de los procesos ideológicos, sociales, económicos y tecnológicos al imponer un cambio en valorizaciones que el proceso social e industrial asigna a la educación.

En los años 50' y 70', la educación fue pensada como un motor en el país, lo que se tradujo en la expresión como factor que promueve la justicia social que buscaba coadyugar a distribuir un bien cultural entre el mayor número de mexicanos, y a la vez preparar la mano de obra que se requiere para el proceso de industrialización del país. De manera contraria desde la década de los 80', con la plena asunción del pensamiento neoliberal se sostiene que la educación es vista fundamentalmente como una actividad ineficiente cuyo costo económico a cargo **fundamental** del Estado no es totalmente justificable. Ahora se considera que el **acceso a la educación** debe estar circunscrito solo aquellos que tiene posibilidades ( económicas e intelectuales ) para acceder a ella, se juzga la eficiencia del sistema educativo por medio del empleo que puede obtener el estudiante al egresar.

Se considera así que existe una relación mecánica y directa entre la formación y el empleo, que la disfuncionalidad expresada en el desempleo de egresados significa que las instituciones educativas no atienden a demandas que parecen claras, racionales e incuestionables por parte del empleo.

Esta cuestión, con base a la teoría del capital humano, reiterada dentro del Plan Nacional de Desarrollo (1982-1988) y retomada en la XXIII Reunión Ordinaria de la Asamblea de la ANUIES, estableciendo una propuesta de formación de jóvenes con

la perspectiva de un trabajo digno y remunerado<sup>54</sup>, que incluso son sustentadas en el Programa de la Modernización Educativa (1988-1994).

Dichas posturas "modernizadoras" establecidas en la llamada revolución educativa (1982-1988) que promovió la descentralización administrativa de la educación y en el cambio radical efectuado en los planes de estudio de la educación normal (1984).

Sin embargo, tras los improvisados documentos entre ellos el Programa para la Modernización Educativa, de diagnóstico general de todos los niveles educativos que asumen la importancia académica de la evaluación estableciendo criterios generales para todas las instituciones públicas del país, con mayor interés en el nivel superior, estipula el documento "La evaluación de la educación superior": la modernización de la educación tiene un eje sustantivo al que se le ha dado poca importancia-la transformación de la formación y el trabajo docente.

Aunque, la formación docente haya sido considerada en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deportes (1984-1988), a través de la promoción de dos programas:

- El Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES) en versiones de 1984 y 1985, que mediante el primer programa "Formación y actualización de profesores para las instituciones de educación superior", que mediante concursos de profesores de diversas instituciones universitarias y tecnológicas se promovieron dos subprogramas:
  - a) Actualización disciplinaria, con la realización de los Programas Nacionales de Formación de Profesores de Física, Matemáticas, Biométricas, Lectura y Redacción, y Ciencia Sociales;

<sup>54</sup> Ruiz del Castillo, Amparo. "Crisis, Educación y Poder en México". Ed. Plaza y Valdés. 1999 p.80.

- b) Desarrollo de la capacidad pedagógica, del que se desprendieron los Programas Regionales de Formación de Recursos Humanos para la Formación de profesores (PRFRHPFP) y el Programa de Formación de Especialistas en Investigación Educativa, desarrolladas en 1985 y 1988; y el
- El Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), aprobado en la sesión de ANUIES, en Colima, en octubre de 1986; que prende ser un marco de referencia y orientación para las instituciones de educación superior.<sup>55</sup>

Por otra parte el discurso de modernización de la educación, recurre a promover esta imagen académica de formación "mejorar el sistema de formación de profesores" que en la realidad el docente se encuentra inmerso en una política ligada a los salarios, apoyada por la ingeniería social desarrollada en la década de los 50' en las fábricas estadounidenses y más tarde empleada en la modernización de Japón.

Por lo que los docentes son dependientes a bajos salarios, sobre todo si se atiende a la formación y experiencia que reclama su función, así como depender de evaluaciones por instancias independientes a las establecidas o aceptación de diversas condiciones laborales, por diversos estímulos económicos.

La necesidad de evaluar a las instituciones de nivel superior, a promover mayor racionalidad, eficiencia y eficacia, y de profesionalizar a los docentes vía el posgrado preferentemente y la actualización; generar procesos de evaluación y estímulos, reconocimientos y reordenación del funcionamiento interno de las instituciones, para así consolidar la investigación en relación a las prioridades nacionales.

---

<sup>55</sup> Aroche Sandoval, Susana.(coord.) "La formación de profesores en las universidades públicas de los noventas", ENEP-A/UNAM, México 1994. p 17

Dentro de las políticas modernizadoras, la docencia ha repercutido de diversas formas en el trabajo docente, mismo que representa una de las actividades básicas, que en contraparte la relación maestro-alumno se ha convertido en algo impersonal que limita la posibilidad de participar activamente en la generación de conocimientos y disminuye a su vez, el control del docente sobre el aprendizaje de los alumnos. La docencia se convierte en productora y reproductora de vicios que van en decremento de una formación académica crítica y de un desarrollo intelectual de los estudiantes acorde con las exigencias de nuestras épocas y del mundo profesional donde van a ejercer la profesión.

El profesor de educación superior es hoy un docente cuantitativo y cualitativo distinto al catedrático liberal de la universidad de la quinta y sexta década. La educación superior se convierte, en un mercado de trabajo que absorbe a sus propios egresados generando un proceso de expansión que cambia al docente como sujeto y la docencia como profesión.

De tal manera, en la segunda mitad de la década de los 80' el trabajo del docente, se ha convertido en un mercado deteriorado, devaluado, que se ha ido proletarizado.

Ya que en los años 90', la tendencia es liberalizar y privatizar, el Estado poco a poco se desentiende de todo, todo lo devuelve a la sociedad civil. Nuevamente el problema de la tenencia de la tierra (artículo 27 constitucional), de las relaciones obreras-patronales (artículo 123) y el de la educación (artículo 3) se retoman y se replantean en el juego de la privatización y de la libre empresa<sup>56</sup>.

Sin embargo, a pesar de la prioridad reconocida a la formación docente como estrategia de elevación de la calidad de la enseñanza superior, su cobertura es

---

<sup>56</sup> Con relación a ello, el diario oficial de mayo 16 de 1989 establece la ley para promover la inversión extranjera, creando empresas incluso en el sector de servicios y áreas estratégicas, como es la educación. *Ibidem* p.18.



condicionada por la burocracia universitaria y la subsistencia de la concepción liberal de las profesiones dentro de la modernización.

La educación progresiva es rechazada privilegiando en la formación docente la especialización solo en las asignaturas o en los contenidos, dejando de lado una preparación pedagógica y didáctica.

La formación profesional se ha dejado de valorar únicamente con relación a un saber en sí mismo, ahora su valor esta en función de cuadros profesionales que contribuyen al desarrollo económico y social del país, existiendo un debate entorno a esta función de las universidades.

A partir de algunos elementos señalados, relativos al fomento de la formación docente podemos afirmar que las dificultades que aún enfrenta la educación mexicana y que deben solucionarse para acelerar el proceso de desarrollo socio-económico del país <sup>57</sup>son:

- Analfabetismo tradicional y funcional.
- Rezago escolar, es decir, la falta de oportunidades para muchos mexicanos de asistir a la escuela.
- Planes y programas de estudios obsoletos que pretenden que los alumnos sepan todo de todo, pero en general ignoran todo de todo.
- Bajo presupuesto educativo en términos reales y porcentuales en relación con el P.I.B.
- Deserción, abandono y reprobación escolar.
- Desprofesionalización de los profesores por exceso de trabajo y bajo nivel académico.
- Factores negativos que inciden en el proceso enseñanza – aprendizaje, con la desigualdad de distribución de ingresos y los factores sociales entre otros.

<sup>57</sup> Méndez Morales, Op. Cit. p 66.

-Masificación de la enseñanza .

Por lo tanto y con referencia al sexto punto señalado, la educación demanda ser integral y favorecer la movilidad social, tomando en cuenta la oportunidad educativa para todos; es decir, cambiar el modelo educativo mexicano, por uno que haga énfasis en la descentralización, valorando más lo cualitativo que lo cuantitativo favoreciendo una vida libre y democrática para los mexicanos.

Como hemos mencionado las acciones institucionales de los últimos treinta años encaminadas a la formación docente promueven un acercamiento a la problemática educativa a través del personal docente, el cual se ha vinculado de manera creciente y conciente a la investigación que contribuirá al proceso continuo de su formación con la posibilidad de recuperara al docente como intelectual, que se da en la institución y fuera de ella; que no se limita a la participación de los maestros en eventos diseñados explícitamente para tal fin (llámese cursos, conferencias, estancias académicas, especializaciones, posgrados, etc). La formación cobra su sentido desde la historia personal del docente su experiencia laboral, sus actividades extrainstitucionales, culturales, familiares, recreativas, relaciones socioprofesionales, en fin, de todo lo que lo van a constituir como sujeto al interior de determinada organización académica y en un contexto socioeconómico y político específico que caracteriza su práctica educativa.

La formación implica entonces una práctica de intervención en el contexto y en las condiciones en las que la docencia se realiza y una lógica de reconstrucción crítica de la propia praxis<sup>58</sup>.

El campo de la formación docente dentro de nuestro estudio, no puede reducirse solo en diseño de eventos formativos y evaluativos, pues reclama la necesidad de una construcción y un conocimiento-saber-sobre la práctica docente y la práctica

<sup>58</sup> Aroche Sandoval. Op. Cit. p. 32.

formativa, que posibilite una práctica de formación que recupere su complejidad – hacer – (que a la multicausalidad de los aspectos institucionales y extra institucionales que entran en juego en el acto educativo) para diseñar acciones, diversas y originales que permitan al docente transformar su quehacer. Estos saberes y haceres irán constituyendo un poder colectivo, desde los profesores y formadores involucrados, que hagan viable cierto proyecto de universidad pública.

Es necesario construir éste poder académico que parta de la reflexión crítica de hacer y de la elaboración teórica, que transforma un hacer en un campo del saber, produciéndose así un saber y un poder sobre el campo de la práctica docente institucional y socialmente situado; el cual como punto medular de éste estudio será desarrollado en el siguiente apartado como elemento estructural prioritario de la vida académica institucional y personal del docente.

### **3.2.- La formación docente en educación superior como proceso continuo.**

El surgimiento de la formación docente como tal, retomada bajo enfoques hegemónicos, surge en México a través de diversos organismos públicos, a partir de 1969, que alejados de proponer verdaderos elementos teóricos, conceptuales, filosóficos que permite sensibilizarse ante la realidad, con miras a una capacidad reflexiva en los docentes de nivel medio y superior, afirma la carencia de la conceptualización de la formación docente y su entorno que aun se crea tras las necesidades sociales, económicas y políticas.

La UNAM en un principio, y luego otras universidades públicas se orientan bajo el enfoque liberal para la formación de los profesores, caracterizada ésta en base al progreso y desarrollo, enfatizando la eficiencia en el saber para el control de los procesos sociales y naturales que el hombre necesita dominar, se origina para ello en

facultades o departamentos de acuerdo a sus disciplinas que se derivan de los objetos de estudio.

Debido a ello, los profesores que laboran en la misma universidad, cuenta con una formación profesional en algún campo de la ciencia o de las humanidades, pero carecen de una formación profesional para el desarrollo de los procesos educativos en el ámbito de la docencia.

De esta manera, el campo de la formación de profesores se consolida a partir del valor central que va a predominar hasta la actualidad que es la formación para la docencia, la cual se sitúa en lo referente a la formación, para la enseñanza, ó en su equivalencia la formación pedagógica.

La formación pedagógica, relacionada como valor fundamental de los docentes universitarios, desde los aportes teóricos de Bordieu, permite que este campo empieza a estructurarse lo que inmediatamente se ubican los agentes que detentan el capital cultural en juego de los pedagogos.

Sin embargo, de acuerdo con Tenti<sup>59</sup>, que señala que los campos educativos se caracterizan por su baja autonomía relativa su poca estructuración interna y por un cierto desprestigio científico de sus productos. La baja autonomía, ubicada por el autor, en la influencia que tiene el Estado, en la emergencia de los campos educativos por la vía del financiamiento y prosupuesto, por la dirección política-académica que les pretende imprimir. Por otro lado, la baja autonomía relativa se expresa por la facilidad de ingreso y permanencia de agentes externos al campo como son los profesionales de otras áreas científicas que hacen vulnerables los campos educativos limitando su estructuración interna.

---

<sup>59</sup> Vid. "El campo de las ciencias de la educación: elementos de la teoría e hipótesis para el análisis" Carrizales, Cesar y Alvaro Arreola. "Política de la investigación y producción de la ciencias sociales en México. Universidad Aut. De Querétaro. México 1984.

Paralelamente, dentro de los campos educativos en sus inicios tienen las características de desarrollarse como campos de múltiples prácticas y solo después se convierte en campos epistémicos; es decir, se desarrollan acciones de análisis e investigaciones acerca de éstas prácticas.

Con base a ello, se origina de manera importante la presencia de otros profesionistas de las ciencias sociales (psicólogos , sociólogos y comunicólogo) que de igual manera reclama el derecho a detentar la posesión del capital cultural necesario para el desarrollo del campo educativo, argumentado un mayor prestigio científico de sus disciplinas.

Si bien es cierto, que la pedagogía se conforma por áreas de otras disciplinas para su fundamento y desarrollo revitalizador de su pensamiento educativo, mismo que a través de la formación pedagógica como parte medular del amplio proceso educativo, origina prácticas de diversos enfoques de las disciplinas para las concepciones educativas.

Así mismo, dentro de lo educativo la formación docente da cuenta de la docencia se vincula a ella desde sus objetivos, propósitos y contradicciones que se dan no solo en el interior, sino también en el exterior de la docencia. Por ello es necesario una formación intelectual entendida como la actitud que asume el sujeto y las actividades de carácter cognoscitivas eminentemente humanas como la actitud filosófica reflexiva y teórica.

Así como la formación pedagógica que conlleva al sujeto ha entender a la educación como fenómeno social, al mismo tiempo observar las relaciones que se dan entre las diferentes disciplinas pedagógicas. Esta última afirma Díaz Barriga se debe posibilitar al sujeto en tomar y reconocerse como un intelectual, permitiéndole al sujeto observar una amplia gama de teorías que dan cuenta de lo educativo; manejar, comparar, elaborar posiciones sobre conocimiento y, sobre todo elaborar un propio

conocimiento, ya que la formación pedagógica hace referencia a una formación integral en la educación como disciplina, la cual forma parte de las ciencias sociales.

Retomando lo anterior, hablaríamos de un docente capaz de crear conocimientos, no solo reproductor, sino aplicador de los mismos, con tendencias no sólo a nivel teórico o conceptual, sino el producto de las relaciones sociales con vía a una formación social. La necesidad de una formación teórica al interior de la formación docente favorecerá una formación pedagógica desde las diferentes disciplinas, provocando una explicación en cuanto a lo que ocurre en su realidad y la ubicación del docente dentro de las necesidades sociales. Por lo que se coincide con Díaz Barriga, en referencia a la formación teórica como parte esencial de la Formación Pedagógica: "la formación teórica en el ámbito educativo cada vez se hace más imprescindible, más relevante, ya que a través de este aspecto, el estudiante (docente) puede recuperar un espacio por su propia formación intelectual"<sup>60</sup>.

Ahora bien, a través de la didáctica, el docente encauza los elementos teóricos que propicien un proceso de formación. El término "didáctica"<sup>61</sup> etimológicamente proviene del verbo griego *didasko* (enseñar, instruir, exponer claramente, demostrar), por lo que literalmente la didáctica significa: lo relativo a la enseñanza, a la actividad instructiva, lo que hace referencia a las relaciones que se dan al interior del proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>62</sup>.

Sin embargo, en la mayoría de los conceptos referidos a la didáctica, ésta parece como una herramienta para la enseñanza y es utilizada específicamente por

<sup>60</sup> Díaz Barriga, Ángel. "La formación teórica proporciona elementos para una formación intelectual". p. 30

<sup>61</sup> Se puede conceptualizar de diversas maneras, pues responde a las diversas teorías que la sustentan.

<sup>62</sup> Considerada como la célula fundamental de la didáctica, sin embargo una tarea que aparece ante nosotros, es observar qué relaciones se dan al interior del proceso por parte de quienes están en contacto con él.

el docente; por lo que esta visión parcial ya no da cuenta de cómo el sujeto elabora procesos de conocimiento, ni tampoco da cuenta de cómo se elabora y construye un conocimiento, tampoco establece una relación clara entre la enseñanza y el aprendizaje. Así pues, la didáctica debe alejar el encajonamiento de su acción únicamente al salón de clases, pues no es un instrumento, sino una disciplina de carácter teórico que tiene influencia en los procesos educativos y formativos también, al relacionarse no sólo a nivel áulico, sino institucional y social.

Un aspecto importante que no se debe olvidar es el referente a los fines ideológicos que subyacen en ella, en cuanto a las prácticas que actúan en el proceso enseñanza-aprendizaje, y educación a través de prácticas de reproducción de ideologías, de poder, roles para quien aprende y enseña, formas de certificación y evaluación que influye en la conducta y conciencia de los sujetos y por lo tanto repercute al mismo tiempo en la sociedad.

La didáctica dará entonces cuenta de prácticas que aparecen ocultas al sentido común, pues tiene alcances a tres niveles: social, institucional y al interior del aula.

a) **Social:** Cada sociedad en determinada época ha decidido qué saber es el necesario y se ha ligado de generación en generación. Es allí donde ha participado la didáctica. El conocimiento también es resultado de las relaciones sociales, que se han agrupado en ciencias, saberes, materias y que la didáctica ha tenido que reproducir, pero acriticamente.

Así pues, la didáctica y la educación son resultados y determinan las prácticas sociales, así tenemos que la didáctica no aparece aislada, sino que responde a los contenidos, objetivos y propósitos que están estructurados en el currículum<sup>63</sup>.

---

63 Peralta Silverio, Mauro.G La Didáctica un elemento de un cambio en el proceso de la formación docente; 1994, Tesis, E.N.E.P- A, P. 74. Por tal se entiende a la síntesis de elementos culturales, conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, dominantes y los que se resisten a tal dominación.

Se problematiza entonces cuando la didáctica está determinada y delimitada previamente a un currículum. Es allí donde tendría su acción e influencia la didáctica, analizando y reflexionando de qué manera puede ser un elemento de cambio ante estas imposiciones arbitrarias, retomando los procesos de formación<sup>64</sup> que escapan a la planeación del currículum y que surgen como resultado de la subjetividad de los sujetos que determina la personalidad, preferencia y un perfil del sujeto que debe ser tomado en cuenta por la didáctica, de tal forma que su acción sea verdaderamente formativa, sin olvidar los procesos reflexivos, intelectuales, etc.

b) Institucional: El institucional surge en la sociedad, una institución especializada, la escuela a la que le asignan funciones y objetivos delimitados como la observación, transmisión y acrecentamiento de la cultura. Por lo tanto las instituciones repercuten en la división social del trabajo y en los diferentes puestos ocupacionales, por lo que se prepara al sujeto para insertarlo en estos dos ámbitos. Así, la escuela —entre otras funciones— está encargada de preparar y dotar a la sociedad de profesionistas para satisfacer las demandas económicas y sociales de la misma.

Para cumplir su objetivo cuenta con una serie de funciones y finalidades específicas que son plasmadas en los planes, programas, normas que deben ser acatadas y cumplidas por sus miembros, la escuela supone la existencia de tres elementos fundamentales: docente (mediador entre las normas y contenidos que deben inculcarse e imponerse a los alumnos), alumnos (cumplidor de normas sociales que se desean inculcar como obediencia, autoridad, disciplina, convivencia, etc.) y contenidos (elementos conceptuales a los que se debe arribar, que se manifiesta en el currículum y son producto de las relaciones sociales); todo esto considerado como células básicas del proceso enseñanza—aprendizaje que tienen delimitadas sus funciones y acciones al interior de la institución.

<sup>64</sup> En los procesos formativos, la didáctica tendrá su participación al propiciarlos, quedando los sujetos en capacidad de reflexionar sobre su propio proceso de formación y no el que el imponga el currículum. *Ibidem*, p. 74.



Por lo tanto, la institución—escuela produce desigualdades, por los resultados y por las características personales. Así encontramos elementos que debe tomar en cuenta la didáctica en los procesos de formación de los sujetos.

c) Aula: Lugar donde se hace uso y abuso de la didáctica teniendo mayor influencia sobre el proceso enseñanza—aprendizaje, ya que se clarifican perfectamente los roles para docentes y alumnos que son identificados tradicionalmente. Por lo tanto, el conocimiento funciona como la fuerza que concede poder al docente, ejercida en el salón de clases en donde tiene el poder de la palabra y del conocimiento<sup>65</sup>.

Por otra parte, el docente ha sido sólo un trasmisor—reproductor; sin embargo, se le considera como agente de cambio y emancipación ya que es un mediador entre las demandas sociales, institucionales y las necesidades de diversos tipos del alumno.

De aquí, la didáctica rescata la importancia de la labor docente y principalmente de la formación del docente, considerado como un agente de cambio, tanto en el proceso educativo como en las relaciones institucionales y sociales. El docente es factor importante siempre y cuando se le considere como un intelectual transformador (Giroux, 1991) capaz de reclamar espacios en las escuelas para el ejercicio de la ciudadanía crítica vía un discurso ético y político que replantea, en términos emancipadores, las relaciones entre autoridad y trabajo docente, entre escolarización y orden social<sup>66</sup>.

65 Glazman, Raquel; "La Docencia entre el autoritarismo y la igualdad". México, SEP. Editorial "El caballito", 1986. p. 14

66 Giroux, Henry A. y Peter Mac Laren; "Sociedad y cultura y educación". Antología No. 53 de la ENEP, plantel Aragón. UNAM, México, 1991. p. 73

En suma, la formación no sólo didáctica se reconoce como un proceso multideterminado y que se explica de diferentes maneras, que cambian junto con la realidad, determinando una cobertura a espacios de la educación a diversos niveles.

Asimismo debemos recordar que la didáctica en su inicio ha sido conformada por una serie de aportes, a lo largo de los siglos, de carácter teórico-técnico, hasta llegar a delimitarse en escuelas teóricas y corrientes con fundamentos teóricos-metodológicos que la han utilizado para diferentes fines.

Por lo que es necesario analizar las corrientes didácticas más significativas, para la comprensión del tema del análisis.

De acuerdo a lo anterior se puede hablar de escuelas o corrientes definidas en cuanto a la didáctica, pues aparecen perfectamente delimitadas y con procedimientos, objetivos y metodologías, así como un actuación docente perfectamente diferenciada.

En cada una de las corrientes o escuelas varía su concepción acerca de los elementos didácticos, todo ello en base a diferentes posturas teóricas que hace diversa su instrumentación didáctica por sus objetivos y metodologías variadas, por lo que es acertado hacer una revisión a las corrientes o escuelas más relevantes en cuanto su permanencia e impacto en el ámbito educativo.

### **La didáctica tradicional.**

La didáctica tradicional es sin duda una didáctica de tipo receptiva y mecánica del aprendizaje, produciendo una actitud pasiva y contemplativa del alumno.

Así el objeto de conocimiento está sobre el sujeto, éste debe apropiarse del objeto de conocimiento, no cuestionarlo, mucho menos construirlo, aun cuando el

alumno quisiera hacer lo contrario, carece de elementos e instrumentos para cuestionar y polemizar.

El fin de la enseñanza era preparar al sujeto para la vida adulta y la palabra el vehículo de transmisión, "para aprender y retener recurre a la repetición, se creía que su mejor instrumento era la memoria"<sup>67</sup>.

La labor del docente, en especial del buen docente, es aquel poseedor del conocimiento, que además de someter, mantiene la disciplina de los alumnos para vertir su saber, aquí se puede diferenciar los roles tradicionales del profesor y el alumno, el cual el primero es aquel que enseña y el segundo quien pide aprender; el aprendizaje queda reducido al aula como proceso mecánico y estático. Este tipo de enseñanza y educación favorece el autoritarismo y el dogmatismo, no para formar una conciencia sino para informar memorias, generando sujetos pasivos, acríticos, sumiso y por tanto fácilmente manejables<sup>68</sup>.

Dentro de la didáctica tradicional, se concibe a la evaluación<sup>69</sup> como una actividad terminal del proceso enseñanza-aprendizaje, es utilizada como un arma de intimidación y represión por el docente en contra del alumno.

Por otra parte hay una carencia excesiva de elementos y materiales didácticos, métodos y procedimientos aunados a que el docente no los utiliza con un cierto orden, gradual y oportuno, por lo que los recursos son cada vez más escasos: notas, textos, láminas, carteles, gis, pizarrón; empleados más de las veces sin criterios

---

<sup>67</sup> Hermoso Nájera, Salvador; "Ciencia de la Educación". Colección Nueva Biblioteca Pedagógica, Editorial Oasis, México, 1982. p. 245.

<sup>68</sup> Barco, Susana; "Lecturas en torno al debate de la didáctica y la formación de profesores". Antología de la ENEP, plantel Aragón, UNAM. México, 1990. (Introducción).

<sup>69</sup> La evaluación es considerada como acreditación que se logra cuando el alumno pueda reproducir lo que el profesor vertió anteriormente o quiere escuchar.

teóricos claros que permitan seleccionarlos, organizarlos y aplicarlos adecuadamente en cada situación de aprendizaje<sup>70</sup>.

En este sentido la didáctica es concebida como una técnica, como una herramienta que facilitará al docente la transmisión de autoridad, mediante la imitación y la amenaza que se ve concretizada en la evaluación que está en manos del docente.

Dicho lo anterior, observamos que la didáctica se confunde con una metodología, técnica, pero siempre encaminada a una fácil enseñanza y se olvida del aprendizaje de los sujetos, la cual varía según el manejo que le dé el docente, quien al igual que concebido como un instrumento, sin embargo no es la misma forma de entender la didáctica si no hay otras que se llevan a cabo.

### **La didáctica crítica.**

A partir de diversas críticas a la didáctica tradicional y a la tecnología educativa<sup>71</sup>, existe otra corriente didáctica llamada *crítica*, que a través de conflictos y contradicciones genera un análisis crítico, el cual permite entender una nueva concepción y actuación, para así llegar a un cambio de la realidad.

La didáctica crítica es una respuesta en construcción que se va configurando sobre la marcha, plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello.

---

70 Morán Oviedo, Porfirio: "Instrumentación didáctica" en "Didáctica General II". Antología de la ENEP, plantel Aragón, UNAM. México, 1988.

71 Peralta Silverio, Mauro G: "Didáctica, un elemento de cambio en el proceso de la formación docente", 1994. p. 67. Dentro de la tecnología educativa la didáctica es utilizada como un instrumento para predecir, modificar y evaluar, no conocimientos, ni actividades reflexivas sino únicamente conductas específicas. Maestro - técnico diseñador. Lo rescatable reside en que sus elementos permiten organizar y planear una educación masiva, al mismo tiempo al docente le aportan instrumentos para permitiendo que no haya improvisación, en cuanto al alumno le permite saber cuales son los conocimientos y habilidades mínimos a adquirir.

Esta corriente tiene su fundamento en la relación dialéctica, pues no habla de algo terminado, y a que todo está en un proceso de cambio. Tampoco se puede hablar de fragmentaciones, se tiene que abordar de manera total, ya que una problemática aparece ante nosotros de manera total, llena de contradicciones que hay que descubrir, e incluso la realidad es modificable<sup>72</sup>.

Esta corriente apoyaría nuestro objetivo al considerar no sólo elementos objetivos, sino también subjetivos del hombre y en este sentido nos apoyaríamos de lo que señala Bleger, cuando afirma que la totalidad es concebida como "una organización de manifestaciones en las que pensamientos, efectos y comportamientos son insolubles". En este sentido se hablaría de una formación humana, en donde se manifiesta como una totalidad, incluyendo elementos subjetivos (pensamiento, efecto, emotividad) y objetivos (comportamiento). En cuanto a los elementos didácticos, también hay un cambio en su concepción, se concibe al aprendizaje como grupal y se construye por develar las contradicciones que genera el conocimiento y la naturaleza de los conflictos que transforman a los hombre y a los procesos de cambio en la sociedad, de esta manera el aprendizaje adquiere una realidad social ya que se aprende con y por otros. El conocimiento es resultado de las contradicciones, conflictos y problemáticas del mismo hombre, que actúan de manera social; por lo tanto, el conocimiento es el resultado de las relaciones sociales; convirtiéndose en un instrumento de indagación y cuestionamiento de la realidad.

Por lo que la didáctica crítica se avocará al manejo y encauzamiento de estas contradicciones y ansiedades con apoyo de la Psicología; en especial con el psicoanálisis, que es una vertiente al interior de la Psicología que concibe al sujeto como un ser con carencias. Por lo que el conocimiento se construye entre docentes y alumnos mediante la confrontación de las experiencias personales de manera grupal, implicando el uso de capacidades cognoscitivas, por lo que el conocimiento es

---

72 Ibidem, p. 67

considerado como un aprendizaje espiral —es decir, algo no terminado— y constructor de un nuevo conocimiento.

En este sentido coincidimos con Margarita Pansza, en cuanto a que a la didáctica se le reconoce como factor de cambio y a que está en confrontación entre la teoría y la realidad, ambas se transforman mutuamente. Así, el sujeto tendrá que cambiar con la teoría su realidad propiciando un proceso formativo.

Así que la didáctica crítica no pretende dar verdades acabadas o absolutas, pues la realidad y los hombres no son estáticos, sino que se transforman permanentemente y que el conocimiento es un proceso en construcción; relacionados e interdependientes entre sí, que se pueda confrontar con la realidad y esté en posibilidad de cambiar la realidad.

En el caso de la didáctica, se pretende romper la tradición y práctica tradicionales en la educación, por lo que cambiará la actitud del docente al enfrentarse ante una realidad confrontándose con ella, por lo que la concibe y aborda de manera *diferente*, lo objetivo y lo subjetivo se integran y cambian *simultáneamente*, lo cual *posibilita* un cambio en ellos y, por lo tanto, de los procesos educativos. Se pretende además que el alumno utilice sus facultades cognitivas, al criticar y elaborar un conocimiento propio, logrando también observar un cambio de la realidad.

Cabe mencionar que este tipo de formación es más complejo, más lento y contradictorio, por lo tanto provoca crisis al no comprobar hacia donde se desea llegar, por lo que da pauta a conductas establecidas en los sujetos.

Sin embargo, la capacidad de crítica es un elemento básico en la formación profesional del pedagogo conformando un sustento teórico conceptual que da lugar a

la construcción de conocimientos, lo cual implica formar en los sujetos históricos un pensamiento autónomo que garantice el pensar, analizar y criticar diversas aproximaciones teóricas que se hacen en relación a un objeto de estudio, en contraposición con una capacitación teórica relativa a un saber hacer. Por lo que su formación le auxilia en sus indagaciones, generando una confrontación y exposición de su visión de las cosas, produciendo sus propios conceptos como resultado de una acción interna; por lo tanto podemos pensar que a través de la crítica el pedagogo sea considerado como un intelectual comprometido con su objeto de estudio, la formación humana, que logra, a través de la educación, la realización plena del hombre, el cual se ocupa de comprender lo que acontece a su campo profesional y procede resignificar los espacios olvidados de la formación humana. Generando así una praxis<sup>73</sup> es decir una acción ejercida por el hombre sobre una materia que se crea y transforma, dando lugar a nuevas situaciones generadas por las necesidades contemporáneas.

Por ello, los diversos grupos multidisciplinarios preocupados por la resignificación de su formación y espacio del pedagogo, establece un proyecto que pretende dar respuesta mediante un diagnóstico preliminar, el cual se fundamenta en concursos de oposición de docentes realizados en la ENEP Aragón, lo cual conforma el marco del que se deriva la propuesta de formación y actualización docente denominada "Formación de formadores" en el campo pedagógico, mismo que será analizado en el siguiente y último apartado como alternativa a tan postergada problemática de la docencia y consecuentemente de la educación.

### **3.2.1.- Situación actual de la formación docente en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales – Aragón.**

El currículo universitario y la formación profesional del pedagogo. Hoy en día, se encuentran marcados por necesidades y requerimientos puntuales de donde

---

<sup>73</sup> Concebida como un proceso en el que se entretreje lo teórico y lo práctico.

emergen políticas educativas, algunas verdaderamente discutibles y por los fuertes procesos de reconversión que hemos vivido los últimos años; con miras a un recubrimiento en los vacíos existentes, mismos que se han traducido en planes, programas y prácticas diferentes tanto en docentes como estudiantes que intentan atender las exigencias sociales, científicas y tecnológicas que vivimos.

El contexto, la educación superior adolece la necesaria dimensión pedagógica, entendida como la posibilidad de gestar procesos de innovación educativa que se apoyen en una reflexiva sociocultural, así como la didáctica que permita dar cuerpo a la modernización en el trabajo cotidiano entre docentes, así como entre éstos y estudiantes, mismos que establecen la necesidad de discusión académica para su profundización, como de articulación en el mundo institucional real de la formación profesional.

A través, de la ruptura entre teoría y práctica, la descontextualización y la falta de sentido de las prácticas educativas, estiman la organización del conocimiento disciplinar desde el abordaje de la racionalidad técnica y la carencia de habilidades del pensamiento y aprendizaje de parte de los estudiantes.

Así mismo, que los contenidos de enseñanza y las relaciones de maestro-alumno han variado, el perfil del profesionista en pedagogía en el momento actual, se observa amplio y diverso, dirigido a la tarea docente, sino hacia una amplia gama de actividades profesionales que tienen que ver con una concepción de educación que trasciende el marco formal, incursionando en ámbitos, tales como la capacitación laboral, la comunicación educativa o la investigación entre otros.

Por su parte, la presente investigación se enfoca en la tarea docente, como práctica social más arraigada del mismo pedagogo y su trascendencia ante las necesidades sociales y laborales de los últimos tiempos. Bajo este contexto, el Plan de Estudio puesto en marcha en el 2003, requiere un compromiso académico y de la



responsabilidad de los distintos sujetos participantes en la práctica educativa cotidiana.

Desde esta perspectiva, el Plan de Estudio implementado, es organizado de la siguiente manera:

- ✓ Organización de los contenidos, tratando de corresponder en el marco Institucional de la Docencia de la UNAM, iniciando con la metodología y posterior el diseño curricular.
- ✓ La fundamentación de la propuesta centrada en la formación como objeto de estudio de la pedagogía, misma que se ubica en el debate teórico con disciplinas que hoy en día se entre cruzan en su nivel de intervención y construcción teórica.
- ✓ Presentación de la estructura del Plan de Estudio donde se señala :objetivos, perfil que se espera del pedagogo bajo la lógica de formación, generadas por las relaciones que establecen la interdependencia entre líneas eje de articulación, fases de formación y las unidades de conocimiento, reconocimiento del campo laboral, el mapa curricular y aspectos de la organización Académico-Administrativo, para la operación de la propuesta.
- ✓ Instrumentación del Plan de Estudio.
- ✓ La evaluación curricular, la cual explica los criterios que se implementara el nuevo Plan de Estudio, incluyendo un eje central y una propuesta de formación docente.

Ahora bien, tras los resultados del diagnóstico preliminar, aunado a los fundamentos y propósitos del proyecto de modificación del Plan de Estudios, conforman el marco que se derivo la propuesta de formación y actualización docente, mediante el diplomado llamado "formación de formadores" en el campo pedagógico con la intención de abrir espacios de análisis y evaluación de su práctica profesional docente. Es proporcionar un proceso de formación y actualización en lo disciplinar y

educativo que permite tanto el reconocimiento e identificación con la propuesta, así como la transformación de su práctica docente a través de una preparación teórica, metodológica e instrumental que contemple los fenómenos que se dan en el aula, la institución y la sociedad.

Dicho diplomado se hace bajo la premisa de que ésta implica la producción intelectual del sujeto sobre su práctica como parte de una colectividad que puede compartir y debatir sobre su ejercicio docente cotidiano y participación de los alumnos de Pedagogía, cuya práctica profesional está ligada al proceso de formación en tanto futuros profesionales de lo educativo.

Por lo tanto, se involucra a los docentes a la resignificación de su práctica, lo que implica establecer y consolidar espacios colegiados que generen el compromiso de crear una cultura académica en donde el docente de pedagogía se reconozca como profesional de la formación que interviene en la preparación de otros nuevos formadores o para actualizar a otros en ejercicio.

Tras la demanda de la tarea docente emergida, se promueve una actualización académica y curso de formación docente que conlleven al fortalecimiento de la propuesta del Plan de Estudio, bajo la responsiva de un profesor de tiempo completo <sup>74</sup>asignado por el Comité de Carrera, para su coordinación del programa de formación y actualización docente.

Como parte de la actualización docente promovida a través del diplomado organizado en siete módulos, con un total de doscientas horas a cursar durante un

---

<sup>74</sup> En la actualidad, dentro de la licenciatura en pedagogía se cuenta con 3 profesores de tiempo completo y uno de medio tiempo, así mismo, el responsable de la línea- eje Pedagógica- Didáctica, quien no cuenta con el tiempo completo, quien es el responsable de actividades tales como reuniones, unificación de programas, estrategias de evaluación, propuestas de vida académica e información concerniente a los procesos de la línea -eje. Bajo esta perspectiva, los profesores, la perciben como simples reuniones administrativas.

año, donde la problematización de la práctica docente cotidiana y la praxis de la investigación pedagógica y educativas son los ejes que articulan los contenidos temáticos de los módulos que abordan desde la identificación con el campo disciplinario hasta la confrontación de su práctica con la de otros contextos educativos, pensando por un análisis de la práctica docente desde un enfoque multidisciplinario, de tal forma que se desarrollen y consoliden los conocimientos específicos de la disciplina y los relacionados con el ejercicio de la docencia.<sup>75</sup>

Cuyo propósito es generar espacios que permitan a los docentes de la licenciatura crear una cultura académica compartida, a través de:

- Analizar su práctica cotidiana, como objeto de estudio multidisciplinario.
- Consolidación de las líneas de investigación educativa dentro de la carrera, que permitan la profundización de los conocimientos teóricos propios de la disciplina, proporcionando estrategias de intervención acordes a las situaciones específicas y necesidades de los sujetos con los que trabaja.
- Potencializar el desarrollo profesional, dando cuenta de la resignificación de su práctica cotidiana.
- Fortalecimiento de la formación y actualización a través de intercambios con otras instituciones de educación superior, dentro y fuera del país reconocidas por su producción de punta en materia educativa pedagógica.

Al término de dicho diplomado, la formación teórica, metodológica y técnicas propias de las disciplinas pedagógicas y de la práctica educativa que realizan a partir del conocimiento de los contextos políticos, cultural y filosófico en el que tiene lugar y de reflexión que sobre ellos realizan; además ejercer la docencia como un proceso creativo y dialógico en el que el profesor y alumno interactúan y contribuyan objetos de conocimientos, y por último crear propuestas de innovación educativa para la

---

<sup>75</sup> Plan de Estudio de la licenciatura en Pedagogía 2003. Op cit. p 33.

formación docente y la formación profesional de los alumnos de la carrera en lo particular, y de otras licenciaturas, en general, en forma colectiva y/o individual.

Paralelamente, dentro de la estructura del actual Plan de Estudio, como se ha analizado en el primer capítulo, existen seis líneas eje, uno con mayor importancia dentro de la estructura curricular y funcional para el presente estudio, el cual comprende los diversos planteamientos teóricos-metodológicos e instrumentales de la disciplina pedagógica – Didáctica para el análisis del proceso de formación del sujeto y sus diversa interacción pedagógica.<sup>76</sup>

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

Al ser la línea mas importante dentro de la estructura curricular, ya en la función de la misma, se organizan las cinco líneas ejes restantes, es la única que tiene un

<sup>76</sup> Ibidem p57 y 58

total de 21 unidades de conocimiento, 9 obligatorias y 3 optativas en la fase básica, y 6 obligatorias y 3 optativas en la fase de desarrollo profesional.

En contraparte, la historicidad del pensamiento y de la práctica didáctica intenta dar respuesta a la necesidad de integrar el conocimiento y la cultura desde diversos frentes; mediante la aproximación de contenidos en líneas- ejes de saber y de experiencia, a través de diseño de unidades de conocimiento y aprendizaje en torno a grandes temas o problemas que actúan como centros de interés que permiten agrupar contenidos muy diversos. Mismos que pretenden impulsar a la actividad académica, una simple adquisición, del conocimiento de su disciplina, una serie de habilidades para el desempeño laboral; en la literatura los términos generalmente utilizados para identificarlas son: habilidades genéricas o transferibles, así como competencias y capacidades (Hurubin: 1994).

Finalmente, son cambios curriculares, sobre el descuido de los elementos que constituyen un problema de fondo en la pedagogía, (Díaz Barriga: 1995). Sin embargo, la actualización de los contenidos de los programas de estudio deben partir de la que tengan los docentes sobre los mismos, pues la propuesta educativa que no pasa por transformar el trabajo docente – estudiantil no garantiza la visión del saber establecido en la propuesta; a pesar de programas de actualización.

La organización del profesorado en los puestos de trabajo, por su parte, requiere una coordinación, para impartir el proyecto de manera coherente que tienda a transmitir una visión integradora de la cultura y el conocimiento; así mismo su identificación con el mismo.

Es cierto, que la actividad de los profesores es una acción que transcurre dentro de una institución, lo cual implica su visión y traslado del Plan de Estudio, pero además se requiere su poder transformador, que ellos de hecho ejercen en un sentido o en otro, para enriquecer o para empobrecer las propuestas originales, y

dejar a un lado el estado inercial del plano metodológico, para constituir una posibilidad única de poner en marcha algunas estrategias de enseñanza y de valorar, en el corto plazo, sus posibilidades, aciertos y carencias.

De ahí que es importante el nivel y la calidad de la formación de los profesores, es lo que permite de hecho en unos temas u otros, generar canales de participación reales, o por lo contrario, estabilizaría su práctica social en un ajuste de exigencias exteriores que normalmente serán la de la burocracia administrativa; como también en la forma cotidiana de trabajo en el aula, por su insensibilidad ante "las dificultades disciplinarias" producidas en la institución, y específicamente en la licenciatura.

Paralelamente, las propuestas en torno a la evaluación del Plan de Estudio, se sustentan en distintos enfoques teóricos, axiológicos y metodológicos sobre el propósito mismo de la evaluación, aspectos que se requieren hoy en día. Por lo que más allá de retomar enfoques que identifiquen a la evaluación como una recopilación y acopio de datos de información o valoración sistemática de objetos, sujetos y programas que tienen especial importancia para los cambios y decisiones en una institución (Anderson: 1969), se demanda para el propósito del plan, concebir a la evaluación **como una forma de valorar** la idoneidad y pertinencia de dicho Plan de Estudios para los requerimientos de la formación teóricos, metodológicos y técnicos esbozados en el perfil de egreso, mismo que expresa las necesidades científicas, sociales, profesionales y académicas del país.

La evaluación de un Plan de Estudios necesita ser una vía para valorar la calidad del largo proceso de la formación, de elementos y condiciones; así mismo, se aplica a la propuesta global del Plan expresada en la definición de necesidades, requerimientos de la formación, los requisitos exigidos al docente, influencias y determinantes políticas del Plan de Estudios.

Por último y por especificidad del tema del estudio, se parte de establecer la profesión docente no solo es algo eminentemente personal y creativo, sujeto a las posibilidades de la formación y al desarrollo del pensamiento profesional autónomo de los sujetos, sino que se ejerce en un marco que predetermina en buen parte sentido, dirección e instrumentación técnica de su contenido; así como también es mediador entre el alumno y la cultura a través del nivel cultural que en principio él tiene, que es necesario para que se comprenda mejor el porqué los sujetos en proceso formativo difieren de lo que aprenden en las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma distribución social del conocimiento y su impacto en la sociedad.

Por ello la presente investigación en atención a la formación docente y análisis del acontecer de su campo profesional resignificar su espacio del pedagogo en niveles educativos, confronta la realidad laboral del mismo pese a las diversas limitaciones institucionales y formativas que les permita consolidar presencia en materia docente del nivel medio superior.

Así pues, el estudio de campo que se realizó a una población de la ENEP. – Aragón, a través de muestra de egresados de la Licenciatura en Pedagogía, establece la validez y veracidad del acontecer de la formación docente de nuestro tiempo y su proyección en el campo laboral.

Esto expone vivencias sociopedagógicas que incentiven el pensar crítico, creador, el cual no podrá desarrollarse sin ejercicio del análisis de la reflexión del dialogo, actividades valiosas para construir el conocimiento en bien de la sociedad. Pero estas actividades no pueden darse en el plano puramente intelectual. Los elemento efectivos, el deseo, el querer, el imaginar, son inherentes a dichas actividades y a su vez fundantes de las actividades de apertura de flexibilidad y de pluralismo.

## CAPITULO IV

### **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.**

En este último capítulo se manifiesta la inquietud de analizar las posibilidades curriculares que inciden en la formación de profesionales de la Pedagogía de la ENEP Aragón.

La reflexión que se presenta se centra básicamente en la formación profesional disciplinaria, la identificación de la problemática de conocimiento y su relación con las prácticas profesionales; y su vinculación con el campo laboral real de la docencia, en todo ello resulta relevante destacar la preocupación constante por conscientizar y analizar a los pedagogos, con miras a forjar un compromiso con un trabajo académico- político- ético y social en su formación.

Las perspectivas de análisis contenidas en los siguientes apartados se anudan de manera singular, quedando la presentación de los contenidos específicos de la investigación como a continuación se presenta.

#### **4.1.- Metodología de la investigación para la incursión del pedagogo en la docencia.**

La ciencia históricamente se ha caracterizado concretamente en crear un cuerpo de principios que posibilita el entendimiento y predicción, especialmente en las ciencias sociales, de las interacciones humanas en su totalidad considerándose apta para ser guía práctica en la solución inmediata de los problemas de las relaciones humanas.



Así misma las ciencias sociales ofrece una guía segura para la inmediata acción y solamente en la inteligencia de que puede hacer pronósticos acerca de los resultados de la acción en situaciones específicas se justifica su pretensión de proveer un cuerpo de conocimientos adecuados y sistemáticos acerca de las interacciones sociales.

Ello significa que la investigación social, y generada a partir de la segunda posguerra mundial se orienta a la búsqueda de respuestas, que puede o no hallarlas por tratarse de un proceso no finalizado y amplio como lo es campo de la propia conducta social.

Sin embargo, la investigación social es el proceso que utilizando la metodología científica, permite obtener nuevos conocimientos en el campo de la realidad social, pues comprende que la investigación es un proceso y como tal se integra una serie de etapas que forman un todo sistemático y lógico, como parte de ello, la metodología de un diseño de una investigación establece un campo de conocimiento que describe y analiza los métodos indicando sus recursos, clarificando sus supuestos y consecuencias y considerando su potencialidad para los avances de la investigación (Miller, Delbert:1960).

Así mismo, el diseño de la investigación se entiende, pues, como al conjunto particular de los métodos seleccionados para la búsqueda de nuevos hechos, como para la determinación de sus conexiones; es decir, se decide como se va ha seleccionar los datos, cuáles serán los métodos analíticos, cómo se va a formular el problema, que tipos de instrumentos específicos se van a realizar y cómo se van a realizar,<sup>77</sup> de tal forma que los resultados obtenidos sean presentados como producto de la observación y el análisis sistemático de los hechos.

---

<sup>77</sup>Padua, Jorge. "Técnicas de investigación aplicadas a las Ciencias Sociales". México, Fondo de Cultura Económica. El colegio de México. 1979 . p.29

Por lo tanto, dentro del plan de recolección de datos, se han utilizado técnicas documentales o bibliográficas, y posteriormente vivas; a fin de analizar la realidad que subyace la problemática, a partir del recorte de la realidad, como una práctica social.

A partir de lo anterior y por naturaleza de la temática que interesa se requiere en un principio un estudio descriptivo cuyo propósito radica en obtener un panorama mas preciso de la magnitud de la situación del estudio, para de esta manera jerarquizar los elementos que involucran su análisis y su manifestación del fenómeno (Rojas Soriano:1981), específicamente la formación del docente en la licenciatura en pedagogía y otras variables vinculadas al desarrollo social-laboral del mismo, con pretensión final, a un análisis explicativo de la problemática, de acuerdo a Hernández Sampieri<sup>78</sup> es comprendida ésta como un tipo de investigación que permite conocer las causas y bajo que condiciones se origina, para de esta manera dar una concreción de la investigación derivando las conclusiones del trabajo.

Acorde a ello, se retomara una investigación no experimental, es decir, que los sujetos ya permanecían a un grupo o nivel determinado de la variable independiente por autoselección con carácter transeccional o transversal, el cuál permite recolectar datos en un solo momento, en un tiempo único (Kerlinger:1979).

Se pretende también, identificar las posibilidades nivel de incursión del pedagogo dentro de la docencia, esto a partir de la aplicación de los diversos instrumentos elaborados para el presente estudio, ya que a través de ellos se pretende acceder a la realidad que enfrenta el pedagogo en el ejercicio de su practica profesional y así mismo se analizara si los elementos formativos del pedagogo posibilita su incursión y desarrollo en dicho nivel educativo.

---

<sup>78</sup> Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado; Baptista Lucio, "Metodología de la Investigación " Ed. Mc Graw Hill. México.1991. p.71

Por lo tanto, se abordara la investigación tomando una población de egresados de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales – Aragón en forma genérica hombres y mujeres, los cuales se les aplicará un cuestionario de preguntas abiertas (ANEXO 1),entendida ésta como una técnica que consiste en recopilar información de los diversos indicadores propios de la investigación que se pretende explorar a través de este medio (Rojas Soriano:1981) , a fin de obtener un carácter cualitativo de la formación docente y su ubicación laboral de los entrevistados.

La recolección de información permitirá determinar fuentes directas que a través de entrevistas dirigidas ( ANEXO 2 ), tal es descrita por Merton, Fiske y Kendall (1956) como un proceso de interacción o acto social donde la información fluye de manera asimétrica (González Rio:1997) y principal función es centrar la atención sobre una experiencia determinada y sus efectos, así mismo llegar a una serie de hipótesis relativas a las consecuencias de determinados aspectos de la situación para los que participaron en ellos (Gideon Sjoberg:1980),por otra parte permite indagar sobre el contenido de diversas preguntas y plantear cuestiones no establecidas dentro de la cédula de la entrevista pero que sin duda enriquecerán la investigación.

Al aplicar dichos instrumentos se espera obtener datos e información necesaria que permite identificar si la formación de los pedagogos de la E.N.E.P Aragón, permite que éstos incursionen de manera significativa y congruente dentro de la docencia, según el punto de vista de los egresados que se encuentren laborando en dicho ejercicio, partiendo de sus experiencias personales y profesionales; todo ello tras un análisis de contenido siguiendo las recomendaciones de Krippendorff (1982) el cuál la considera como una "técnica de investigación para hacer inferencias válidas y confiables de datos con respecto a su contexto".

Todo con la finalidad de dar propuestas viables para enriquecer la formación del pedagogo de la ENEP Aragón en materia de docencia, ya que como este campo

forma parte de su identidad profesional, es necesario que tenga los elementos formativos fundamentales y requisitos institucionales que posibiliten su ejercicio laboral, y esto de alguna manera es contemplado dentro de la propuesta del Plan de Estudio de la carrera de Pedagogía, pero que sin duda los pedagogos inmersos ya el campo laboral carecen de dichos elementos que exigen el contexto histórico, social y económico de nuestro país.

Seguramente la presente investigación dará lugar a un abanico de alternativas y posibilidad de acción en busca de concretar ideas y encontrar opciones acordes a la realidad específica que viven los pedagogos de la ENEP Aragón a partir de su egreso de la carrera y enfrentarse al campo laboral, específicamente la docencia, que es el campo que ocupa y orienta el presente estudio.

Por lo tanto el resultado del análisis será representado mediante gráficas circulares de tal forma que permitan un panorama del producto del desarrollo de la investigación.

La presente investigación dará lugar, a la constitución de la realidad del objeto de estudio que a través de la formulación definición de problemas; la formulación de hipótesis replanteadas dentro del marco teórico del que se partió. Así entonces el objetivo con base a sus condiciones y principios (hipótesis ) <sup>79</sup>que persigue este estudio queda establecido de la siguiente manera:

- ✓ Analizar la formación docente del pedagogo egresado de la ENEP Aragón, a fin de determinar su congruencia de su práctica social y desarrollo del ejercicio docente.
- ✓ El pedagogo tiene la capacidad y el fundamento teórico-metodológico para generar un aprendizaje significativo y pertinente de los diversos niveles educativos.

<sup>79</sup> Selltiz C., et al. "Métodos de Investigación en las Relaciones Sociales" Rialp, Madrid, 1968, p 52

- ✓ Estarán convencidos de su formación docente los egresados de la licenciatura en pedagogía, por carecer de un carácter intelectual.
- ✓ No cobren los requerimientos institucionales (entre ellos la titulación) para la incursión en la docencia en el nivel medio superior y superior.

#### **4.2 Selección de la muestra de investigación.**

La investigación social es tan amplia como el campo de la propia conducta humana, por lo que difícil e improbable que una investigación se realice con todos y cada uno de los sujetos que componen una población, razones económicas, de tiempo e imposibilidad en entrar en contacto con todos los casos hacen inviables que las investigaciones experimentales pueden llevarse a cabo con poblaciones numerosas. Sin embargo, a través de la selección de una muestra representativa y las inferencias presentadas, sean aplicables a la totalidad de la población y a su vez a las interacciones sociales.

Una muestra es, en esencia, un subgrupo de la población, (Sudman:1976), cuyo concepto de población se refiere a la totalidad de los elementos que poseen las principales características del objeto de análisis y sus valores son conocidos como parámetros, lo cual dentro de la investigación social, su finalidad es el conocer el comportamiento de los distintos variables del objeto de estudio al nivel de toda población, sin que ello signifique que los resultados carezcan de validez.

La fase del diseño de la muestra, como parte importante del proceso de investigación, será a través de una muestra dirigida, la cual contiene un procedimiento de selección informal, mediante sujetos- tipo; donde el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad y la estandarización.

Así entonces en lo que se refiere a la presente investigación y dentro del universo de estudio de egresados de la Escuela Nacional de Estudio Profesionales- Aragón, pertenecientes a la carrera de Licenciatura en Pedagogía, se aplicaron un total de 24 formatos de cuestionarios, de los cuales se aplicaron a egresados de diversas edades y generaciones, todos ellos fueron aplicados de una forma aleatoria, es decir, se aplicaron a egresados en general, sin excluir aquellos que elaboran en diversas áreas del ejercicio pedagógico, incluso otras áreas laborales, que de acuerdo a los datos generados se conforman de la siguiente manera:

Actividad Laboral:		
Docencia	54.2%	
Otras áreas pedagógicas	12.5%	
Otros	12.5%	
No laboran	20.8%	

Dentro de la docencia se generaron los siguientes porcentajes en la incursión del pedagogo en los diversos niveles educativos:

Ejercicio Docente		
Nivel básico	76.9%	
Nivel Medio superior	15.4%	
Nivel Superior	7.7%	

Así entonces; la muestra queda conformada por el 83% de mujeres(23 mujeres) y el 4.17% de hombres(un hombre) porcentaje mayoritaria femenino que sigue bajo el tenor de la distribución de género que se da en la licenciatura de Pedagogía, en cuanto a las generaciones que se tomó como muestra del presente estudio, se agruparon de la siguiente manera:

<i>Generación</i>	<i>No. de sujetos</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Anteriores a 1990</i>	2	8.3%
<i>Anteriores a 1999</i>	16	66.7%
<i>Posteriores al 2000</i>	6	25.0%

$n = 24$

$p = 100\%$

Las edades de los sujetos de la muestra quedaron establecida entre los 22 y los 38 años, con un porcentaje del 75% menores de 30 años (18 personas) y 25% menores de 38 años (6 personas), todos ellos egresados de la carrera de Pedagogía de la ENEP Aragón.

Así entonces, quedó conformada la muestra que de acuerdo a las características referidas anteriormente posee elementos necesarios para hacer viable la obtención de los datos para su posterior interpretación pedagógica.

A continuación, se procederá a descubrir los instrumentos utilizados en este proceso de investigación, los cuales a partir de los ejes analíticos que se establecen como parámetros de análisis, permite profundizar y establecer la problemática planteada dentro de este estudio de investigación.

#### **4.3.- Descripción de los instrumentos de investigación.**

A partir del diseño de los diversos instrumentos para la presente investigación, que se describe a continuación, ya que a través de ellos se puede acceder a la realidad que enfrenta el pedagogo en el ejercicio de su práctica profesional. Además de que de esta forma se logrará concebir el perfil de egreso de diversas instituciones educativa y así mismo se analizará sí los elementos formativos del pedagogo posibilitarán su incursión y desarrollo dentro de la docencia del nivel medio superior.

Para concretar el objetivo de la investigación se procedió a la construcción de un cuestionario (v. ANEXO 1.), entendido este como una técnica que consiste en recopilar información de los diversos indicadores propios de la investigación que pretende explorar a través de éste medio (Rojas Soriano: 1981), a fin de obtener un carácter cualitativo de la formación docente y su ubicación laboral de los entrevistados.

Se hará uso de un cuestionario de preguntas abiertas ya que como lo señala Bourdieu "el cuestionario más cerrado no garantiza necesariamente la univocidad de las preguntas formales idénticas; suponer que la misma pregunta tiene el mismo sentido para sujetos sociales distintos, es desconocer que las diferentes lenguas no difieren solo por la extensión de su léxico o su grado de abstracción si no la temática y problemática que transmiten"<sup>80</sup>. Generando así formación concreta de la situación real planteada dentro de la investigación.

Así mismo, el cuestionario que se aplicará permitirá que el sujeto exprese ampliamente sus ideas y puntos de vista, así entonces se considera útil la aplicación de éste instrumento como un medio de acercamiento a nuestro objeto de estudio.

Sin duda resulta enriquecedor para el presente trabajo la realización de entrevistas (v. ANEXO 2), ya que como un instrumento que se emplea para la realización de estudios de carácter exploratorio, permite captar información abundante y básica sobre la temática a investigar.<sup>81</sup>

La entrevista, posee muchas ventajas para la investigación, ya que proporciona flexibilidad en la obtención de la información que facilita el sujeto y por tanto permite alcanzar mayor profundidad al abundar en el tema, más aún como principal función es centrar la atención sobre una experiencia determinada y sus efectos, así mismo

---

<sup>80</sup> Bourdieu, Pierre. Et. Al. "El oficio del Sociólogo" p. 64.

<sup>81</sup> Rojas Soriano R. Op. Cit. p. 134.



llegar a una serie de hipótesis relativas a las consecuencias de determinados aspectos de la situación para los que participaron en ellos (Gideon Sjuberg: 1980), por otra parte indaga sobre contenidos de diversas preguntas y plantear cuestiones no establecidas dentro de la cedula de la entrevista pero que sin duda enriquecerán la investigación.

Al aplicar dichos instrumentos se espera obtener datos e información necesaria que permite identificar si la formación de los pedagogos de la E.N.E.P. – Aragón, permite que éstos incursionen de manera significativa y congruente dentro de la docencia, partiendo de sus experiencias personales y profesionales, todo ello tras un análisis de contenido siguiendo las recomendaciones de Kippendorft (1982), el cual la considera como una técnica de investigación para hacer inferencias válidas y confiables de datos con respecto a su contexto y participación del pedagogo en la docencia en los últimos años.

Todo con la finalidad de dar propuestas viables para enriquecer la formación del pedagogo de la E.N.E.P. – Aragón en materia de docencia, ya que como este campo forma parte medular de la práctica profesional, es necesario que tenga los elementos esenciales que posibiliten su ejercicio laboral, es decir, que los pedagogos incursionen de manera significativa y congruente dentro de dicho campo, mediante las necesidades del contexto histórico, social y económico de nuestro país.

Con gran certeza, la investigación dará lugar a un sin número de alternativas y posibilidades de acción en busca de concretar ideas y encontrar opciones acordes a la realidad específica que viven los pedagogos pertenecientes a la E.N.E.P. – Aragón a partir de su egreso e ingreso al campo laboral y enfrentar a las exigencias institucionales y sociales que exigen la docencia de los diversos niveles educativo, la cual se corrobora en el desarrollo de la presente investigación.

Es importante destacar que el tratamiento de la información, resulta complicado, por los diversos factores sociales y económicos, que pueden ser contrarrestados de manera analítica, a partir de ejes de análisis como los siguientes :

- La docencia, como práctica social del pedagogo.
- El papel del pedagogo en la docencia : analítico.
- La formación docente del pedagogo : sentido y vías de la formación.

Así mismo, se realizará un análisis sobre el perfil del pedagogo que se requiere en las diversas instituciones educativas, y sus requerimientos formativos e institucionales, tales como la actualización y requerimientos gubernamentales – titulación, diplomado y maestría.

Además se analizará cuales son los índices de incursión que tiene el pedagogo en esta área y a partir de ello se proseguirá a aplicar un formato entrevista guiada a diversos egresados de la E.N.E.P. – Aragón para conocer su opinión sobre el papel del pedagogo en la docencia así como perspectiva del futuro de la misma en México.

El formato del cuestionario que se integra por 10 preguntas, orientadas hacia los diversos ejes de análisis planteados con anterioridad, se establecen de la siguiente manera :

Las preguntas del 1 al 5 se relacionan con el eje de análisis concerniente a la docencia como práctica social dentro de la formación profesional del pedagogo.

Las preguntas 6 y 7 se refiere al eje del papel del pedagogo dentro del área de la docencia.

De igual manera, las preguntas 8, 9 y 10, pertenecen a la formación docente del pedagogo, en el sentido de su orientación dentro de la estructura educativa del nivel medio superior.

A partir de esta descripción se pretende fundamentar la presencia de las diversas preguntas del cuestionario y de esta manera establecer su relación con los ejes que define y establece la presente investigación.

Así mismo, la cédula de la entrevista que se construye, por un cuadro informativo que aborda diversos aspectos que sin duda se relacionan también con los ejes de análisis antes descritos, los planteamientos se establecen de la siguiente manera :

- a) Reconocimiento del centro de trabajo.
- b) Orientación educativa, mediante la formación del pedagogo.
- c) Nombramiento y permanencia del pedagogo en el centro de trabajo.

Las preguntas 1, 2, 3 y 4 se relacionan con el eje de análisis concerniente a la formación docente como una posibilidad concreta dentro de la práctica profesional del pedagogo.

Las preguntas 5, 6 y 7 se refieren al eje del papel del pedagogo en la docencia como posibilidad concreta dentro de la práctica social y profesional del mismo.

Las preguntas 8, 9, 10 y 11 pertenecen al eje de formación del pedagogo específicamente en la docencia.

Al igual que la aplicación del cuestionario, la entrevista persigue el objetivo de obtener información que permita vislumbrar cual es el papel del pedagogo en la docencia. Pero el fin de realizar entrevista responde a que como se ha señalado este

instrumento permite abundar y profundizar más sobre los diversos ejes de análisis establecidos en la presente investigación y posibilita tener un contacto directo con los egresados que permita adentrarse en su realidad señalando sus experiencias dentro de su práctica profesional que sin lugar a duda resultaran enriquecedoras para el presente estudio.

A continuación se describirán de manera detallada los elementos contemplados dentro del instrumento del cuestionario (ANEXO 1) conformado por 10 preguntas, así como los datos obtenidos en su aplicación a la muestra que se selecciono es esta investigación, y que anteriormente se ha puntualizado, mostrando, así los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos de la presente investigación, para su posterior análisis.

#### **4.3.1.- Aplicación de instrumentos y presentación de resultados.**

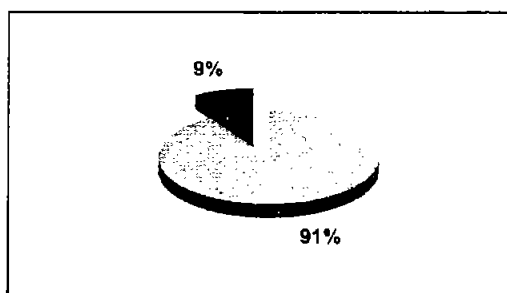
Con el fin de vislumbrar si la formación del egresado de la ENEP Aragón en relación con el campo de la docencia, posibilita a este incursionar en dicho ámbito, se elaboraron diversos instrumentos (los ANEXO 1 y ANEXO 2) y después de la aplicación de los mismos a la muestra de la población especificada en los apartados anteriores, se presentan los resultados correspondientes del (ANEXO 1), elaborando una gráfica para cada uno de los reactivos, lo cual ejemplifica las frecuencias y porcentajes de las opiniones recabadas por los sujetos incluidos en la muestra.

Cabe mencionar, que las categorías que se establecieron de acuerdo a las frecuencias de las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

Pregunta No. 1 Con base a tu experiencia, define ¿qué es la didáctica?

- Un 91%, señaló que son los elementos teóricos, metodológicos de la enseñanza que prevé los medios y recursos para la operatividad del proceso enseñanza- aprendizaje.
- Mientras que el 9%,no contestaron.

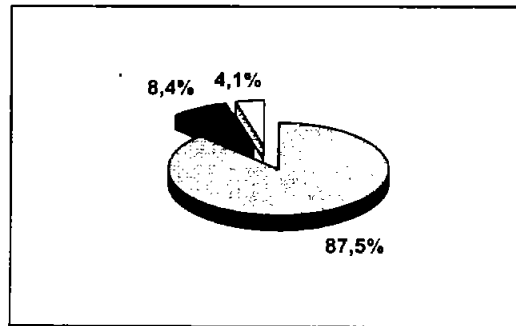
La gráfica de acuerdo a estos datos se constituyen de la siguiente manera:



- ⊕ En base a los resultados presentados en la gráfica, muestra que mas del 90% de los entrevistados coinciden en su conceptualización de la didáctica, sin embargo el resto de los entrevistados carecen de indicios de conocimiento a tan predominante práctica del pedagogo, lo que se podría pensar en un desconocimiento de las bases fundamentales de la misma.

Pregunta No.2 Desde tu punto de vista ¿Qué importancia tiene la docencia en la formación del pedagogo?

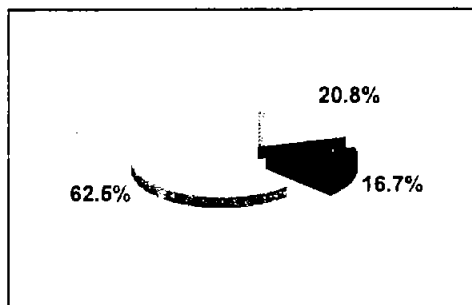
- El 87.5% lo consideran fundamental, pues le permite desarrollar los elementos, conocimientos y el análisis de la práctica educativa.
- El 8.4%, no contestaron.
- El 4.10% no lo consideran suficiente para la formación profesional del pedagogo, pues requiere una actualización continua.



- ⊕ La anterior gráfica se observa un 90% de la muestra que considera fundamental la didáctica en su proceso formativo, lo cual demuestra un predominio de la docencia aunado a un continuo aprendizaje de la misma demostrado en el 1% de la muestra.

Pregunta No. 3 Menciona ¿Qué materias dentro del mapa curricular de la licenciatura en pedagogía esta orientada hacia la formación en el área docente?

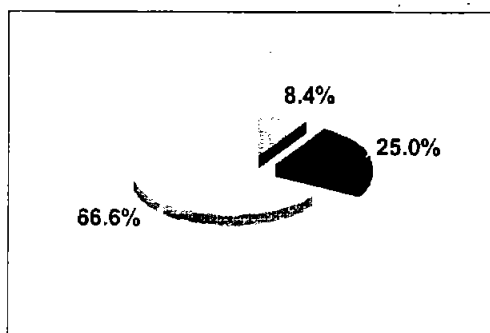
- El 62.5% argumenta que son: la didáctica, psicopedagogía, historia de la educación, prácticas escolares, teoría pedagógica, conocimiento de la infancia, orientación vocacional, auxiliares de la comunicación e investigación.
- El 20.8%, todas.
- El 16.7 %, ninguna del plan.



☛ De la gráfica anterior que más del 60% considera una gran cobertura de la didáctica en la formación del pedagogo como perfil dominante de su formación profesional, mientras el resto del porcentaje considera ser un todo complementario para la formación en el area docente.

Pregunta No.4 ¿Cuáles asignaturas referentes a la didáctica te brindaron elementos teóricos- metodológicos para la formación docente?

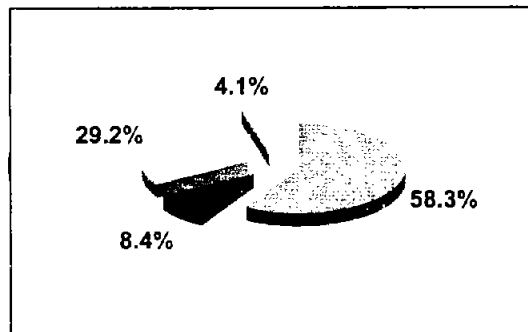
- El 66.6% consideran todas las de el área de la didáctica.
- El 8.4% consideran la psicotécnica, psicoanálisis, conocimiento de la infancia y adolescencia; educación sexual.
- El 25% sostienen que son todas las asignaturas del Plan de Estudio.



- ⊕ Si se observa la gráfica anterior se contempla que un 90% considera que todas las áreas de la didáctica son suficientes en su formación, mientras un 10% sostiene que toda asignatura de carácter psicológico genera elementos reales para la formación docente.

Pregunta No. 5 ¿Qué elementos teóricos y metodológicos necesarios para el desarrollo de la docencia, crees que la licenciatura te proporcionó?

- El 58.3% consideran los fundamentales para conocer al sujeto, a través de teoría, concepciones y estrategias para el aprendizaje.
- El 29.2% considera pocos elementos teóricos y metodológicos.
- El 8.4% argumentan que ningún elemento.
- El 4.10% no contestaron.

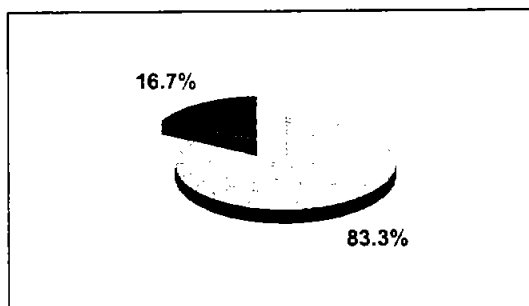


- ⊕ De acuerdo a la gráfica anterior se observa que a un 50% de la Licenciatura en Pedagogía brinda los elementos fundamentales teóricos – metodológicos para el desarrollo de la docencia, mientras que el resto de los entrevistados demuestra un mínimo aporte de los elementos teóricos – metodológicos para un desarrollo de la docencia.



Pregunta No. 6 ¿Consideras que el pedagogo tiene la formación para incursionar en la docencia e incluso en el nivel media superior?

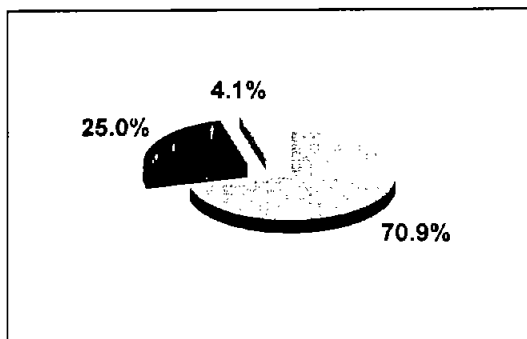
- El 83.3% sostiene que si por su formación teórica y metodológica.
- El 16.7% argumentan que no cuentan con los suficientes conocimientos.



- ⊞ La gráfica anterior muestra más de un 80% que sostiene que el pedagogo cuenta con una formación teórica y metodológica para el óptimo desarrollo de la docencia, sin embargo el resto de la muestra argumenta no tener los suficientes conocimientos, sin contemplar los requerimientos institucionales.

Pregunta No. 7 ¿Menciona las limitaciones que intervienen una vez egresado, al insertarte a la docencia?

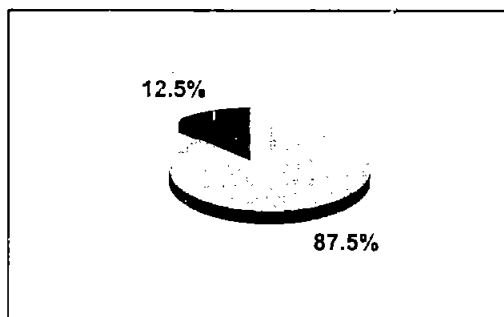
- El 70.9% argumentan ser los requerimientos (titulación, maestría y especializaciones).
- El 25% argumenta falta de iniciativa personal y laboral.
- El 1% sostiene que ninguna.



- ⇒ En la anterior gráfica se muestra que un 70% argumenta que los requerimientos institucionales son las limitantes más presentes al incorporarse a la docencia del nivel medio superior, por otro lado el resto de los entrevistados, lo adjudican a la poca iniciativa del pedagogo en su incorporación a dicho nivel educativo.

Pregunta No.8 Desde tu punto de vista ¿Qué materias le competen desarrollar al pedagogo de acuerdo a su formación?

- El 87.5% argumenta, taller de lectura y redacción, orientación, metodología de la investigación.
- El 12.5% sostiene que todas, por su capacidad autodidáctica y analítica.



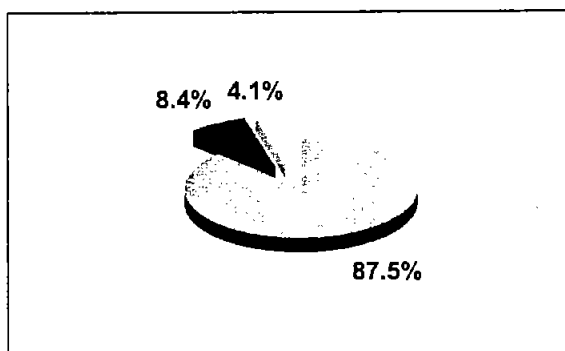
- ⊕ En la presente gráfica, se observa que más de un 80% argumenta que las materias que podría impartir en el nivel medio superior el pedagogo serían de carácter social, sin embargo el resto de la muestra sostiene que la capacidad del pedagogo podría ubicarlo en todas; por su capacidad autoanalítica y autodidáctica.

Pregunta No. 9 ¿Consideras que el pedagogo, mediante su formación en el área docente propicie una conducción del proceso de aprendizaje adecuado? ¿Por qué?

- El 100% sostiene que si por su capacidad autocrítica y reflexión: regeneradora de conocimiento.
- ⊕ De acuerdo a los resultados del reactivo se abstiene de representación, lo que indica que en su totalidad el pedagogo por su formación docente, genera un significativo aprendizaje generando así un generador de conocimiento para sí mismo y de los otros.

Pregunta No. 10 Desde tu perspectiva ¿Qué estrategias instruccionales formativas (acciones, **habilidades** o características del docente) se relación con la enseñanza – aprendizaje?

- El 87.5% argumentan que si, por su capacidad de análisis, observación y constructor de conocimiento.
- El 8.4% no contestaron.
- EL 4.10% sostiene que ninguna.



- ⊕ Los resultados que refleja esta gráfica muestran que más de un 80% argumenta que por su capacidad de análisis, observación y construcción de conocimiento que genera el pedagogo, propicia un verdadero proceso de enseñanza – aprendizaje, sin embargo el resto de la muestra argumenta que no reúne las habilidades o características de la formación docente para un eficiente desempeño laboral.

Finalmente y como contenido del siguiente apartado, se abordarán aspectos más relevantes de carácter formativo del pedagogo, los cuales son producto del análisis minucioso de los datos más significativos de los reactivos a fin de aportar los elementos fundamentales en la construcción de la propuesta planteada en el presente estudio.

#### **4.3.2 Diagnóstico de la aplicación de instrumentos.**

De acuerdo a las respuestas obtenidas en cada una de las preguntas planteadas dentro del instrumento de la investigación, aplicada a una muestra de sujetos, correspondientes a población de la ENEP-Aragón (ANEXO 1), los puntos que se generaron se orientan de la siguiente manera:

- ✓ La didáctica es concebida como los elementos teóricos, metodológicos de la enseñanza que prevé los medios y recursos para la operatividad del proceso formativo.
- ✓ La docencia es considerada fundamentalmente para el desarrollo profesional del pedagogo, pues le permite generar los elementos, conocimientos y el análisis de la práctica educativa, por otra parte; el 4.10% sostiene que la docencia es una disciplina que requiere una constante actualización para su desarrollo profesional, misma que no es retomada por los profesionales de la Pedagogía.
- ✓ Las materias que están orientadas hacia la formación docente son aquellas que se ubican en la línea-eje de didáctica, mientras el 20.8% sostiene que el Plan de Estudio te proporciona una formación docente integral, pues así lo genera el mismo plan; y solamente el 16.7% señaló que no cumple con los elementos técnicos, teóricos y fundamentalmente metodológicos en el proceso de formación en la misma.
- ✓ Las materias de carácter teórico son las que predominan en la formación docente de la licenciatura, mientras que el 8.4% sostiene que debe existir un *equilibrio* entre lo teórico, instrumental y metodológico en el proceso formativo del pedagogo, mismo que conformará su formación docente.
- ✓ La formación docente obtenida por el pedagogo egresado de la ENEP-Aragón permite incursionar satisfactoriamente en la docencia de los diversos niveles educativos, por sus sólidas bases teóricas y metodológicas, mientras el 16.7% consideró que la formación docente adquirida no le permite insertarse a la docencia, por no contar con los conocimientos específicos de los contenidos de las asignaturas de dicho nivel.
- ✓ La incursión del pedagogo en la docencia del nivel medio superior es obstaculizada por los requerimientos institucionales que demanda dicho nivel, mientras que el 25% señaló que por falta de identidad y experiencia laboral el pedagogo no trasciende en la docencia del nivel medio superior y por último el 1% sostiene que el pedagogo por poseer un carácter intelectual le permite

insertarse fácilmente a dicho nivel educativo, y ejercer eficazmente su práctica educativa.

- ✓ Las asignaturas que le competen desarrollar al pedagogo; partiendo de su formación, en la docencia del nivel medio superior serían: taller de lectura y redacción, orientación vocacional y metodología de la investigación por contar con elementos teóricos y algunos instrumentales; por otra parte, el 12.5% señaló que el pedagogo puede impartir todas las asignaturas del plan de estudio del nivel medio superior a través de su capacidad autodidacta y analítica.
- ✓ El egresado de la Licenciatura en Pedagogía a través de su formación docente, permite una adecuada conducción del proceso de enseñanza – aprendizaje, a través de su capacidad autocrítica y reflexión regeneradora de conocimiento en cualquier nivel educativo, y por último el 4.10% sostiene que no cuentan con estrategias instruccionales formativas (acciones, habilidades o características del docente) misma que no permite una auténtica relación con el enseñanza – aprendizaje.

Bajo este contexto, es un hecho que la realidad de la formación de los pedagogos no ha podido hacerle frente a las condiciones de nuevos procesos formativos, que a pesar de ser algunos de carácter instrumental y otros cuya esencia aporta la potencialización del sujeto a partir de formas de razonamiento; no existe un encauce de ambos para el desplazamiento de la historicidad del saber y del saber hacer, en un marco de posibilidades que va más allá de patrones culturales y sociales; cuyo efecto bloquea la capacidad del pedagogo, para sumergirse a la rutina e inercia de la enseñanza – aprendizaje y de su propia formación.

Por ello, la Pedagogía en su insaciable reincorporación de la dimensión subjetiva gesta en la necesidad de conformación del pedagogo como aquel sujeto capaz de vehiculizar procesos de enriquecimiento del ser. Y esto alude, al menos a los ámbitos culturales que la modernidad desgajó: el saber, el convivir y la estética.

Este análisis desprende, además un entendimiento tal de la formación que hoy se necesita dejar aun lado la trivialidad de cualquier perfil que de docente o alumno se constituya, encausandolo en un reto del propio pedagogo sobre sí mismo, como agente comprometido a su práctica y con formación de su conciencia real de él y de los otros para así comprender y atender sus propias problemáticas sociales y laborales.

#### **4.3.3 Análisis de contenido de las entrevistas realizadas a egresados de la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP – Aragón que laboran en la docencia del nivel medio superior.**

El Licenciado en Pedagogía egresado de la ENEP – Aragón es demandado en el campo laboral en múltiples campos donde puede ejercer su práctica profesional de acuerdo al perfil de formación que se brinda en la carrera, así pues este profesionista puede desenvolverse dentro de su práctica más significativa como lo es la docencia.

El papel del pedagogo dentro de el área docente se va conformando a partir de la información proporcionada por el 15.4% de la muestra, los cuales laboran dentro del área de la docencia del nivel media superior pertenecientes al grupo de generaciones anteriores a 1990.

En base a lo anterior, lo referido por los egresados y después de realizar las entrevistas correspondientes, las cuales fueron construidas a partir de tres ejes de análisis que se establecen de la siguiente manera:

- ✓ Reconocimiento del centro de trabajo.
- ✓ Orientación educativa, mediante la formación del pedagogo.
- ✓ Nombramiento y pertenencia del pedagogo en el centro de trabajo.

Así pues, en cuanto a la cédula de la entrevista (ANEXO 2) que fue trabajada en la presente investigación aborda aspectos tales como:

1. La formación del pedagogo egresado de la ENEP-Aragón en la área docente, para su incursión de la docencia. Al igual que la aplicación del cuestionario, la entrevista permitió profundizar en los aspectos de los diversos ejes de análisis establecidos previamente, adentrándose así a una realidad concreta mediante las experiencias de su práctica profesional del pedagogo.

Misma que generó los siguientes datos:

- ✓ La formación del pedagogo egresado de la ENEP-Aragón posibilita desarrollarse profesionalmente en los diversos niveles educativos. Así mismo; el pedagogo en base a su formación docente en el nivel medio superior tiene mayor facultad de desarrollo de los elementos teóricos, instrumentales y metodológicos adquiridos durante su formación profesional; a pesar de su escasa presencia en dicho nivel en comparación a su participación a nivel básico que paradójicamente presenta serias dificultades para su desenvolvimiento en relación a su formación que no va enfocada a elaboración de materiales y estrategias específicas de éste nivel educativo, a pesar de ser el nivel que acoge a mayor número de egresados.
- ✓ La didáctica demanda ser más que una herramienta que tiene el maestro para hacer efectiva su labor, requiere pues accionar el desarrollo de la experiencia metodológica , la cual constituye una posibilidad única de poner en marcha algunas estrategias de enseñanza – aprendizaje de procesos más que de conocimientos y guiada por la formación académica , propiciando así la adquisición de habilidades para innovar y al aprendizaje como aplicar y usar los contenidos de



diferentes contextos y análisis de su realidad de tal forma que le oriente hacia un trabajo intelectual.

- ✓ La trascendencia del pedagogo en la docencia de nivel medio, es consolidado en base a las características particulares y de los procesos formales de su formación, que además, bajo este tipo de formación "polivalente" involucra también la posesión de actividades y capacidades relacionadas con el sentido de la iniciativa y la toma de decisiones, la solución creativa de problemas, seguridad en el manejo de las relaciones humanas y trabajo en equipo, apropiada comunicación oral y escrita, capacidad para el autoaprendizaje y, en general el desarrollo de actitudes emprendedoras y espíritu de superación.
2. La docencia como posibilidad concreta dentro de la práctica social y profesional del pedagogo. (item's 5,6 y 7)
  3. Trascendencia laboral del pedagogo en la educación media superior y superior.

## **Propuesta**

### **PROPUESTA PEDAGÓGICA: PARA LA ATENCIÓN A LA FORMACIÓN DEL PEDAGOGO EGRESADO DE LA ENEP – ARAGÓN Y SU INCURSIÓN EN LA DOCENCIA .**

**Objetivo:** Identificar el estado formativo del pedagogo de la ENEP – Aragón, a fin de analizar las necesidades de formación pedagógica al incursionar en el ejercicio docente.

La propuesta pedagógica con respecto a la problemática que se gesta en relación a la formación del pedagogo egresado de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales – Aragón y su práctica social: la docencia, se orienta de la siguiente manera.

#### **Contenido de la propuesta.**

A través del presente estudio, que retoma a la formación del pedagogo egresado de la ENEP – Aragón en la área más significativa del pedagogo: la docencia; se pretende reflexionar sobre su formación y su estrecha relación con la formación docente en su práctica concreta de las instituciones de Educación Superior, para después contextualizarla en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales – Aragón, aspectos que deberán ser analizados de manera integral debido a la multiplicidad de factores que lo comprenden, así entonces es necesario por replantear la formación del profesional en Pedagogía desde el marco de las disciplinas sociales y los aspectos que orientan la conformación social y epistemológica de la concepción curricular de la formación del egresado de la Licenciatura en Pedagogía.

La Pedagogía es una disciplina que se estructura a partir del siglo XVII, generando un debate sobre su estatuto como campo científico y la teoría que ha producido y en lo que formalmente se apoya; misma que se expresa en una dificultad para integrar los contenidos de un plan de estudio para la formación profesional de esta licenciatura. Teniendo en cuenta que lo educativo se conforma a partir de diversas aportaciones de otros saberes, significativos en la formación de éste profesional.

Esta referencia, explica parcialmente dos limitaciones que se observan en los planes de estudio: una tendencia al tratamiento superficial de contenidos de múltiples disciplinas, la cual no se resuelve a través el concepto de interdisciplinariedad; y por otro lado el compromiso académico del docente hacia los nuevos cambios curriculares generados por un proyecto que intenta dar respuesta a las necesidades sociales de los sujetos involucrados en el ámbito educativo.

Simultáneamente, originando una orientación propia de las disciplinas en el Plan de Estudio, encaminando así, que los estudiantes valoren más una área de formación profesional, la docente, por ejemplo, en detrimento de otra áreas de estudio, sin embargo, aunque la docencia sea un área imperante del pedagogo egresado de la ENEP-A. Su practica social es escasa en el nivel medio superior, pues su falta de identidad intelectual, poca iniciativa y los requerimientos institucionales, lo limitan al nivel básico -sin subestimar este nivel- como primera instancia acogedora del pedagogo, como producto hegemónico del proceso formativo.

Así pues la Pedagogía, creada en los años treinta por países europeos y Estados Unidos, como en el caso de España al introducir la Licenciatura en Pedagogía a la universidad y Norte América, el colegio Teache's College, se transforma en colegios universitarios,<sup>82</sup> hace presencia en México prácticamente

---

<sup>82</sup> Escalano, A, "Los estudios ed ciencias de educación: Problemática curricular y profesional, Salamanca. Universidad de Salamanca." p. 12.

hasta la década de los sesenta que establece la licenciatura en la Universidad Nacional, predominando en su Plan de Estudio con signos normalistas, mismos que dan la orientación de los estudios de Pedagogía hacia la docencia constituye la base del incipiente reconocimiento de la complejidad de la práctica educativa universitaria y su correlativa necesidad de reflexión y análisis. Quedando establecida desde el surgimiento de la Escuela de Altos Estudios y la Universidad obra de Don Justo Sierra, junto a Ezequiel A. Chávez, en base a un modelo francés para concretar la estrategia de institucionalizar el campo educativo en el ámbito universitario del saber pedagógico ahí construido, mantenido y reproducido. Donde se priorizó en el desarrollo curricular la formación para la docencia.

En las universidades, el conocimiento es el motor que impulsa la actividad académica, constituyendo en instancias de producción de profesionales frente a una sociedad que los demanda y emplea. Las concepciones y actividades de la práctica son objeto de un tratamiento educativo específico y se enseñan en escuelas que administran los conocimientos, las actividades y señalan la forma de transmisión. En otros términos las escuelas profesionales codifican varios conocimientos y definen las formas normativas para difundirlos. Para los fines anteriores, establecen planes y programas de estudios comunes, grados equivalentes de enseñanza y estatus similares para el reconocimiento del saber producido por la investigación.

Por definición, un propósito general de todo Plan de Estudios es el de desarrollar en los estudiantes conocimientos y habilidades que los capaciten para tener éxito en el ámbito profesional, a través del conjunto de actividades, condiciones y reglamentos relacionados íntimamente con la certificación. Esta tiene una dimensión ligada con la adquisición de conocimientos científicos y técnicos y otra relacionada con el prestigio social que se obtiene mediante los títulos obedeciendo a

la necesidad de normas para regular el ejercicio de las prácticas profesionales e influyendo en la posición del egresado frente al campo laboral; sin embargo hoy en día bajo la formación de los anteriores planes de estudios de la Licenciatura en Pedagogía específicamente impartida en la ENEP – Aragón, el “dominio de contenido” no era suficiente para el desempeño de las habilidades profesionales requeridas en los diferentes contextos de trabajo enfrentándose así a una serie de frustraciones profesionales. Por lo tanto se ha adoptado que los estudiantes, en su paso por la educación superior deben adquirir, además del conocimiento de su disciplina una serie de habilidades y capacidades para el trabajo.

Por lo que la universidad debe reflexionar sobre la convivencia de posibilitar una formación en el ámbito de la teoría como elemento que permita cumplir con su función histórica y propiciar una formación en el estudiante que le deje no sólo actuar en la realidad sino entenderla, explicarla y buscar su transformación.

Por ello el cambio debe fundamentarse en el plano mismo del conocimiento. La disociación que comúnmente se hace entre la formación de alto nivel en los contenidos de las disciplinas y una formación que prepare para actuar desde y en la realidad. Y este proceso constructivo es el que realmente hace posible que la articulación dialéctica teoría – práctica – teoría no sea más que un solo discurso.

Cuando se incorpora desde el punto de partida del diseño curricular el acercamiento a la realidad educativa y a la práctica profesional, en ella no se trata de llevar al alumno a un activismo pedagógico sino de proporcionar la integración de la teoría y la práctica a través de la acción – reflexión. La práctica diaria en la realidad debe ir unida dialécticamente a un proceso reflexivo, generando así una praxis.

Misma, que significa vincular al sujeto en formación con la comunidad de la que forma parte, estudiando sus problemas, uniéndose a sus actividades y elaborando propuestas alternativas.

La praxis definida por Carlos Marx, "como una actividad humana sensible en la cual, se resuelve lo real concebido subjetivamente"<sup>83</sup> que permite conjuntar la naturaleza del mundo educativo, en cuanto proceso productivo y reproductivo de acciones educativas y la realidad social, en cuanto a conjunto de posibilidades históricas, generando también una transformación, puesto que la praxis se transforma al transformarse el entorno que lo rodea. (Docoing : 1990).

Esta referencia a la praxis, es la que permite la emergente transformación curricular en la formación de profesionales en la educación, que pretende superar las oposiciones rígidas y propiciar una explicación causal o la comprensión intuitiva de los fenómenos educativos.

### **Desarrollo**

Ante dicha necesidad y los cambios sociales producidos por los cambios vertiginosos de nuestra realidad, la ENEP – Aragón replantea la estructura curricular con aspectos relacionados básicamente con:

- 1) Autorregulación. Se refiere a la habilidad general de los estudiantes para manejar el desarrollo de su aprendizaje.
- 2) Habilidades de aprendizaje. En su capacidad para aprender efectivamente y para ser consciente en sus propias estrategias de aprendizaje.
- 3) Comunicación. Para expresar sus ideas y opiniones con confianza y claridad, verbalmente y por escrito, en diferentes audiencias y con propósitos diversos.
  
- 4) Trabajo en equipo. Hacerlo eficientemente en diferentes tipos de grupos (formales, informales, etcétera).

---

<sup>83</sup> Gozzi, G, "Diccionario de Política". Ed. Siglo XXI, México 1982. p. 1297.

- 5) Solución de problemas. Identificar sus principales características y desarrollar las estrategias más adecuadas para su solución.

Tras el reconocer las diferencias individuales y el contexto social, cultural y geográfico de la institución, es decir, donde se pone en funcionamiento la propuesta (Coll : 1991).

Así pues, dentro de la propuesta de presente estudio de investigación referente a la formación del pedagogo egresado de la ENEP – Aragón y su incursión en el ejercicio docente, tomando como base a la relación alumno y maestro con el plan de estudio, lo que se establecen los siguientes lineamientos.

Con relación alumno - plan de estudios.

- ✓ Confrontar al estudiante desde la etapa inicial de su formación, a una serie de procesos, donde debe tomar diversas decisiones, es decir que sea director de su formación lo más temprano posible, en función de sus intereses profesionales y del mercado de trabajo.
- ✓ Adoptar la autorregulación para el desarrollo de habilidades generales para un mejor desarrollo y estrategias de su aprendizaje.
- ✓ Apoyos a través de medios impresos de comunicación (manuales, folletos, etcétera) con el fin de ofrecer una oportuna orientación e información académica.
- ✓ Fomentar con el alumno la capacidad de investigar, escribir y el editar artículos sobre los campos profesionales del pedagogo, cultura, formación y aspectos de interés profesional para él. Esto sin duda ayudará al desarrollo de la capacidad de expresión escrita, capacidad creativa, de organización e investigación y fomento a la lectura por parte de la comunidad de Pedagogía y de otras carreras.

✓

- ✓ El pedagogo puede ir delimitando mejor sus ámbitos profesionales a través de la investigación permanente y a su vez por medio del profesional en Pedagogía como investigador, se puede ir definiendo los objetivos actuales de la educación formal e informal y hacerse más extensivo y justificado el valor de la educación en nuestra sociedad y para el individuo mismo, en su quehacer cotidiano laboral.
- ✓ Tras la formación profesional del pedagogo, involucrar también: la posesión de actitudes y capacidades relacionadas con el sentido de la iniciativa y la toma de decisiones, la solución creativa de problemas, seguridad en el manejo de las relaciones humanas y trabajo en equipo, apropiada comunicación oral y escrita, capacidad para el autoaprendizaje, y en general, el desarrollo de actitudes emprendedoras y espíritu de superación.
- ✓ Generar un profesional reflexivo, crítico y estratégico, a través de las diversas mediciones institucionales a través de programas interdisciplinarios, cursos, talleres; y de carácter individual, la cual complementa su formación profesional en base a sus intereses personales, mediante cursos o actividades fuera de la institución educativa.

Con relación maestro – plan de estudios.

- ✓ Realizar una revisión continua del Plan y una programación de asignatura, obligando a los docentes a estar a la vanguardia en el conocimiento de su disciplina, es éste sentido, lograr una mayor profesionalización de la enseñanza, a través de seleccionar minuciosamente a la plantilla docente y de acuerdo a su perfil de formación realizando para su incursión a la institución concursos de oposición que posibiliten su ingreso, actualización, acreditación y que permitan evaluar de manera objetiva su desempeño, habilidades, aptitudes, actitudes y conocimiento. Con la experiencia mínima de dos años en la rama de su especialización, titulado y con maestría o mínimo inscrito en alguna de ellas.



- ✓ Formar en el docente la actitud y aptitud de investigación y colaboración constante en la toma de decisiones respecto a la actualización permanente de los contenidos y asignaturas, así como de actividades generadas por los cuerpos colegiados, como pueden ser las academias cuyo objetivo sea impulsar al docente a ser sujeto activo en relación a su participación junto a egresados a promover conferencias, simposios, debates, mesas redondas intersemestrales dentro de la ENEP- Aragón o fuera de ella, es decir por instituciones que promuevan una actualización sobre diversos ámbitos que influyen a lo educativo. Estos eventos a organizarse deberán ser en horarios factibles para maestros y alumnos, para así contar con mayor asistencia de la comunidad estudiantil, que además deberá ser acompañado de la debida difusión por parte de la comisión organizadora de estos eventos. Con el fin de incentivar al estudiante su capacidad de investigación, así como la necesidad del trabajo interdisciplinario, analítico y creativo.
- ✓ Desarrollar al profesional reflexivo, crítico y estratégico, de esta manera la **formación** del personal docente cambie de un interés por actualizarse en la propuesta en funcionamiento fiel de teorías, programas o técnicas puntuales al que se centra en un proceso grupal de problematización de su campo de acción profesional y desarrollo de soluciones pertinentes.

Por otra parte, la institución educativa, debe generar y difundir publicaciones que posibilite la intercomunicación entre las diferentes instancias institucionales y la comunidad estudiantil a partir de:

#### Eventos y publicaciones.

- Trabajos escritos presentados a través de planteamiento de diversos artículos especializados en educación, y donde se presenten artículos que

sean expuestos a la comunidad de pedagogía así como la generación de diversos conocimientos de reciente construcción;

- Reseña de libros a través de los cuales se de una semblanza de libros en general útiles para la comunidad pedagógica y libros de actual publicación;
- y
- Divulgación de eventos tales como exposiciones, eventos, conciertos, obras, que de alguna manera enriquezcan la formación general del pedagogo.

#### Departamentos académicos.

- Seguimiento de egresados a través del cual se establezca un canal real y actualizado de comunicación entre la institución y las actividades laborales que realizan los egresados,
- Avisos académicos a través del cual se permita conocer fechas de trámites, avisos e información que se genera en el desarrollo de la carrera.

Estas son algunas de las propuestas que el presente trabajo de investigación plantea, esperando que estudios posteriores la enriquezcan y amplíen a su vez de alguna manera, la formación pedagógica que sin lugar a dudas será de sumo interés para los estudiosos del fenómeno educativo.

## CONCLUSIÓN

El proyecto educativo nacional se ha caracterizado, en la historia de México, por concebir a la educación como instrumento estratégico en el proceso de cambio social y económico que ha requerido el país.

Sin lugar a dudas, la participación de la educación superior universitaria en la generación, adaptación y gestación de conocimientos, y procesos científicos-tecnológicos reviste una trascendencia central en el proceso de modernización socioeconómica de nuestro país, misma que genera los recursos humanos y conocimientos capaces de coadyuvar a la conformación de un núcleo científico – tecnológico que deberá plantearse de manera articulada, la generación de los saberes necesarios para afrontar los cambios contemporáneos.

La universidad en base a sus funciones, a través de la docencia, es también tema de renovación, pues la docencia impartida en las licenciaturas, requiere transformaciones que debe abarcar, desde la conceptualización de perfiles profesionales, hasta las formas concretas en las que los egresados habrá de incorporarse al sistema productivo. Tales transformaciones han sido las que influyen, por lo tanto en los diseños y enfoques curriculares, los métodos de enseñanza, los materiales didácticos y sobre todo las relaciones entre las instituciones de educación superior y los entornos sociales en que las instituciones están ubicadas (lo que a su vez incluyen, entre otras cosas, la forma en que han de vincularse los aprendizajes teóricos en la práctica y el servicio).

De tal forma que las necesidades de aprendizaje expresadas por la sociedad y los requerimientos de habilidades por parte de múltiples cambios sociales, son una señal que puede ser concebida como un área de oportunidad para quienes,

desde su campo profesional como es el caso de la Pedagogía , se desempeñe o pueden hacerlo como profesores en la formación y del desarrollo; opción laboral legítima y socialmente necesaria que puede ampliar el espectro de trabajo de los egresados del nivel superior, los cuales construyan una formación pedagógica, digna de valorar su relación a un saber en sí mismo y su compromiso con su entorno social.

Ante la perspectiva de un proceso de redefinición de valores sociales en torno a lo educativo, considero que principios tales como formación polivalente, dominio de estrategias cognoscitivas, aplicación de herramientas conceptuales y metodológicas, desarrollo de un pensamiento innovador, anticipatorio, crítico y propositivos, cultivo de la calidad, la eficiencia y el sentido emprendedor, no constituyen, en sí mismo, un asunto del que pudiera discrepar cualquier persona sensata. Podemos observar que al hacer a los estudiantes más sensibles al campo laboral, se devuelve al individuo la responsabilidad de prepararse para esos cambios. Desde esta lógica, aquellos sujetos que no lo hagan o bien se resistan a efectuar tales cambios, enfrentarán las consecuencias de su propia decisión.

Una función de la enseñanza que por demás interesa destacar aquí, es la de la formación de pares, aquellos que se constituirán en auditores del científico, lo que eventualmente podrá verificar sus planteamientos o entrar en debate o ir más allá, criticar sus propuestas en el intento de superación de los paradigmas existentes.

En dicho proceso de formación los pedagogos buscan en primera instancia, que el estudiante adquiera el saber y las competencias del maestro; a medida que este avanza, se busca que alcance un grado en el que el propio maestro en sus funciones pueda hacerlo participe de sus dudas acerca de lo que él mismo intenta conocer.

Hoy por hoy, las condiciones actuales requieren que las instituciones de formación como lo es la ENEP- Aragón, pretendan ofrecer respuestas mas

profundas, dirigidas al corazón del proceso de enseñanza- aprendizaje, que rebase la Pedagogía tradicional, es decir exige la necesidad de articular conjuntos diversificados de datos. Si la enseñanza ya no es únicamente transmisión de conocimientos, sino un progreso, el avance de la labor docente deberá concentrarse en la formación de capacidades que conduzcan a conectar mejores campos tradicionalmente aislados, en otras palabras la interdisciplinaridad, según Lyotard, ligadas sobre todo al empirismo de la época, en la línea de selección y producción de competencias profesionales o la promoción de espíritus creativos en la formación.

El reto mismo de la Pedagogía consiste en promover en la persona la constitución del conocimiento (saber), hacer eficaz en el desempeño de una profesión (saber hacer) y asegurar su integridad a la vida profesional y al ámbito social (saber ser).

En gran medida el aprendizaje auténtico es social en su propósito y en su proceso, o en ambos. La gente aprende, para llegar a ser más eficiente e informada en los contextos sociales (en la familia, el trabajo o en la comunidad en general). La motivación para el aprendizaje es mayor si se obtiene algún beneficio inmediato. En este sentido, lo importante será buscar un equilibrio entre éstos y competencias metodológicas que permitan el aprender a aprender.

Deseo mismo, que se pretenda en el mismo proyecto curricular de la licenciatura de Pedagogía, la cual se basa en una idea pedagógica, que atienda al imperativo del aprendizaje a lo largo de la vida o formación permanente o continua. La formación continua es cada vez más necesaria para enfrentar las estructuras sociales cambiantes, a través de un aprendizaje que promueve una asimilación rápida de información y mejora continuamente sus procedimientos y servicios.

Así pues los pedagogos, que contraen consigo la formación continua será quienes contribuyan en la formación de una conciencia crítica, comprometida. Esto

implica retomar una reflexión auténtica que trascienda la pura racionalidad para introducirse dialécticamente en el propio mundo subjetivo del hombre: ser intelectual-efectivo, sentimientos, deseos, imaginación, aspiraciones, pasiones e ideales. Es el espacio de la apreciación, de la valoración, la opción; dimensión sumamente importante en el proceso educativo y en el de la formación de otros pedagogos.

Por tanto, su finalidad es el desarrollo integral de los pedagogos, cuyos propósitos esenciales se orienten a una formación teórica-epistemológica, científico-técnica y ética que apunte a la adquisición de una conciencia, entendida como el compromiso con su propio desarrollo. Se hace necesario y fundamental el compromiso de promoción y praxis de los valores, de respeto a los derechos humanos y colaboración en la construcción social.

Cabe mencionar que durante la conformación de este trabajo de investigación aplicada a la búsqueda de información, a fin de analizar las diversas manifestaciones de las políticas educativas nacionales, que da origen y dirección al plan institucional y el ámbito más particular que es el salón de clases, donde el docente y los alumnos interactúan, tanto con creación a los programas y planes de estudio; surge como alcance aunque a nivel personal, el reconocimiento de las limitaciones a las que se enfrentan los egresados de la Licenciatura en Pedagogía, a través de los cambios curriculares, mismo que como parte del esquema de búsqueda permite identificar y conocer algunos puntos vulnerables que debe ser atendidos con determinación, por nuestra parte como agentes de cambio, y que incluso son alienados durante el proceso formativo de la Licenciatura, quizá por no conocer el devenir educativo de la Pedagogía ante el dinamismo contemporáneo. Por ello y en plena conciencia del producto de este estudio se conforman algunos aportes, que si bien pueden ser logros en el desenvolvimiento de la propuesta curricular, cuya característica fundamental sea la formación del pedagogo en sus diversas acciones profesionales y más aún en el proceso formativo del pedagogo que pudiera ser agente de cambios para otros.

Como parte de la vulnerabilidad de las acciones de la propuesta curricular y de acuerdo con Álvarez Manilla quien sostiene que para lograr un cambio educativo verdadero se requiere una verdadera transformación de los siguientes requisitos; mismos que pretendo que sean considerados como recomendaciones en un análisis evaluativo del mismo:

- 📖 Que el modelo curricular se aplique realmente, evitando un aparente cambio de asignatura bajo mismos contenidos.
- 📖 Que la capacitación de docentes y directivos correspondan a las exigencias del mismo, y que cubra una metodología acordes a las necesidades del profesorado y su constancia en la capacitación.
- 📖 Que todos los involucrados superen la resistencia al cambio (profesores, alumnos y directivos), que se comprometan con el proyecto a través de un verdadero conocimiento de la propuesta.
- 📖 Los supervisores escolares tengan un papel activo en el desarrollo del nuevo modelo, a través de un análisis de sus evaluaciones académicas.
- 📖 Que establezca un verdadero programa de seguimiento y evaluación.
- 📖 Que se haga efectivo los apoyos humanos económicos y materiales para el óptimo desenvolvimiento del nuevo modelo curricular.

El cambio curricular no es modificar unos contenidos por otros, sino que implica promover relaciones académicas, instituciones dando funcionalidad a las academias de profesores pues es la base para una marcha adecuada de una metodología. La organización temática de la sección bibliográfica, el método de estudio de la propuesta curricular tiene su punto de partida en las mismas academias en las que sus aportes y temas de análisis deben ser reales ante las diversas circunstancias generadas en la aula y en su respuesta del mismo docente frente a nuevos retos metodológicos que orientan los nuevos procesos formativos, cuyo efecto sea el promover el interés y la sensibilidad de los estudiantes de la Pedagogía, pues a través de ellos se obliga a reflexionar sobre la autoevaluación, la cual se orientará

hacia la diversidad de propuestas que correspondan a lo que realmente le otorga el sentido de evaluación: el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje, base misma de una construcción de conocimiento y prácticas sociales.

Es preciso identificar el verdadero aprendizaje en donde únicamente incide el aspecto intelectual o incluso el uso del raciocinio, como suele ser concebida por muchas de las teorías psicológicas que pernean el debate educativo. Aprender desde la perspectiva de la Psicología social específicamente significa dar un cambio y transformación en las pautas de conducta, es decir en las formas de pensar, de sentir y de querer del individuo, lo que involucra al ser humano y su totalidad, lo cual le da una dimensión más comprensiva y profunda al acto del aprendizaje y más aún, un reconocimiento a la complejidad del proceso educativo.

Con esta propuesta se busca lograr que el estudiante cobre conciencia y asuma su responsabilidad como sujeto de su propio aprendizaje y que no espere ser enseñado y evaluado por el docente.

Esta visión ~~partenalista~~ del proceso educativo decide mucho acerca del compromiso que el estudiante necesita asumir en su proceso formativo. Es indudable que esta caracterización de un alumno conciente, responsable y crítico solo se conseguirá a través de una planta docente que reúne las condiciones formativas, de superación académica, de remuneración digna y de una política institucional clara de formación de profesores y de profesionalización de la docencia.



## **BIBLIOGRAFÍA**

### **FUENTES PRIMARIAS:**

Béjar Navarro, Raúl. (1968). "El mito mexicano". México: UNAM.

Carrizales, Cesar y Arreola, Álvaro. "Política de la investigación y producción de las ciencias sociales en México". Universidad Autónoma de Querétaro. México. 1984.

Coll Salvador, César. "Un marco de referencia y para la educación escolar: La concepción constructiva del aprendizaje y de la enseñanza".

Chadwick, A. (1978). "Tecnología educativa para el docente". México: Paidós.

Díaz Barriga, Ángel.(1995). "Currículo, evaluación y planeación educativas". CESU / UNAM.

Díaz Barriga, Ángel.(1990). "Investigación educativa y formación de profesorado Contradicciones de una articulación ". CESU / UNAM.

Díaz Barriga, Ángel.(1997). "El currículo: disolución de un concepto entre la emergencia del pensamiento neoconservador y el debate de la nueva sociología de la educación. CESU, México.

Díaz Barriga, Ángel.(1988). "Currículo de pedagogía. México, ENEP – Aragón.

Díaz Barriga, Ángel y Barrón Tirado, C. (1984). "El currículo de pedagogía un estudio exploratorio desde la perspectiva estudiantil" ENEP – Aragón, UNAM. México.

Ducoin Watty, Patricia.(1990) "Acerca de la historia de la pedagogía universitaria". UNAM, ANUIES – UNESCO, México.

Escalano, Agustín (1979). "Las ciencias de la educación: reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos en la epistemología y la pedagogía". Universidad de Salamanca. México.

Ferry, Gilles. (1997). "Pedagogía de la formación", Buenos Aires: Novedades educativas.

Ferry, Pilles. (1990). "Trayecto de la formación". Ed. Paidós Educador.

Foucault, Michael. "La arqueología de saber". UNAM.

García Clark, Rubén (1990). "Notas sobre la educación y sociedad en la historia del bachillerato en México". México: Panorama de nuestra América.

Gidean Sjoberg, Roger Nett. (1980). "Metodología de la investigación social". México: Trillas.

Glazman, Raquel.(1986). "La docencia entre el autoritarismo y la igualdad". México: El caballito. SEP.

Glazman, Raquel. (2001). "Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria". Ed. Paidós. Buenos Aires.

González Río, María José. (1997). "Metodología de la investigación social". México: Aguadora.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Bautista Lucio, Pilar. (1991). "Metodología de la investigación". México: Mc Graw Hill.

Hermoso Najera, Salvador. (1982), "Ciencias de la educación". Colección nueva, Biblioteca Pedagógica. México: Oasis.

Herrera Márquez, Alma. (1998). "Formación profesional en México: entre realidad y posibilidad". CESU. UNAM.

Honoré, Bernard. (1980). "Para una teoría de la formación". España: Narce.

Hoyos Medina, Carlos Ángel. (1997). "Epistemología y objeto pedagógico". México: Plaza y Valdéz. CESU / UNAM.

Kent Serna, Rolli. (1990). "Modernización Conservadora y Crisis Académica en la UNAM". Ed. Nueva Imagen, México.

Latapi, Pablo. (1980). "Análisis de un sexenio de educación en México, 1970 – 1976". México: Nueva Imagen.

Mayer Frederick. (1967). "Historia del pensamiento pedagógico". Ed. Nepelusz, Buenos Aires.

Méndez Morales, José Silvestre. (1995). "Problemas Económicos de México ". Ed. Mc. Graw – Hill.

Padua, Jorge. (1979). "Técnicas de la investigación aplicadas a la ciencias sociales". El colegio de México. México: Fondo de cultura económica.

Panza González, Margarita. (1987). "Pedagogía y currículo". México: Gemika.

Rojas Soriano, Raúl (1993). "Guía para realizar investigaciones sociales". México: Plaza y Valdés.

Ruíz del Castillo, Amparo (1999). "Crisis, educación y poder en México". Ed. Plaza y Valdez.

Sacristán, Gimeno y Gómez, Ángel, I. P. (1990). "Comprender para transformar la enseñanza". Buenos Aires: Morata.

Sacristán, Gimeno José y Pérez Gómez, Ángel I. (1996). "Reconstrucción del Currículo". UPN, México.

Sacristán, Gimeno José (1988). "La enseñanza: su teoría y su práctica". Ed. Akai, Barcelona.

Selltiz, Claire. (1968). "Métodos de la investigación en las relaciones sociales". Madrid.

Soberón, G. (1980). "La Universidad Ahora". UNAM. México.

Vidales D. Ismael. "Filosofía normativa: un cuadro comparativo". México: Panorama de nuestra América.

Xirau, Ramón (1990). "Introducción a la filosofía". Textos universitarios, UNAM; México.

#### **FUENTES SECUNDARIAS:**

Arredondo, M. (1980). "La formación del Personal Académico". Perfiles educativos No. 8, UNAM. México.

Aroche Sandoval, Susana.(coord). (1994)."La formación de profesores en las universidades públicas de los noventas" ENEP – Aragón UNAM, México.

Aviña, M y Hoyos, Carlos A. (1985). "Marco teórico conceptual y metodológico para la investigación en las ciencias sociales y de la educación". En Bautista, B.R y Barrón C. "Memorias de un foro de análisis del currículo de pedagogía de la ENEP – Aragón". UNAM. México.

Barco, Susana.(1990). "Lecturas entorno al debate de la didáctica y de la formación del profesorado". Antología de la E.N.E.P. – Aragón / UNAM. México.

Barrón Tirado, Concepción. (1982). "Encuentro sobre el diseño curricular". Revista de la E.N.E.P. – Aragón / UNAM. México.

Carrillo, Antonio Avelar. (1996). "Cultura escolar, formación docente y evaluación curricular participativo". Tesis de maestría. UPN. México.

Díaz Barriga, Ángel. (1996). "El contenido del plan de estudios de la pedagogía: análisis de los programas por asignatura". Cuadernos del CESU / UNAM. México.

Díaz Barriga, Ángel. "La formación teórica proporciona elementos para una formación intelectual". Ensayo de la E.N.E.P. – Aragón / UNAM. México.

Giroux Henry y Mac Laren, Meter. (1991). "Sociedad y cultura y educación ". Antología 53 E.N.E.P. – Aragón / UNAM. México.

Granada Chapa, Miguel Ángel.(1980). "Memorias del primer foro académico laboral de las ENEP'S". Foro universitario, STUNAM. México.

Hernández González, Marco Antonio. (1994). "Los procesos de conocimiento como objeto de estudio de la didáctica". Tesis de la licenciatura de Pedagogía, E.N.E.P. – Aragón / UNAM. México.

Moran Oviedo, Porfirio. (1988). "Instrumentación didáctica en didáctica general". Antología, E.N.E.P. – Aragón / UNAM. México.

Ottone, E. (1993). "La propuesta en CEPAL – UNESCO: Educación y conocimiento eje de la transformación productiva con equidad"; en Labastida, J. Et. Al Coord. "Educación, ciencia y tecnología. Los desafíos para América Latina", UNAM, México.

Peralta Silverio, Mauro G. (1994). "La didáctica un elemento de cambio en el proceso de formación docente". Tesis de la Licenciatura en Pedagogía, E.N.E.P. – Aragón / UNAM. México.

Plan de Estudio de la Licenciatura en Pedagogía Tomo I.(2003). ENEP – Aragón. UNAM.

***ANEXOS***

## ANEXO 1

### CUESTIONARIO PARA EGRESADOS

Nombre: \_\_\_\_\_  
Edad: \_\_\_\_\_ Campo Laboral Actual: \_\_\_\_\_  
Generación: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES:** A continuación se presenta una serie de preguntas en las cuales deberá responder de acuerdo a tu opinión y/o experiencia personal, de antemano se agradece tu colaboración.

1.- Con base a tu experiencia, define ¿Qué es la didáctica?

2.- Desde tu punto de vista ¿Qué importancia tiene la docencia en la formación del pedagogo?

3.- Menciona ¿Qué materias dentro del mapa curricular de la licenciatura en Pedagogía esta orientada hacia la formación en la área docente?

4.- ¿Cuáles asignaturas referentes a la didáctica te brindaron elementos teóricos-metodológicos para la formación docente ?

5.- ¿Qué elementos teóricos y metodológicos necesarios para el desarrollo de la docencia, crees que la licenciatura te proporciono?

6.- ¿Consideras que el pedagogo tiene la formación para incursionar en la docencia a nivel medio superior?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ Por que \_\_\_\_\_

7.- Menciona, las limitaciones que intervienen una vez que hallas egresado, para insertarte a la docencia de nivel medio superior?

8.- Desde tu punto de vista ¿Qué asignaturas le competen desarrollar al pedagogo de acuerdo a su formación en el nivel medio superior?

9.- ¿Consideras que el pedagogo, mediante su formación en la área docente propicie una conducción del proceso de aprendizaje adecuado? ¿Por qué?

10.- Desde tu perspectiva ¿Qué estrategias instruccionales formativas (acciones, habilidades o características del docente) se relaciona con la enseñanza-aprendizaje?

## ANEXO 2

### CÉDULA DE ENTREVISTA PARA EGRESADOS QUE LABORAN EN LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.

Nombre: \_\_\_\_\_  
Generación : \_\_\_\_\_ Turno : \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_  
Nombre del Centro de Trabajo: \_\_\_\_\_  
Materias que imparte: \_\_\_\_\_  
Años en el campo de la docencia : \_\_\_\_\_  
Características de su actual nombramiento :  
\_\_\_\_\_ Definitivo \_\_\_\_\_ Interino \_\_\_\_\_ Titular \_\_\_\_\_ Asociado

1.- Según su punto de vista y/o experiencia profesional defina ¿ Qué es la didáctica?

2.- En que medida los planes y programas de estudio de la Licenciatura en Pedagogía han coadyuvado a su desarrollo en el campo de la docencia?

3.- ¿Consideras tener los elementos teóricos – metodológicos necesarios para incursionar en la docencia a nivel medio superior?

4.- ¿Cuáles considera las principales dificultades (formativas) de un pedagogo al insertarse a la docencia de la educación medio superior?

5.- ¿Fue necesario tener experiencia en el área docente (incluyendo niveles educativos básicos) para su incursión en la docencia?



6.- ¿Menciona el nivel educativo en el que incursiona una vez egresado de la licenciatura? ¿Por qué?

7.- ¿Qué requerimientos institucionales le solicitaron para su integración en el área docente?

8.- ¿De acuerdo a tu formación cumples con los objetivos de las asignaturas impartidas?

9.- ¿Cuáles son los medios didácticos que usted utiliza para realizar su trabajo?

10.- ¿Existen otros pedagogos que laboran en su centro de trabajo? ¿Qué asignaturas imparten?

11.- ¿Consideras que el pedagogo permita a través de su formación la calidad que demanda el área docente en la educación media superior?

## CUADRO No. 1

Síntesis comparativa de las características generales del Plan de Estudios vigente y el Plan de Estudios 2003.

Características	Plan de Estudios	
	Vigente	Propuesto
Duración (semestres)	8	8
<b>Periodos académicos / fases de formación</b>	0	2
<b>Áreas / Líneas eje</b>	5	6
Total de materias a cursar	58	55
Obligatorias	40	39
Optativas	74	30
Teóricas	114	16
Prácticas	0	0
Teórico - prácticas	0	39
<b>Modalidad de unidades de conocimiento</b>		
Seminarios	2	12
Talleres	26	26
Laboratorios	14	2
Otros cursos	72	31
<b>Total de créditos</b>	244	316
Total de créditos a cursar	244	316
Obligatorios	168	236
Optativos	76	80
Teóricos	244	108
Prácticos	0	0
Teórico - prácticos	0	208
<b>Opciones de titulación</b>	2	4

## CUADRO No. 2

**TABLA DE EQUIVALENCIAS ENTRE LAS ASIGNATURAS DEL PLAN VIGENTE Y LAS UNIDADES DE CONOCIMIENTO DEL PLAN DE ESTUDIOS 2003\***

PLAN VIGENTE			PLAN PROPUESTO				
C L A V E	S E M E S T R E	ASIGNATURA	C R E D I T O S	UNIDAD DE CONOCIMIENTO	S E M E S T R E	C R E D I T O S	C L A V E
1001	1	Antropología filosófica I (ob)	4	Antropología pedagógica (ob)	1	6	
1002	1	Conocimiento de la Infancia I (ob)	4	Teorías Psicológicas y Educación (ob)	1	6	
1003	1	Iniciación a la Investigación Pedagógica I (ob)	6	Investigación Pedagógica (ob)	1	7	
1004	1	Psicología de la Educación I (ob)	4	Teorías Psicológicas y Educación (ob)	1	6	
1005	1	Sociología de la Educación I (ob)	4	Teorías Sociológicas y Educación (ob)	1	6	
1006	1	Teoría Pedagógica I (ob)	4	Teoría Pedagógica I (ob)	1	6	
0014	2	Antropología Filosófica II (ob)	4	Seminario de Antropología Hermenéutica (op)	6	5	
0062	2	Conocimiento de la Infancia II (ob)	4	Desarrollo, Socialización y Grupos (ob)	2	6	
0466	2	Iniciación a la Investigación Pedagógica II (ob)	6	Epistemología y Pedagogía (ob)	2	6	
0765	2	Psicología de la Educación II (ob)	4	Desarrollo, Socialización y Grupos (ob)	2	6	
0973	2	Sociología de la Educación II (ob)	4	Cultura, Idiología y Educación (ob)	2	7	
0986	2	Teoría Pedagógica II (ob)	4	Teoría Pedagógica II (ob)	2	6	
0420	3	Historia General de la Educación I (ob)	4	Historia General de la Educación (ob)	2	6	
0779	3	Conocimiento de la Adolescencia I (ob)	4	Teorías del Aprendizaje (ob)	3	6	
0773	3	Psicotécnica Pedagógica I (ob)	4	Teorías del Aprendizaje (ob)	3	6	
0160	3	Didáctica General I (ob)	4	Didáctica General I (ob)	1	7	
0196	3	Estadística Aplicada a la Educación I (ob)	6	Taller de Estudios Estadísticos en Educación (op)	4	5	
0741	3	Prácticas Escolares I-1 (ob)	4	Taller de Elaboración y Evaluación de Programas Educativos (ob)	7	5	

0040	3	Auxiliares de la Comunicación I (ob)	4	Taller de Didácticas Especiales (op)	5	5
0421	4	Historia General de la Educación II (ob)	4	Seminario de Temas Selectos de Historia de la Educación (op)	5	5
0080	4	Conocimiento de la Adolescencia II (ob)	4	Problemas del Aprendizaje (ob)	4	7
0774	4	Psicotécnica Pedagógica II (ob)	4	Problemas del Aprendizaje (ob)	4	7
0161	4	Didáctica General II (ob)	4	Didáctica General II (ob)	2	7
0197	4	Estadística Aplicada a la Educación II (ob)	6	Taller de Didácticas Especiales (op)	5	5
0742	4	Prácticas Escolares I-2 (ob)	4	Taller de Evaluación de los Aprendizajes (ob)	8	5
0041	4	Auxiliares de la Comunicación II (ob)	4	Diseño de Recursos Didácticos (ob)	4	6
0352	5	Historia de la Educación en México I (ob)	4	Historia de la Educación en México (ob)	3	6
0705	5	Orientación Educativa Vocacional y Profesional I-1 (ob)	4	Orientación Educativa (ob)	5	5
0743	5	Prácticas Escolares II-1 (ob)	4	Taller de Diseño Curricular (ob)	6	5
0699	5	Organización Educativa I (ob)	4	Planeación y Organización Educativa (ob)	3	7
0562	5	Laboratorio de Psicopegagogía I (Coordinación de Grupos de Apoyo al Aprendizaje) (op)	4	Taller de Apoyo a la Titulación I (ob)	5	7
2562	5	Laboratorio de Psicopegagogía I (Educación Sexual) (op)	4	Laboratorio de Educación Sexual (op)	5	5
2564	5	Laboratorio de Psicopegagogía I (Problemas de Lenguaje) (op)	4	Sin Equivalencia		
2566	5	Laboratorio de Psicopegagogía I (Psicología Genética y Educación) (op)	4	Sin Equivalencia		
2605	5	Laboratorio de Psicopegagogía I (Detección y Diagnóstico de Problemas de Aprendizaje) (op)	4	Problemas de Aprendizaje (ob)	4	7
2607	5	Laboratorio de Psicopegagogía I (Psicoanálisis y Educación) (op)	4	Seminario de Psicoanálisis y Educación (op)	3	5
0762	5	Psicología Contemporánea I (op)	4	Teorías del Aprendizaje (ob)	3	6
0769	5	Psicología del Aprendizaje y la	6	Sin Equivalencia		

0771	5	Psicología Social (op)	8	Aprendizaje, Pensamiento y Creatividad (op) Taller de Educación para Grupos Urbano Marginados (op)	4 8	5 5	
0761	5	Psicofisiología Aplicada a la Educación (op)	4	Taller de Apoyo a la titulación I (ob)	5	7	
0988	5	Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica I (op)	4	Enfoques Metodológicos Cuantitativos (ob) Taller de Análisis del Discurso Educativo (ob)	5 8	6 5	
0143	5	Desarrollo de la Comunidad I (op)	4	Cultura y Pedagogía (op)	5	5	
2987	5	Pedagogía Experimental I (op)	4	Hermenéutica Pedagógica (op)	3	5	
0558	5	Laboratorio de Didáctica I (op)	8	Sin Equivalencia			
0714	5	Pedagogía Comparada I (op)	4	Seminario de Pedagogía Comparada (op)	4	5	
0762	5	Pedagogía Contemporánea I (op)	4	Seminario de Género y Educación (op)	3	6	
0968	5	Sistema Educativo Nacional (op)	4	Economía y política Educativa en México (ob)	5	4	
0353	6	Historia de la Educación en México II (ob)	4	Taller de Historiografía de la Educación (op)	7	5	
0706	6	Orientación Educativa Vocacional y Profesional I-2 (ob)	4	Taller de Orientación Educativa (op)	6	5	
0744	6	Prácticas Escolares II-2 (ob)	4	Taller de Diseño de Estrategias de Aprendizaje (ob)	8	5	
0700	6	Organización Educativa II (ob)	4	Taller de Administración Aplicada a la Educación (op)	6	5	
0563	6	Laboratorio de Psico pedagogía II (Coordinación de Grupos de Apoyo al aprendizaje) (op)	4	Taller de Apoyo a la Titulación II (ob)	6	7	
2563	6	Laboratorio de Psico pedagogía II (Educación Sexual) (op)	4	Taller de Apoyo a la Titulación I (ob)	5	7	
2565	6	Laboratorio de Psico pedagogía I (Problemas de Lenguaje) (op)	4	Sin Equivalencia			
2567	6	Laboratorio de Psico pedagogía I (Psicología Genética y Educación) (op)	4	Sin Equivalencia			
2606	6	Laboratorio de Psico pedagogía II (Detección y Diagnostico de Problemas de Aprendizaje) (op)	4	Sin Equivalencia			

2608	6	Laboratorio de Psicopedagogía II (Psicoanálisis y Educación) (op)	4	Sin Equivalencia			
0763	6	Psicología Contemporánea II (op)	4	Problemas de Aprendizaje (ob)	4	7	
0995	6	Teoría y Práctica de las Relaciones Humanas (op)	8	Sin Equivalencia			
0772	6	Psicopatología del Escolar (op)	6	Taller de Apoyo a la Titulación II (ob)	6	7	
0989	6	Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica II (op)	8	Enfoques Metodológicos Cualitativos (ob)	6	6	
0144	6	Desarrollo de la Comunidad II (op)	4	Sin Equivalencia			
2988	6	Pedagogía Experimental II (op)	4	Enfoques Metodológicos Cualitativos (op)	6	6	
0559	6	Laboratorio de Didáctica II (op)	8	Sin Equivalencia			
0715	6	Pedagogía Comparada II (op)	4	Seminario de Historia de la Pedagogía y Educación en América Latina (op)	3	5	
1572	6	Pedagogía Contemporánea II (op)	4	Seminario de Axiología y Teleología Educativa (op)	4	5	
0698	6	Organismos Nacionales e Internacionales de Educación (op)	4	Organismos Internacionales y Políticas Educativas en América Latina (ob)	4	6	
0684	6	Metodología (op)	6	Taller de Apoyo a la Titulación III (ob)	7	7	
0220	7	Filosofía de la Educación I (ob)	4	Filosofía de la Educación (ob)	4	6	
0162	7	Didáctica y Práctica de la Especialidad I (ob)	4	Teoría Curricular (ob)	4	6	
0574	7	Legislación Educativa Mexicana (ob)	4	Seminario de Derechos Humanos y Educación (op)	4	5	
1569	7	Taller de Comunicación Educativa I (Televisión Educativa) (op)	4	Sin Equivalencia			
1573	7	Taller de Investigación Pedagógica I (op)	4	Taller de Investigación Pedagógica y Educativa (ob)	7	5	
1577	7	Taller de Didáctica I (Elaboración de Material Audiovisual) (op)	4	Sin Equivalencia			
2568	7	Taller de Didáctica I (Educación para Adultos) (op)	4	Taller de Educación para Adultos (op)	8	5	
2570	7	Taller de Didáctica I (Metodología de Lecto-Escritura) (op)	4	Taller de Didácticas Especiales (op)	5	5	

2572	7	Taller de Didáctica I (Cibernética Pedagógica) (op)	4	Taller de Informática Pedagógica (op)	5	5	
2610	7	Taller de Didáctica I (Elaboración de Programas para sujetos con Problemas de Aprendizaje) (op)	4	Laboratorio de Educación Especial (op)	7	5	
2612	7	Taller de Didáctica I (Historia de la Didáctica) (op)	4	Taller de Educación Ambiental (op)	3	5	
2614	7	Taller de Didáctica I (Análisis de Contenido) (op)	4	Sin Equivalencia			
2616	7	Taller de Didáctica I Didáctica Laboral (op)	4	Taller de Capacitación Laboral (op)	7	5	
2618	7	Taller de Didáctica I 8Problematca de la Docencia) (op)	4	Taller de Investigación en el Aula (op)	7	5	
1579	7	Taller de Orientación Educativa I (op)	4	Sin Equivalencia			
0707	7	Orientación Educativa Vocacional y Profesional II-1 (op)	8	Taller de Orientación Educativa (op)	6	5	
0969	7	Sistemas de Educación Especial I (op)	6	Laboratorio de Educación Especial (op)	7	5	
0169	7	Economía de la Educación (op)	4	Economía y Política Educativa en México (ob)	5	4	
0974	7	Técnicas de la Educación Extraescolar I (op)	4	Cultura, Ideología y Educación (ob)	2	7	
1567	7	Taller de Organización Educativa I (op)	4	Sin Equivalencia			
0207	7	Evaluación de Acciones y Programas Educativos (op)	6	Sin Equivalencia			
0993	7	Teoría y Práctica de la Dirección y Supervisión Escolar I (op)	6	Planeación y Organización Educativa (ob)	4	7	
1575	7	Seminario de Filosofía de la Educación I (op)	4	Seminario de Filosofía y Práctica Educativa (op)	6	5	
0221	8	Filosofía de la Educación II (ob)	4	Ética y Práctica Profesional del Pedagogo (ob)	5	4	
0163	8	Didáctica y Práctica de la Especialidad II (ob)	4	Evaluación Curricular (ob)	5	5	
0204	8	Ética Profesional del Magisterio (ob)	4	Ética y Práctica Profesional del Pedagogo (ob)	5	4	

1570	8	Taller de Comunicación Educativa (op)	4	Sin Equivalencia			
1574	8	Taller de Investigación Pedagógica II (op)	4	Taller de Investigación Etnográfica en Educación (op)	8	5	
1578	8	Taller de Didáctica II (Elaboración de Material Audiovisual) (op)	4	Sin Equivalencia			
2569	8	Taller de Didáctica II Educación para Adultos (op)	4	Seminario de Educación Indígena (op)	7	5	
2571	8	Taller de Didáctica II (Metodología de Lecto-Escritura) (op)	4	Taller de Didácticas Especiales (op)	5	5	
2573	8	Taller de Didáctica II (Cibemática Pedagógica) (op)	4	Sin Equivalencia			
2611	8	Taller de Didáctica II (Elaboración de Programas para Sujetos con Problemas de Aprendizaje) (op)	4	Sin Equivalencia			
2613	8	Taller de Didáctica II (Historia de Didáctica) (op)	4	Seminario de Derechos Humanos y Educación (op)	4	5	
2615	8	Taller de Didáctica II (Análisis de Contenido) (op)	4	Sin Equivalencia			
2617	8	Taller de Didáctica II (Didáctica Laboral) (op)	4	Taller de Didáctica e Innovaciones Tecnológicas (op)	8	5	
2619	8	Taller de Didáctica II Problemas de la Docencia) (op)	4	Taller de Didáctica e Innovaciones Tecnológicas (op)	8	5	
1580	8	Taller de Orientación Educativa II (op)	4	Sin Equivalencia			
0708	8	Orientación Educativa Vocacional y Profesional II-2 (op)	8	Taller de Educación para Grupos Urbano Marginados (op)	8	5	
				Taller de Aprendizaje, Pensamiento y Creatividad (op)	4	5	
0970	8	Sistema de Educación Especial II (op)	6	Taller de Aprendizaje, Pensamiento y Creatividad (op)	4	5	
0755	8	Problemas Educativos de América Latina (op)	4	Enfoques Socioeducativos en América Latina (ob)	3	6	
0975	8	Técnicas de la Educación Extraescolar II (op)	4	Seminario de Educación Abierta y a Distancia (op)	6	5	



<b>1568</b>	<b>8</b>	Taller de Organización Educativa (op)	<b>4</b>	Sin Equivalencia			
<b>0719</b>	<b>8</b>	Planeación Educativa (op)	<b>4</b>	Sin Equivalencia			
<b>0994</b>	<b>8</b>	Toría y Práctica de la Dirección y Supervisión Escolar II (op)	<b>6</b>	Taller de Comunicación Educativa (op)	<b>7</b>	<b>5</b>	
<b>1576</b>	<b>8</b>	Seminario de Filosofía de la Educación II (op)	<b>4</b>	Seminario de Antropología Hermenéutica (op)	<b>8</b>	<b>5</b>	
		Sin Equivalencia		Taller de Apoyo a la Titulación I (ob)	<b>5</b>	<b>7</b>	
		Sin Equivalencia		Taller de Apoyo a la Titulación II (ob)	<b>6</b>	<b>7</b>	
		Sin Equivalencia		Taller de Apoyo a la Titulación III (ob)	<b>7</b>	<b>7</b>	
		Sin Equivalencia		Taller de Apoyo a la Titulación IV (ob)	<b>8</b>	<b>7</b>	

## CUADRO No. 3

SEMESTRE	PLAN 2003	CREDITOS	COLEGIO DE PEDAGOGIA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS	SEMESTRE	CREDITOS
1	Teoría Pedagógica I (ob)	6	Introducción a la Pedagogía I (ob)	1	4
1	Didáctica General I (ob)	6	Didáctica General I (ob)	3	4
1	Antropología Pedagógica (ob)	6	Antropología Pedagógica (op)	3	8
1	Teorías Sociológicas y Educación (ob)	6	Sociología de la Educación I o Sociología de la Educación II (op)	1 2	4 4
1	Teorías Psicológicas y Educación (ob)	6	Psicología de la Educación I o Psicología de la Educación II (ob)	1 2	4 4
1	Investigación Pedagógica (ob)	6	Fundamentos de la Investigación Pedagógica I o Fundamentos de la Investigación Pedagógica II (ob)	1 2	4 4
2	Teoría Pedagógica II (ob)	6	Introducción a la Pedagogía II (ob)	2	4
2	Didáctica General II (ob)	6	Didáctica General II (ob)	4	4
2	Historia General de la Educación (ob)	6	Historia de la Educación y la Pedagogía I o Historia de la Educación y la Pedagogía II (ob)	3 4	4 4
2	Cultura, Ideología y Educación (ob)	6	Sin Equivalencia		
2	Desarrollo, Socialización y Grupos (ob)	6	Sin Equivalencia		
2	Epistemología y Pedagogía (ob)	6	Iniciación a la Investigación Pedagógica II (ob)	2	4
3	Formación y Práctica Pedagógica (ob)	7			
3	Planeación y Organización Educativa (ob)	8	Planeación Educativa o Organización Educativa o Organización Educativa (op)	8 5 6	4 4 4
3	Historia de la Educación en México (ob)	6	Historia de la Educación en México I o Historia de la Educación en México II (ob)	5 6	4 4

3	Enfoque Socioeducativos en América Latina (ob)	6	Sociología de la Educación I o Sociología de la Educación II (op)	1 2	4 4
3	Teorías del Aprendizaje (ob)	6	Psicología de la Educación I o Psicología de la Educación II o Teorías del Aprendizaje (op)	1 2 4	4 4 6
3	Taller de Educación Ambiental (op)	5	Sin Equivalencia		
3	Seminario de Historia de la Pedagogía y Educación en América Latina (op)	5	Historia de la Educación y la Pedagogía I o Historia de la Educación y la Pedagogía II (ob)	3 4	4 4
3	Seminario de Género y Educación (op)	5	Sin Equivalencia		
3	Seminario de Psicoanálisis y Educación (op)	5	Sin Equivalencia		
3	Hermenéutica Pedagógica (op)	5	Sin Equivalencia		
4	Teoría Curricular (ob)	8	Sin Equivalencia		
4	Diseño de Recursos Didácticos (ob)	7	Sin Equivalencia		
4	Filosofía de la Educación (ob)	6	Introducción a la Filosofía de la Educación I o Corrientes Filosóficas de la Educación I (ob) (op)	1 3	4 4
4	Organismos Internacionales y Políticas Educativas en América Latina (ob)	6	Pedagogía Contemporáneas siglo XX I o Pedagogía Contemporáneas siglo XX II o Política Educativa (op)	5 6 6	8 8 4
4	Problemas del Aprendizaje (ob)	7	Psicotécnica Pedagógica I o Psicotécnica Pedagógica II (op) (op)	3 4	4 4
4	Seminario de Pedagogía Comparada (op)	5	Sin Equivalencia		
4	Seminario de Axiología y Teleología Educativa (op)	5	Seminario de Filosofía de la Educación I (op)	7	4
4	Seminario de Derechos Humanos y Educación (op)	5	Sin Equivalencia		
4	Taller de Aprendizaje, Pensamiento y Creatividad (op)	5	Sin Equivalencia		
4	Taller de Estudios Estadísticos en Educación (op)	5	Estadística en la Investigación Pedagógica I o Estadística en la Investigación Pedagógica II (ob) (ob)	3 4	6 6

5	Valuación Curricular (ob)	8	Sin Equivalencia		
5	Ética y Práctica Profesional del Pedagogo (ob)	6	Sin Equivalencia		
5	Economía y Política Educativa en México (ob)	6	Economía de la Educación (op)	7	4
5	Orientación Educativa (ob)	7	Orientación Educativa I o Orientación Educativa II (op)	5	4
				6	4
5	Taller de Apoyo a la titulación I (ob)	13	Sin Equivalencia		
5	Enfoques Metodológicos Cuantitativos (op)	7	Pedagogía Experimental I  Pedagogía Experimental II (op)	7	4
				8	4
5	Taller de Didácticas Especiales (op)	5	Sin Equivalencia		
5	Seminario de Temas Selectos de Historia de la Educación (op)	5	Sin Equivalencia		
5	Cultura y Pedagogía (op)	5	Sin Equivalencia		
5	Laboratorio de Educación Sexual (op)	5	Sin Equivalencia		
5	Taller de Informática Pedagógica (op)	5	Sin Equivalencia		
6	Taller de Diseño Curricular (ob)	6	Sin Equivalencia		
6	Taller de Formación y Práctica Docente (ob)	8	Sin Equivalencia		
6	Enfoques Metodológicos Cualitativos (op)	7	Sin Equivalencia		
6	Taller de Administración Aplicada a la Educación (op)	7	Sin Equivalencia		
6	Seminario de Filosofía y Práctica Educativa	7	Introducción a la Filosofía de la Educación II  Seminario de Filosofía de la Educación II (ob)	2	4
				8	4
6	Seminario de Educación Abierta a Distancia (op)	7	Sin Equivalencia		
6	Taller de Apoyo a la Titulación II (ob)	13	Sin Equivalencia		
6	Taller de Orientación Educativa (op)	7	Taller de Orientación Educativa I (op)	7	8
6	Taller de Investigación Etnográfica en Educación (ob)	7	Sin Equivalente		
6	Taller de Elaboración y Evaluación de Programas Educativos (ob)	7	Sin Equivalencia		

7	Taller de Capacitación Laboral (ob)	7	Sin Equivalencia		
7	Taller de Investigación Pedagógica y Educativa (op)	7	Taller de Investigación Pedagógica I (op)	7	8
7	Taller de Comunicación Educativa (ob)	7	Comunicación Educativa I o Comunicación Educativa II (op)	3 4	4 4
7	Taller de Historiografía de la Educación (op)	7	Sin Equivalencia		
7	Seminario de Educación Indígena (op)	7	Sin Equivalencia		
7	Laboratorio de Educación Especial (op)	7	Educación Especial I o Educación Especial II (op)	5 6	6 6
7	Taller de Apoyo a la Titulación III (ob)	13	Seminario de Tests (requisito)	8	28
7	Taller de Investigación en la Aula (op)	7	Sin Equivalencia		
8	Taller de Evaluación de los Aprendizajes (ob)	6	Evaluación Pedagógica I o Evaluación Pedagógica II (op)	7 8	4 4
8	Taller de Didáctica e Innovaciones Tecnológicas (op)	6	Taller de Comunicación (op)	7	8
8	Taller de Diseño de Estrategias de Aprendizaje (op)	7	Sin Equivalencia		
8	Seminario de Antropología Hermenéutica (op)	7	Sin Equivalencia		
8	Taller de Apoyo a la Titulación IV (ob)	13	Seminario de Tests (requisito)	8	28
8	Taller de Educación de Adultos (op)	7	Educación de Adultos I (op) Educación de Adultos II (op)	7 8	4 4
8	Taller de Educación para Grupos Urbano - Marginados (op)	7	Desarrollo de la Comunidad I (op) Desarrollo de la Comunidad II (op)	5 6	4 4
8	Taller de Análisis del Discurso Educativo (op)	7	Taller de Comunicación II (op)	8	8

SEMESTRE	PLAN PROPUESTO	CREDITOS	ENEP "ACATLAN"	SEMESTRE	CREDITOS
1	Teoría Pedagógica I (ob)	8	Teoría Pedagógica I (ob)	1	8
1	Didáctica General I (ob)	8	Didáctica I (ob)	2	8
1	Antropología Pedagógica (ob)	6	Sin Equivalencia		
1	Teorías Sociológicas y Educación (ob)	6	Sociología de la Educación o Teorías Sociológicas (ob)	2 1	8 8
1	Teorías Psicológicas y Educación (ob)	6	Teorías Psicológicas Contemporáneas o Psicología Educativa I o Psicología Educativa II (ob)	1 5 6	8 8 8
1	Investigación Pedagógica (ob)	6	Metodología de las Ciencias Sociales I (ob)	4	8
2	Teoría Pedagógica II (ob)	8	Teoría Pedagógica II (ob)	2	8
2	Didáctica General II (ob)	8	Didáctica General II o Laboratorio de Grupos en Educación o Seminario de Pedagogía Institucional (op)	3 5 7	8 6 6
2	Historia General de la Educación (ob)	6	Historia de la Educación (ob)	1	8
2	Cultura, Ideología y Educación (ob)	6	Sin Equivalencia		
2	Desarrollo, Socialización y Grupos (ob)	6	Psicología de la Infancia I o Psicología de la Infancia II o Psicología de la Adolescencia (ob)	2 3 4	8 8 8
2	Epistemología y Pedagogía (ob)	6	Fundamentos de Epistemología (ob)	3	8
3	Formación y Práctica Pedagógica (ob)	7	Formación y Práctica Profesional I (ob)	5	4
3	Planeación y Organización Educativa	8	Planeación y Administración Educativa (ob)	6	8
3	Historia de la Educación en México (ob)	6	Historia de la Educación en México (ob)	5	8

3	Enfoque Socioeducativos en América Latina (ob)	6	Sociología de la Educación I o Psicotécnica Pedagógica (ob) (op)	2 6	8 6
3	Teorías del Aprendizaje (ob)	6	Teorías y Problemas del Aprendizaje o Psicología Social (op) (ob)	7 4	6 8
3	Taller de Educación Ambiental (op)	5	Sin Equivalencia		
3	Seminario de Historia de la Pedagogía y Educación en América Latina (op)	5	Educación Permanente (op)	6	8
3	Seminario de Género y Educación (op)	5	Sin Equivalencia		
3	Seminario de Psicoanálisis y Educación (op)	5	Psicoanálisis y Educación (op)	7	6
3	Hermenéutica Pedagógica (op)	5	Sin Equivalencia		
4	Teoría Curricular (ob)	8	Seminario de Elaboración de Planes y Programas de Estudio (op)	7	6
4	Diseño de Recursos Didácticos (ob)	7	Taller de Educación de Materiales Didácticos o Técnicas de Elaboración de Audiovisuales (op) (op)	8 5	6 8
4	Filosofía de la Educación (ob)	6	Seminario de Filosofía de la Educación (ob)	8	8
4	Organismos Internacionales y Políticas Educativas en América Latina (ob)	6	Sociedad y Política del México Actual o Ciencia Política (ob) (ob)	4 2	8 8
4	Problemas del Aprendizaje (ob)	7	Sin Equivalencia		
4	Seminario de Pedagogía Comparada (op)	5	Seminario de Problemas Actuales de la Educación en México (ob)	8	8
4	Seminario de Axiología y Teleología Educativa (op)	5	Sin Equivalencia		
4	Seminario de Derechos Humanos y Educación (op)	5	Sin Equivalencia		
4	Taller de Aprendizaje, Pensamiento y Creatividad (op)	5	Sin Equivalencia		
4	Taller de Estudios Estadísticos en Educación (op)	5	Estadística Aplicada a la Educación (ob)	6	8
5	Evaluación Curricular (ob)	8	Seminario de Elaboración de Planes y Programas de Estudio (op)	7	
5	Taller de Apoyo a la titulación I (ob)	13	Sin Equivalencia		

5	Ética y Práctica Profesional del Pedagogo (ob)	6	Formación y Práctica Profesional I o Formación y Práctica Profesional II (ob)	5 6	4 4
5	Economía y Política Educativa en México (ob)	6	Seminario de Problemas Actuales de la Educación en México o Economía Política o Política Educativa en México I o Política Educativa en México II o Seminario de Economía (op)	8 1 6 7 7	8 8 8 6 7
5	Orientación Educativa (ob)	7	Orientación Educativa y Vocacional (op)	7	6
5	Enfoques Metodológicos Cuantitativos (ob)	7	Metodología de las Ciencias Sociales II (ob)	5	8
5	Taller de Didácticas Especiales (op)	5	Sin Equivalencia		
5	Seminario de Temas Selectos de Historia de la Educación (op)	5	Sin Equivalencia		
5	Cultura y Pedagogía (op)	5	Sin Equivalencia		
5	Laboratorio de Educación Sexual (op)	5	Orientación para la Educación Sexual (op)	7	6
5	Taller de Informática Pedagógica (op)	5	Sin Equivalencia		
6	Taller de Diseño Curricular (ob)	6	Evaluación y Desarrollo Curricular (ob)	7	8
6	Taller de Formación y Práctica Docente (ob)	8	Formación y Práctica Profesional III (ob)	7	4
6	Enfoques Metodológicos Cualitativos (op)	7	Taller de Investigación Educativa I (ob)	7	6
6	Taller de Administración Aplicada a la Educación (op)	7	Seminario de Administración Educativa (op)	7	6
6	Seminario de Filosofía y Práctica Educativa (op)	7	Sin Equivalencia		
6	Seminario de Educación Abierta a Distancia (op)	7	Sin Equivalencia		
6	Taller de Orientación Educativa (op)	7	Seminario de Orientación Educativa y Vocacional (op)	7	6
6	Taller de Investigación Etnográfica en Educación (ob)	7	Sin Equivalencia		
6	Taller de Apoyo a la Titulación II (ob)	13	Sin Equivalencia		



7	Taller de Elaboración y Evaluación de Programas Educativos (ob)	7	Seminario de Elaboración de Planes y Programas de Estudio (op)	7	6
7	Taller de Capacitación Laboral (ob)	7	Seminario de Capacitación Laboral (op)	7	6
7	Taller de Investigación Pedagógica y Educativa	7	Taller de Investigación Educativa II (op)	8	7
7	Taller de Comunicación Educativa (op)	7	Comunicación Educativa o Teorías de la Comunicación (op)	5 4	8 8
7	Taller de Historiografía de la Educación (op)	7	Sin Equivalencia		
7	Seminario de Educación Indígena (op)	7	Problemas Educativos en América Latina (ob)	3	8
7	Laboratorio de Educación Especial (op)	7	Educación Especial (op)	8	6
7	Taller de Apoyo a la Titulación III (ob)	13	Taller de Tesis (op)	7	8
7	Taller de Investigación de la Aula (op)	7	Sin Equivalencia		
8	Taller de Evaluación de los Aprendizajes (ob)	6	Sin Equivalencia		
8	Taller de Didáctica e Innovaciones Tecnológicas (ob)	6	Taller de Radio y Televisión Educativa (op)	8	6
8	Taller de Diseño de Estrategias de Aprendizaje (op)	7	Sin Equivalencia		
8	Seminario de Antropología Hermenéutica (op)	7	Sin Equivalencia		
8	Taller de Educación para Adultos (op)	7	Educación de Adultos I (op) Seminario de Alfabetización de Jóvenes y Adultos (op)	3 8	8 6
8	Taller de Apoyo a la Titulación IV (ob)	13	Taller de Tesis (op)	8	8
8	Taller de Educación para Grupos Urbano - Marginados (op)	7	Sin Equivalencia		
8	Taller de Análisis del Discurso Educativo (op)	7	Análisis de Contenido (op)	5	8